

EDU CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Año 8, No. 23. VOL II.
SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2025
ISSN: 2594-2085



- CELULAR, ¿COMPAÑERO DE ESTUDIO O LADRÓN DE TIEMPO?
- DESAFÍOS QUE OBSTRUYEN LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO
 - DE LO TRADICIONAL A LAS COMPETENCIAS
- MAESTROS MULTIGRADO: DEL INDIVIDUALISMO A LA COLABORACIÓN EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
 - SENTIDO Y PERTENENCIA DE LAS TUTORÍAS
- EL LIDERAZGO DIRECTIVO COMO MOTOR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
- LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DETERMINANTE EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE NIVEL SECUNDARIA
- LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, COMO CLAVE PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTUDIANTIL
- IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA AUTONOMÍA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿COMPLEMENTO O SUSTITUCIÓN?
 - "UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN PÚBLICA."
 - LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN
- DIRECTORES ESCOLARES: AGENTES DE CAMBIO EDUCATIVO E INNOVACIÓN.
 - LIDERAZGO ESCOLAR, DE LA REALIDAD A LO ESPERADO
- INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DESDE LA INFANCIA
- MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN: LA INCLUSIÓN COMO BASE PARA UNA ESCUELA TRANSFORMADORA
- ACTIVIDADES PSICOMOTORAS PARA MEJORAR LECTURA Y ESCRITURA EN PRIMER GRADO
- INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR
 - "LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN"
 - HACIA LA CALIDAD: PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE
 - LA EDUCACIÓN ACTUAL EN MÉXICO, ¿ES DE CALIDAD?



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 8 No. 23, vol 2. septiembre - diciembre, 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, agosto 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 23. vol. II

Los artículos que conforman este número de la Revista Electrónica de CINADE ofrecen una mirada amplia y crítica sobre los desafíos contemporáneos de la educación, articulando la práctica docente con la gestión escolar, el liderazgo y la innovación. Temas como el uso del celular en el aula, la inteligencia artificial en la educación superior, y los futuros de la educación reflejan la necesidad de repensar los procesos formativos en un contexto de acelerado cambio tecnológico y social.

Destaca la atención a problemáticas estructurales del sistema educativo mexicano calidad, infraestructura, recursos didácticos, organización escolar y evaluación, así como el énfasis en modelos pedagógicos centrados en competencias, inclusión, aprendizaje basado en proyectos y desarrollo de la lectoescritura. Asimismo, se subraya el papel estratégico del liderazgo directivo y escolar como motor de innovación, mejora continua y desarrollo profesional docente.

Finalmente, las contribuciones sobre educación socioemocional, inteligencia emocional en la infancia, tutorías y prevención de la violencia estudiantil reafirman la importancia de una formación integral que atienda tanto el aprendizaje académico como el bienestar de las y los estudiantes. En conjunto, este número consolida un espacio de reflexión y propuesta para transformar la educación desde la gestión, la práctica docente y la investigación aplicada.

CONSEJO DIRECTIVO



EDUCINADE

AÑO 8. NO. 23, Vol II.
SEPTIEMBRE - DICIEMBRE
2025

CONTENIDO

- 12** **CELULAR, ¿COMPAÑERO DE ESTUDIO O LADRÓN DE TIEMPO?**
DAVID ESCALANTE GORDILLO
- 22** **DESAFIOS QUE OBSTRUYEN LA CALIDAD EDUCATIVA EN MEXICO**
SANDRA CATALINA RAMOS CONTRERAS
- 30** **DE LO TRADICIONAL A LAS COMPETENCIAS**
MARÍA ESTHER MARTÍN SANTIAGO MORETT
- 38** **MAESTROS MULTIGRADO: DEL INDIVIDUALISMO A LA COLABORACIÓN EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**
YOLANDA ZAVALA ESQUIVEL
- 45** **SENTIDO Y PERTENENCIA DE LAS TUTORÍAS**
RAMONA HERRERA MADRID
- 53** **EL LIDERAZGO DIRECTIVO COMO MOTOR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**
LAURA ESPERICUETA GALLARDO
- 60** **LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DETERMINANTE EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE NIVEL SECUNDARIA**
MIRNA ALEJANDRA MAURICIO ORTIZ
- 67** **LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, COMO CLAVE PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTUDIANTIL**
JOSÉ ELOY GARCÍA ESTRADA
- 75** **IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA AUTONOMÍA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿COMPLEMENTO O SUSTITUCIÓN?**
MARICELA ESTEFANÍA HERRERA BRAVO
- 88** **“UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN PÚBLICA.”**
RUBÉN JHONATAN LÓPEZ MARTÍNEZ.
- 96** **LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN**
ANGÉLICA ESMERALDA CÓRDOVA ARMENDÁRIZ
- 114** **DIRECTORES ESCOLARES: AGENTES DE CAMBIO EDUCATIVO E INNOVACIÓN.**
OSVALDO GUMERCINDO SANTIAGO

CONTENIDO

- 122** **LIDERAZGO ESCOLAR, DE LA REALIDAD A LO ESPERADO**
ELIZABETH BIBIANA GUERRERO MILÁN
- 136** **INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DESDE LA INFANCIA**
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ TAMEZ
- 146** **MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN: LA INCLUSIÓN COMO BASE PARA UNA ESCUELA**
TRANSFORMADORA
ERIKA PATRICIA MARTÍNEZ TAMEZ
- 156** **ACTIVIDADES PSICOMOTORAS PARA MEJORAR LECTURA Y ESCRITURA EN**
PRIMER GRADO
RAQUEL DEL PILAR PADILLA PUENTE
- 166** **INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR**
HUGO SERVANDO RODRÍGUEZ RAMOS
- 175** **"LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN"**
BRENDA JOSEFINA RIVERA OLIVA
- 183** **HACIA LA CALIDAD: PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE**
NORMA ANGÉLICA FLORES SILVA
- 192** **LA EDUCACIÓN ACTUAL EN MÉXICO, ¿ES DE CALIDAD?**
GÁMEZ ESPARZA SANJUANA ALEJANDRA
- 200** **LA CULTURA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS**
ALTAGRACIA SALAZAR GONZÁLEZ
- 210** **MEJORA DE LECTOESCRITURA CON ABP EN TERCERO DE PRIMARIA**
ROSA ELENA DEL ÁNGEL MAR
- 220** **APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EN PREPARATORIA**
MEXICANA
PATRICIA MARICELA OROZCO PÉREZ



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

NOTICIAS



LO RELEVANTE EN EXPANSIÓN GLOBAL DE POSGRADOS EDUCATIVOS CON ENFOQUE INTERNACIONAL

En todo el mundo, los programas de posgrado orientados a la gestión y liderazgo educativo continúan ampliando su presencia y alcance, respondiendo a la creciente demanda de líderes preparados para enfrentar los retos actuales de los sistemas educativos globales.

Una muestra de ello es la apertura de becas para maestrías y doctorados en Francia, a través del programa France Excellence Eiffel, que recibió postulaciones internacionales durante el último trimestre de 2025, facilitando el acceso de estudiantes latinoamericanos y de otras regiones a estudios avanzados con enfoque global. (infobae).

En el contexto mexicano, instituciones como la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) cerraron el 2025 fortaleciendo oportunidades de acceso a programas de posgrado y desarrollo académico para estudiantes locales, lo que refleja una tendencia regional hacia la expansión de la educación superior avanzada. (ABC Noticias)

Además, facultades de educación y escuelas especializadas en Estados Unidos y otras regiones también están adaptando su oferta para preparar líderes comunitarios y gestores educativos que respondan a las dinámicas actuales y demandas del mercado educativo. (ndnu.edu)

Finalmente, boletines de convocatorias internacionales continúan publicando oportunidades de becas, colaboraciones y proyectos de investigación que facilitan el acceso a estudios de maestría y doctorado en educación alrededor del mundo, consolidando una red global de formación avanzada para profesionales comprometidos con la transformación educativa. (noticias.unsam.edu.ar)

CONCLUSIÓN

La educación de posgrado en gestión educativa sigue afianzándose como herramienta clave para formar líderes capaces de enfrentar desafíos complejos, integrando enfoques internacionales, redes académicas y apoyo financiero internacional para estudiantes de diversas partes del mundo.





CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS



CELULAR, ¿COMPAÑERO DE ESTUDIO O LADRÓN DE TIEMPO?

DAVID ESCALANTE GORDILLO

Estudiante del doctorado en gestión educativa

CINADE

davidescalantegordillo@hotmail.com

RESUMEN

La presencia de los dispositivos tecnológicos ha transformado la vida académica de los jóvenes, ofreciendo acceso inmediato a información, comunicación constante y apoyo escolar. Sin embargo, esta facilidad plantea una paradoja: lo que parece favorecer el aprendizaje también genera dependencia y debilita el esfuerzo intelectual. El celular y las redes sociales, aunque útiles, están diseñados para mantener a los usuarios conectados, lo que provoca distracciones, búsqueda de validación social y atención fragmentada.

Estas dinámicas afectan la concentración, el sueño y el rendimiento académico, mostrando que muchos estudiantes son dominados por la tecnología en lugar de dominarla. A su vez, la inteligencia artificial, al brindar respuestas inmediatas, puede fomentar un aprendizaje superficial. El desafío no es rechazar la tecnología, sino promover un uso crítico que potencie la autonomía, la creatividad y el pensamiento reflexivo.

Palabras clave: Tecnología educativa, Dispositivos móviles, Redes sociales, Inteligencia artificial, Distracción académica, Dependencia tecnológica.

ABSTRACT

The presence of technological devices has transformed the academic life of young people, providing immediate access to information, constant communication, and educational support. However, this convenience presents a paradox: what seems to foster learning also generates dependency and weakens intellectual effort. Cell phones and social networks, although useful, are designed to keep users constantly engaged, leading to distractions, the pursuit of social validation, and fragmented attention.

These dynamics affect concentration, sleep, and academic performance, showing that many students are dominated by technology instead of mastering it. Likewise, artificial intelligence, by providing immediate answers, can encourage superficial learning. The challenge is not to reject technology but to promote a critical use that strengthens autonomy, creativity, and reflective thinking.

Keywords: Educational Technology, Mobile Devices, Social Networks, Artificial Intelligence, Academic Distraction, Technological Dependence.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la presencia de los dispositivos tecnológicos ha transformado de manera radical la vida cotidiana, especialmente la de los jóvenes estudiantes. El celular, las redes sociales y, más recientemente, la inteligencia artificial, se han convertido en herramientas indispensables para acceder a la información, comunicarse y realizar tareas académicas con mayor rapidez. No obstante, este panorama plantea una paradoja: la misma tecnología que promete ampliar las oportunidades de aprendizaje puede convertirse también en un distractor constante, una fuente de dependencia y, en ciertos casos, en un sustituto del esfuerzo intelectual.

La influencia de la tecnología en el ámbito educativo es incuestionable. Con un solo clic, los alumnos pueden acceder a bibliotecas virtuales, tutoriales, traductores automáticos y generadores de texto que antes hubieran requerido horas de investigación. Sin embargo, esta accesibilidad inmediata no siempre se traduce en un aprendizaje profundo. La inmediatez, el exceso de estímulos y la constante conexión generan un estado de atención fragmentada que dificulta la concentración y limita la capacidad de análisis crítico. El riesgo es evidente: que los estudiantes se acostumbren a obtener respuestas rápidas sin pasar por el proceso cognitivo que fortalece el conocimiento verdadero.

A su vez, las redes sociales y las plataformas digitales, que en apariencia funcionan como espacios de intercambio y aprendizaje, esconden mecanismos diseñados para mantener a los usuarios enganchados, moldeando sus hábitos de consumo, su identidad e incluso sus patrones de sueño. El estudiante que abre una aplicación para buscar información académica puede terminar atrapado en un ciclo interminable de distracción, validación social y consumo pasivo de contenidos superficiales. Lo que parece una herramienta para el conocimiento puede convertirse, en la práctica, en una trampa silenciosa que obstaculiza el pensamiento reflexivo y la autonomía intelectual.

Más recientemente, la inteligencia artificial ha introducido un nuevo reto para la educación. Aunque sus posibilidades son enormes y pueden facilitar procesos de aprendizaje, también representan un riesgo latente de fomentar el conformismo intelectual. Al ofrecer respuestas inmediatas y productos terminados, estas herramientas pueden debilitar la capacidad de análisis, creatividad y esfuerzo propio de los estudiantes, quienes corren el peligro de confundir la eficiencia tecnológica con un aprendizaje auténtico.

En este sentido, la educación se enfrenta a un desafío crucial: formar jóvenes capaces de integrar la tecnología en su vida académica sin convertirse en dependientes de ella. No se trata de rechazar los avances digitales, sino de utilizarlos con sentido crítico, reflexivo y responsable. La cuestión central, entonces, es clara: ¿están los estudiantes utilizando la tecnología como un medio para aprender y crecer, o están cediendo su autonomía a la comodidad de la inmediatez y al control de algoritmos que dictan su atención?

DESARROLLO

ENTRE LA CONEXIÓN Y LA DISTRACCIÓN: EL CELULAR EN LA VIDA DIARIA DEL ALUMNO

En la actualidad, resulta difícil imaginar a un estudiante sin un celular en la mano. Este dispositivo se ha convertido en un acompañante permanente, tanto en el aula como fuera de ella. Gracias a él, los alumnos pueden acceder a información de manera inmediata, comunicarse con sus compañeros y profesores, e incluso organizar sus actividades escolares mediante aplicaciones educativas. En este sentido, la conexión constante parece ser un puente hacia nuevas oportunidades de aprendizaje.

Sin embargo, esa misma conexión trae consigo una serie de riesgos que no siempre son evidentes. El estudiante que inicia una búsqueda académica en su celular puede terminar, casi sin darse cuenta, desplazándose por redes sociales o revisando mensajes que interrumpen su concentración. La inmediatez, aunque valiosa, se convierte también en un distractor que fragmenta la atención y disminuye la capacidad de enfocarse en una sola tarea.

El celular ofrece la posibilidad de mantenerse conectado a la información, pero también expone al alumno a un estado de distracción permanente. Esta paradoja invita a reflexionar sobre cómo un recurso tan poderoso puede pasar de ser una herramienta de apoyo académico a convertirse en una barrera silenciosa para el aprendizaje profundo.

Tal como advierte Carr (2010) en su obra *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, la exposición constante a dispositivos digitales, como el celular, está modificando la manera en que los estudiantes procesan la información. Según el autor, la inmediatez y la sobrecarga de estímulos que ofrece la red generan un estado de atención fragmentada, lo que dificulta sostener la concentración en tareas prolongadas. En este sentido, el estudiante que pretende utilizar su celular con fines académicos se enfrenta al riesgo de interrumpir su proceso de aprendizaje

con notificaciones y distracciones que lo alejan de un pensamiento profundo y reflexivo.

El nerviosismo que muchos estudiantes experimentan al revisar constantemente su celular es una muestra clara de la dependencia que este dispositivo ha generado. La sensación de angustia si el aparato se extravía, o el “miniinfarto” cuando deja de funcionar, son solo ejemplos de cómo se ha convertido en una extensión del propio cuerpo. No es casualidad: cada notificación, cada mensaje y cada “me gusta” liberan pequeñas dosis de dopamina en el cerebro, generando una recompensa inmediata que refuerza el hábito de volver al dispositivo una y otra vez.

El celular, más que una herramienta neutra, está diseñado para mantener a sus usuarios enganchados. Sus algoritmos analizan de manera precisa qué páginas o aplicaciones se visitan con mayor frecuencia y, a partir de ello, personalizan el contenido para asegurar que el interés no decaiga. Incluso se han documentado casos en los que basta con hablar de un tema para que, de inmediato, comiencen a aparecer recomendaciones relacionadas en las plataformas digitales. No es coincidencia: es un sistema cuidadosamente construido para capturar y retener la atención.

La pregunta entonces es inevitable: ¿cuál es el fin último de mantener a millones de jóvenes atrapados en estas dinámicas? Algunos sostienen que se trata de fomentar el consumismo, generando necesidades constantes de productos, servicios o información que nunca se agotan. Otros señalan un propósito más inquietante: mantener a la población entretenida, distraída y dócil, bajo la ilusión de que se aprende algo nuevo cuando, en realidad, se alimenta un consumo pasivo de contenidos sin profundidad.

Este panorama invita a reflexionar también sobre el papel de la educación formal. En México, por ejemplo, resulta contradictorio que mientras los estudiantes son cada vez más dependientes de sus dispositivos, las políticas educativas, como las circulares de la SEP en las que se establece que ningún alumno puede ser evaluado con menos de cinco, parecen reforzar un aprendizaje superficial y sin exigencia. Surge entonces la duda: ¿está disminuyendo la calidad de nuestras generaciones?, ¿hacia dónde se pretende conducir a los jóvenes?

Algunos críticos sugieren que estas prácticas pueden tener un trasfondo político: un control silencioso de las masas que comienza por los más jóvenes. Un estudiantado distraído, conformista y habituado a recompensas inmediatas es más fácil de dirigir que una generación crítica, reflexiva y capaz de cuestionar el sistema. El celular, en

este sentido, no solo sería un distractor académico, sino una herramienta de control social disfrazada de recurso indispensable.

REDES SOCIALES: EL ARMA DE DOBLE FILO

Las redes sociales han transformado el modo en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y con su entorno. En apariencia, ofrecen una ventana abierta al mundo: noticias en tiempo real, tutoriales educativos, foros de discusión y espacios para compartir ideas. Es innegable que un alumno puede encontrar en ellas recursos valiosos que complementen su formación académica. No obstante, ese mismo entorno que se presenta como un espacio de aprendizaje se convierte con frecuencia en un laberinto de distracciones que roba silenciosamente el tiempo y la atención.

La naturaleza de las redes sociales no es inocente. Sus algoritmos están diseñados para prolongar la permanencia del usuario, ofreciéndole contenido personalizado que despierta curiosidad, emociones y reacciones inmediatas. Así, el estudiante que abre una aplicación para consultar un dato termina, casi sin darse cuenta, desplazándose entre videos, memes o publicaciones que poco tienen que ver con su propósito inicial. Este fenómeno no solo afecta el rendimiento académico, sino que moldea la forma en que los jóvenes procesan la información: rápido, fragmentado y sin profundidad.

Lo más preocupante es que esta dinámica genera una dependencia emocional. Cada “me gusta”, cada comentario y cada notificación funcionan como pequeñas recompensas que activan los mecanismos de placer en el cerebro. En consecuencia, el estudiante no solo busca informarse, sino también obtener validación constante, construyendo una identidad digital que, en ocasiones, pesa más que su propio aprendizaje.

Algunos especialistas advierten que esta lógica de inmediatez y gratificación constante erosiona la capacidad de reflexión y pensamiento crítico. El riesgo no es únicamente que los jóvenes dediquen menos tiempo al estudio, sino que aprendan a conformarse con explicaciones superficiales, confiando en publicaciones virales más que en fuentes académicas. El problema, por lo tanto, no es el acceso a la información, sino el modo en que esta se consume y el valor que se le otorga.

Por ello, hablar de redes sociales como un “arma de doble filo” no es exagerado. Pueden ser aliadas del aprendizaje cuando se usan con conciencia y criterio, pero también se convierten en un enemigo invisible cuando atrapan al estudiante en un ciclo interminable de distracción y dependencia. La verdadera reflexión radica en

reconocer que, aunque la tecnología parece estar al servicio del alumno, en muchos casos es el alumno quien termina sirviendo a la tecnología, sacrificando su tiempo, su atención y, en última instancia, la profundidad de su aprendizaje.

Aunado a ello diversos estudios han demostrado que el uso excesivo de redes sociales afecta de manera significativa los patrones de sueño en los adolescentes. Según la Academia estadounidense de pediatría (2016), la exposición prolongada a pantallas, especialmente durante la noche, retrasa la producción de melatonina, hormona encargada de regular el ciclo del sueño, provocando insomnio o un descanso poco reparador. En la misma línea, un estudio publicado en la revista de juventud y adolescencia (Levenson, Shensa, Sidani, Colditz & Primack, 2017) encontró que los adolescentes con mayor uso de redes sociales reportaban un 70% más de probabilidades de presentar problemas de sueño en comparación con quienes las utilizaban moderadamente. Esto se debe no solo a la luz azul emitida por los dispositivos, sino también a la ansiedad generada por la constante necesidad de estar conectados, revisar notificaciones y mantenerse “al día”. Así, lo que comienza como un hábito de entretenimiento nocturno termina afectando la concentración, la memoria y el rendimiento académico al día siguiente.

EL ESPEJISMO DEL APRENDIZAJE

Con la llegada de la inteligencia artificial a nuestros tiempos, se ha marcado una revolución trascendente en la vida académica de la mayoría de los adolescentes. Herramientas como los chatbots, los traductores automáticos o los generadores de textos prometen soluciones rápidas y efectivas a tareas que antes requerían horas de investigación y esfuerzo. A primera vista, parece que los estudiantes cuentan con un aliado poderoso que facilita su camino académico; sin embargo, esta comodidad encierra un riesgo latente: la ilusión de estar aprendiendo cuando, en realidad, es la máquina la que realiza el trabajo.

Este fenómeno genera un espejismo peligroso. El alumno, al recibir respuestas inmediatas, experimenta la sensación de progreso, pero en muchos casos su papel se limita a copiar y pegar información sin comprenderla ni asimilarla. De esta manera, la inteligencia artificial se convierte en una herramienta ambivalente: puede potenciar el aprendizaje si se usa de manera crítica, pero también fomenta la dependencia y el conformismo intelectual cuando sustituye al esfuerzo personal. Surge entonces una pregunta esencial: ¿están los estudiantes aprendiendo más con la inteligencia artificial, o solo se están entrenando a delegar su pensamiento?

En el ámbito educativo, este fenómeno ha encendido las alarmas entre profesores e investigadores. Tal como advierte Nicholas Carr (2010) en su obra *Superficiales*:

¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?, el exceso de dependencia en tecnologías que “piensan” por nosotros debilita la capacidad de análisis profundo, promoviendo un estilo de aprendizaje rápido, fragmentado y superficial. Bajo esta lógica, el estudiante que utiliza la inteligencia artificial para resolver un ensayo o para generar un resumen no necesariamente está comprendiendo el contenido; más bien, está consumiendo un producto ya terminado, sin transitar por el proceso cognitivo que permite transformar la información en conocimiento propio.

El riesgo de esta práctica se encuentra en que, poco a poco, el alumno puede confundir la inmediatez de los resultados con la adquisición real de saberes. Resolver una tarea en minutos gracias a la IA puede dar la impresión de eficacia, pero si no existe un ejercicio de reflexión, contraste y crítica, el aprendizaje queda reducido a una ilusión pasajera. Así, el esfuerzo, la paciencia y la construcción de pensamiento (elementos esenciales de la educación) se ven desplazados por la promesa de la rapidez y la aparente perfección de un algoritmo.

Lo preocupante es que este espejismo no solo afecta la vida académica individual, sino que también podría estar moldeando una generación acostumbrada a delegar el pensamiento complejo a las máquinas. En lugar de fortalecer la autonomía intelectual, la inteligencia artificial corre el riesgo de fomentar una dependencia silenciosa: estudiantes que saben obtener respuestas, pero no formular preguntas; que saben entregar productos académicos, pero no generar ideas propias.

Para los adolescentes de la actualidad, la inteligencia artificial representa una herramienta que facilita enormemente la creación de productos académicos, la rápida elaboración de tareas y la generación de actividades. Sin embargo, el verdadero desafío radica en que, al contar con un producto base ya elaborado, se limita el proceso cognitivo que debería surgir de la interrelación entre los conocimientos previos y lo nuevo que se aprende. Aunque se les considera “nativos digitales” (Prensky, 2001), esto no garantiza que sean críticos ni indagadores de la información. Por el contrario, se ha ido desdibujando la línea entre la honestidad académica (expresar ideas con palabras propias) y la tentación de presentar como propio un texto bien redactado por una inteligencia artificial. El acceso inmediato a la información es, sin duda, una ventaja, pero exige cautela respecto al momento y la etapa académica en que esta tecnología debe incorporarse, pues un uso inadecuado puede obstaculizar la construcción de un pensamiento reflexivo y autónomo.

CONCLUSIÓN

No se trata de rechazar la tecnología ni de minimizar su impacto, pues es evidente que llegó para quedarse y seguirá evolucionando a un ritmo acelerado. Los tiempos cambian y las nuevas generaciones buscan realizar sus actividades con mayor facilidad y el menor esfuerzo posible. Por ello, el verdadero reto no consiste en prohibir su uso, sino en enseñar a los estudiantes a emplearla de manera consciente, crítica y responsable. Es necesario inculcar valores, conocimientos y criterios que les permitan discernir cuándo y cómo utilizar estas herramientas, de modo que se conviertan en un apoyo para su aprendizaje y no en un sustituto de su esfuerzo intelectual.

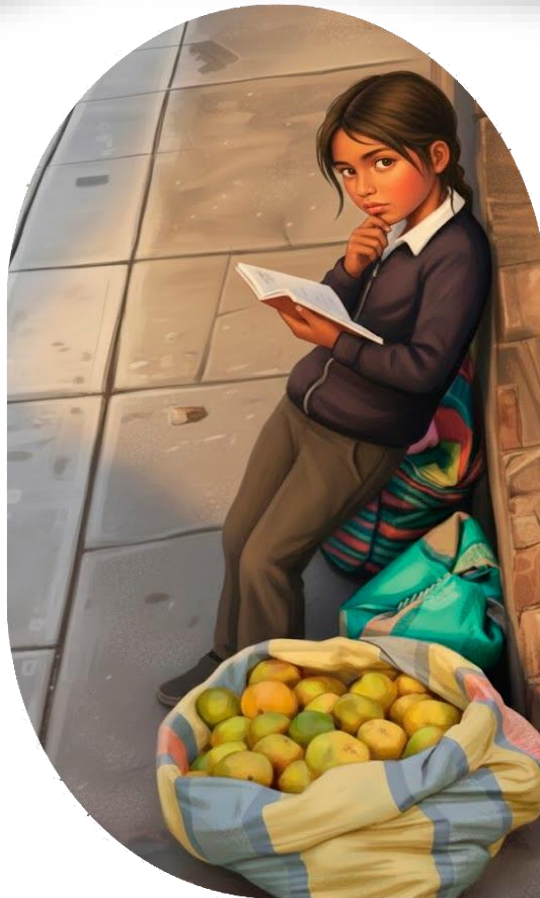
El objetivo es formar jóvenes capaces de integrar los dispositivos a su vida cotidiana sin depender de ellos al cien por ciento, evitando que se transformen en rehenes tecnológicos. La educación debe procurar que la tecnología sea un medio que potencie su pensamiento, su creatividad y su autonomía, y no una barrera que los vuelva pasivos ante la información. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental para contrarrestar esa tendencia, pues tiene la misión de guiar a los estudiantes a reconocer que el conocimiento verdadero trasciende lo inmediato y superficial de las redes sociales, y que solo el aprendizaje profundo, construido con esfuerzo y reflexión, les permitirá desenvolverse en la vida real.

Si no se actúa en este sentido, corremos el riesgo de que los jóvenes terminen atrapados en una comodidad aparente, incapaces de cuestionar, analizar y proponer soluciones por sí mismos. Por ello, es urgente fomentar una educación que, lejos de alimentar la dependencia tecnológica, impulse el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la responsabilidad social. Solo así podrán convertirse en adultos capaces de enfrentar con madurez los desafíos de un mundo cambiante, utilizando la tecnología como herramienta para crecer, y no como un sustituto de su capacidad de pensar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Americana de Pediatría. (2016). Medios de comunicación y mentes jóvenes. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Carr, N. (2010). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2017). Uso de redes sociales antes de dormir y trastornos del sueño entre adultos jóvenes en los Estados Unidos: un estudio representativo a nivel nacional. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 483–490. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0566-4>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>



DESAFIOS QUE OBSTRUYEN LA CALIDAD EDUCATIVA EN MEXICO

SANDRA CATALINA RAMOS CONTRERAS
Estudiante de Doctorado en Gestión educativa
CINADE
sandyrc30@hotmail.com

RESUMEN

La calidad educativa en México es un objetivo complejo, afectado por factores internos y externos. Este ensayo identifica desafíos críticos como la desigualdad económica y social, que provoca deserción y rezago educativo. También se destacan la insuficiente capacitación y actualización docente, especialmente en el manejo tecnológico y ante los constantes cambios curriculares. Los bajos salarios y la falta de estímulos desmotivan a los educadores, impactando su desempeño profesional. Las deficiencias en infraestructura escolar limitan los ambientes de aprendizaje adecuados. Otros problemas incluyen los cambios curriculares frecuentes y la evaluación ineficaz, la carencia de apoyo parental, y una gestión

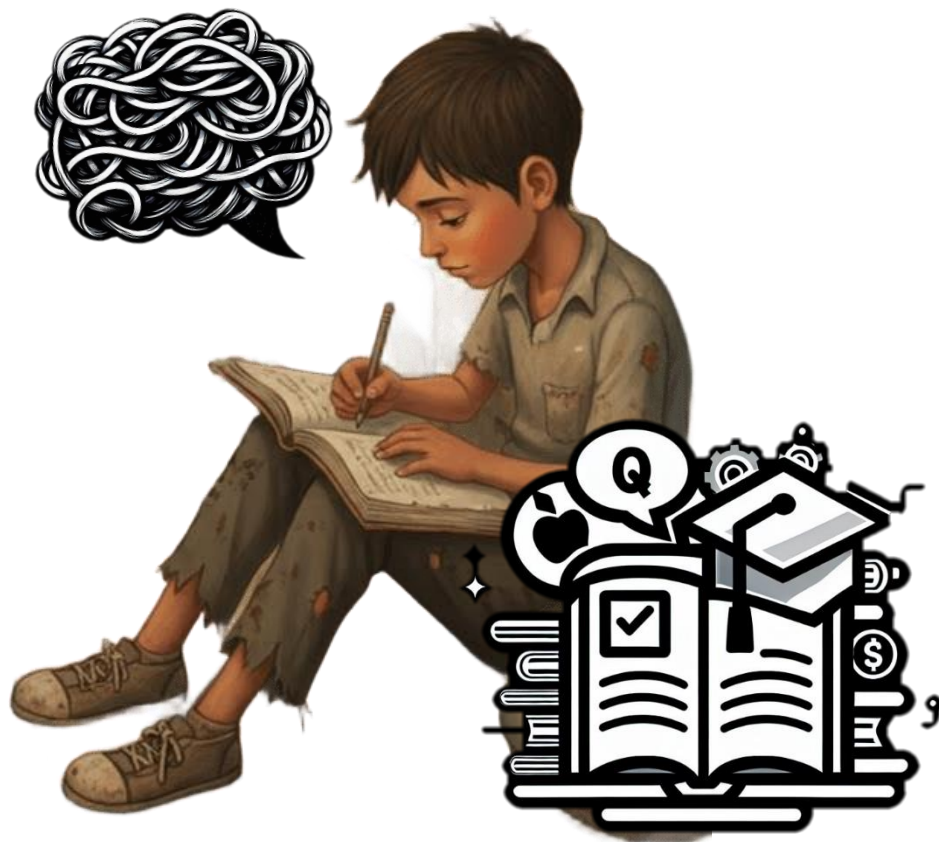
escolar a menudo autoritaria que inhibe la participación y la innovación. Lograr la excelencia educativa requiere un esfuerzo integral y colaborativo de todos los actores.

ABSTRACT

Educational quality in Mexico is a complex goal, influenced by internal and external factors. This essay identifies critical challenges such as economic and social inequality, leading to school dropout and educational lag. Also highlighted are insufficient teacher training and updating, especially in technology and amidst

constant curriculum changes. Low salaries and lack of incentives demotivate educators, affecting their professional performance. Deficient school infrastructure limits adequate learning environments. Other issues include frequent curriculum changes and ineffective evaluation, lack of parental support, and often authoritarian school management hindering participation and innovation. Achieving educational excellence demands an integral and collaborative effort from all stakeholders.

Palabras Clave: Calidad Educativa, Desafíos Educativos, Docentes, Desigualdad, Gestión Escolar



INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la calidad educativa es una aspiración fundamental para cualquier nación, y México no es la excepción. La calidad en la educación se concibe como un entorno óptimo y plenamente desarrollado, donde se cumplen todas las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo. Sin embargo, la consecución de esta excelencia, tal como lo estipula la Nueva Escuela Mexicana, es un proceso multifacético que se construye a partir de numerosas directrices, tanto internas como externas al sistema educativo.

Este ensayo explora los desafíos significativos que México enfrenta para generar una educación de calidad, identificando problemáticas persistentes que impactan en los diversos niveles educativos y en las estancias escolares. A través de la observación y el análisis, se abordarán aspectos cruciales como la desigualdad socioeconómica, la formación docente, la infraestructura, los contenidos curriculares, el papel de los padres de familia y la gestión escolar, que son percibidos como los obstáculos más evidentes en el camino hacia la excelencia educativa

DESARROLLO

Los desafíos que enfrenta México para alcanzar una educación de calidad son variados y complejos, entrelazando factores económicos, sociales, pedagógicos y administrativos. A continuación, se detallan los puntos más críticos que impiden el logro de una educación integral y equitativa para todos los estudiantes.

Uno de los retos más persistentes y fundamentales es la desigualdad económica y social, que se manifiesta en las escuelas de manera contundente. Muchos alumnos provienen de situaciones económicas desfavorables, lo que les impide cumplir con los requisitos escolares más básicos. Esta realidad no solo genera deserción escolar y rezago educativo, sino que también propicia la desigualdad y la inequidad dentro de los grupos escolares.

La desigualdad económica va más allá del control de maestros y autoridades educativas, siendo una condición inherente a las familias y localidades. En el ámbito escolar, esto se traduce en la incapacidad de los niños para adquirir materiales, faltas continuas a clases, porque ambos padres deben trabajar, y un consecuente rezago en el aprendizaje. Además, se observa una lamentable discriminación hacia los alumnos más vulnerables por parte de sus compañeros. Este problema tiene consecuencias profundas, como el abandono de los estudios básicos (primaria, secundaria) para incorporarse al mercado laboral, o un rezago escolar que afecta

su vida diaria. La UNESCO 2015 postula que "la educación es un bien público mundial que debe ser accesible a todos, sin distinción alguna".

Sin embargo, la realidad muestra que muchos niños y jóvenes son privados de este derecho, obligados a trabajar por la necesidad, donde "el hambre es más fuerte que todo". La educación, en este contexto, es una responsabilidad compartida entre padres, maestros, autoridades y el sistema, y si una de estas partes falla, la educación se desintegra. La formación y actualización de los docentes es un pilar fundamental para ofrecer una educación que responda a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, este aspecto ha sido descuidado, tanto por los maestros como por el sistema educativo. Anteriormente, los cursos se impartían de manera presencial con especialistas, pero ahora predominan los modelos a distancia y autogestivos. Esto presenta un obstáculo para muchos maestros mayores que carecen del dominio tecnológico necesario, o para otros por falta de conectividad, tiempo o interés.

Un factor agravante son los cambios curriculares constantes y acelerados. En los últimos 14 años, México ha implementado tres currículos distintos (Reforma Integral 2011, Aprendizajes Clave 2017, y Nueva Escuela Mexicana 2022). Los docentes apenas logran asimilar un programa cuando ya se introduce otro. A esto se suma la falta de cursos impartidos por especialistas para ayudar a comprender los nuevos enfoques; en su lugar, son los propios maestros quienes deben capacitar a sus compañeros, lo cual, aunque meritorio, no es equiparable a la instrucción de expertos.

Estas lagunas en el sistema de capacitación, incluyendo la falta de seguimiento y el acceso limitado a plataformas en línea, perjudican directamente la calidad de la educación, ya que los docentes pueden seguir aplicando prácticas obsoletas en un mundo "cambiante y globalizado". La falta de estímulo hacia los docentes y los bajos salarios son factores desmotivadores que dificultan su compromiso con la mejora educativa.

La remuneración insuficiente impide a muchos maestros pagar cursos, diplomados o realizar posgrados, priorizando sus gastos personales y familiares sobre el desarrollo profesional. Aunque la Nueva Escuela Mexicana ha implementado esquemas de promoción horizontal y vertical, la remuneración adicional suele ser mínima y no ligada al concepto base, lo que refuerza la percepción de salarios inadecuados. Un maestro bien remunerado, con mejores prestaciones y un sistema de salud adecuado para él y su familia, estaría más motivado y, por ende, impactaría positivamente en el aula de clases. Como afirma la UNESCO (2015), "Docentes bien remunerados suelen estar más motivados y comprometidos, lo que se traduce

en una mejor calidad de enseñanza y aprendizaje". Este factor es crucial para la calidad educativa en México.

Deficiente Infraestructura Escolar La infraestructura de las instituciones escolares es un aspecto fundamental para una enseñanza de calidad, pero muchas no cuentan con espacios adecuados ni suficientes para su matrícula. La falta de recursos destinados a obras en las escuelas lleva a situaciones como el uso de espacios no destinados para aulas, como desayunadores o centros de cómputo, lo que a su vez elimina las actividades propias de esos lugares. Además, existen problemas estructurales como salones que se humedecen con la lluvia, afectando la salud y el bienestar de los niños, y la existencia de espacios de esparcimiento en condiciones deplorables, con juegos peligrosos y patios cívicos sin techado que exponen a los alumnos al sol. Estas carencias no benefician la excelencia educativa; por el contrario, la obstaculizan.

Los constantes cambios en los planes y programas de estudio, sin las capacitaciones directas y exhaustivas necesarias, impiden que los maestros se apropien completamente de los nuevos enfoques. Esto complica la evaluación, ya que, si no se comprende la dirección de los nuevos programas, es difícil adaptar las metodologías de valoración. Si bien los currículos deben ser congruentes con las nuevas generaciones, y los maestros deben adaptar sus planeaciones y proyectos a las modalidades de estudio actuales, esto es inviable si no se comprenden los propósitos y objetivos curriculares.

Esto puede llevar a prácticas monótonas y desadaptadas, con graves consecuencias para la calidad educativa. La evaluación, según Joaquín Gairín Sallán, "no solo debe centrarse en los resultados, sino también en los procesos y en el contexto en el que se desarrollan". Debe ser formativa, gradual y equitativa, buscando reconocer habilidades y fortalezas, así como áreas de oportunidad para la retroalimentación. Es un gran reto para los docentes comprender e implementar los nuevos programas para que los alumnos puedan desarrollarse en un mundo globalizado donde la tecnología y los idiomas son esenciales.

El apoyo de los padres de familia es crucial y fundamental para la educación de calidad. El éxito educativo de un niño depende de un balance entre lo que se realiza en el aula y lo que se refuerza en casa. La atención, el tiempo dedicado a los hijos y la provisión de materiales son apoyos esenciales para el bienestar educativo. Cuando este apoyo es deficiente (como en un 30% de los casos observados por la autora), se generan problemas con los materiales, la asistencia continua, la realización de tareas y el descuido personal de los niños, lo que afecta considerablemente su educación.

Para lograr una educación de excelencia, es indispensable que el "triángulo pedagógico" (padres, alumnos y maestros) trabaje de manera coordinada hacia los mismos objetivos y beneficios, cumpliendo cada uno con sus responsabilidades. La UNESCO (2015) subraya la necesidad de "replantear la educación como un bien común, lo que implica una gobernanza participativa y una responsabilidad compartida entre todos los actores de la sociedad".

La gestión escolar juega un papel vital en la calidad educativa. En muchos centros escolares, persisten decisiones y normas autoritarias, donde la participación de docentes, alumnos y padres de familia no se toma en cuenta. Las decisiones centralizadas, sin considerar las prioridades y necesidades específicas de la escuela, dificultan la adaptación y pueden llevar a no respetar acuerdos de consejos técnicos, generando problemas en todos los ámbitos.

A pesar de que la autora ha tenido experiencias positivas con directivos que operan bajo decisiones colectivas y un buen funcionamiento, reconoce que una gestión ineficaz que entorpece el trabajo o no respeta los acuerdos del colectivo es un desafío significativo. Una gestión escolar adecuada debe ser prudente, moderada y delegada, abarcando ámbitos administrativos, pedagógicos, organizacionales y comunitarios.

El objetivo principal de una buena gestión es "generar un entorno educativo organizado y eficaz, que fomente aprendizajes significativos y de calidad, promoviendo la equidad y la inclusión en el acceso a la educación", como lo señala la UNESCO (2015). El liderazgo participativo es clave para que las decisiones fluyan desde órganos como los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y para que la supervisión se entienda como acompañamiento y apoyo, no como fiscalización.

CONCLUSIONES

En definitiva, los desafíos que México enfrenta para alcanzar una educación de calidad son multifacéticos y están profundamente interconectados, abarcando aspectos estructurales, económicos, sociales, pedagógicos y administrativos. La desigualdad social y económica emerge como el obstáculo más formidable, al limitar el acceso a recursos y oportunidades de aprendizaje para un vasto número de estudiantes, afectando su trayectoria desde el inicio hasta la culminación de sus estudios básicos.

Asimismo, la formación y el estímulo a los docentes son áreas críticas. La falta de capacitación constante, efectiva y especializada, sumada a los bajos salarios y la escasa motivación profesional, mina la capacidad del magisterio para responder a

las exigencias de un entorno globalizado y en constante cambio. La infraestructura educativa deficiente agrava esta situación, al no proveer entornos seguros y propicios para el aprendizaje. Los cambios curriculares frecuentes y sin el acompañamiento adecuado para su implementación, así como los sistemas de evaluación no formativos, constituyen una barrera para una enseñanza innovadora y pertinente.

La corresponsabilidad entre padres, alumnos y maestros es, sin duda, un pilar esencial; sin embargo, la falta de apoyo parental en muchos contextos escolares complica los esfuerzos realizados en el aula. Finalmente, la gestión escolar, cuando es autoritaria o ineficaz, puede anular la participación y la toma de decisiones basadas en las necesidades reales de la comunidad educativa, impidiendo el progreso hacia una educación de excelencia.

Para superar estos retos, se requiere una visión integral y un compromiso colaborativo de todos los actores involucrados: padres, docentes, autoridades educativas y el sistema en su conjunto. Solo a través de un trabajo articulado y proactivo será posible garantizar que cada estudiante en México, sin importar su origen o contexto, reciba las herramientas necesarias para su desarrollo pleno como individuo y ciudadano. Como lo expresa la UNESCO, "La educación de calidad no solo es un derecho, sino una herramienta transformadora que permite construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles"



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fernández Santamaría, M^a del Rosario. (2000, enero-abril). Calidad y equidad educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 193-200. Extraído de www.rieoei.org/rie22a10.htm.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2014). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11–27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i2.1241>.
- Ministerio de Educación. (2009). *Nuevas funciones de la evaluación* (Serie: Aula permanente). España. Recuperado de https://www.google.com.mx/books/edition/Nuevas_funciones_de_la_evaluaci%C3%B3n/MTg5iDYNgCcC?hl=es-419&gbpv=1&dq=calidad+educativa+pdf&printsec=frontcover.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia. Recuperado de https://www.google.com.mx/books/edition/Replantear_la_educaci%C3%B3n/FwhgCgAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=calidad+educativa+pdf&printsec=frontcover.



DE LO TRADICIONAL A LAS COMPETENCIAS

MARÍA ESTHER MARTÍN SANTIAGO MORETT

Egresada del Doctorado en Gestión Educativa de CINADE,
Universidad de Matehuala
Cuauhtemoc #201, ote. Col. Centro, Matehuala, S.L.P.

secretaria_academica@unimatehuala.edu.mx

RESUMEN

El tránsito de un modelo educativo tradicional a uno basado en competencias representa un cambio sustancial en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Mientras el enfoque tradicional se centra en la transmisión de conocimientos, la memorización y la figura del docente como autoridad principal, el modelo por competencias coloca al estudiante como protagonista activo, orientado a la integración de saberes, habilidades y actitudes aplicables en contextos reales. Este artículo analiza las principales diferencias entre ambos enfoques, destacando cómo el modelo por competencias promueve un aprendizaje significativo, integral y contextualizado, acorde con las demandas actuales de la sociedad y los organismos evaluadores. Este trabajo muestra cómo la Universidad de Matehuala ha orientado su transformación curricular hacia un modelo por competencias que responde a las exigencias normativas y fortalece la calidad de la formación profesional.

Palabras clave: educación tradicional, competencias, modelo educativo, aprendizaje activo, formación profesional.

ABSTRACT

The transition from a traditional educational model to a competency-based approach represents a substantial shift in how teaching and learning are conceived. While the traditional model focuses on knowledge transmission, memorization, and the teacher as the main authority, the competency-based model places the student at the center as an active participant, integrating knowledge, skills, and attitudes

applicable in real-life contexts. This article analyzes the main differences between both approaches, highlighting how competency-based education promotes meaningful, integral, and contextualized learning aligned with current societal demands and evaluation standards. This work illustrates how the Universidad de Matehuala has oriented its curricular transformation toward a competency-based model that meets regulatory requirements and strengthens the quality of professional training.

Keywords: traditional education, competencies, educational model, active learning, professional training.



La educación superior en el área específica de la salud enfrenta hoy desafíos profundos derivados de la necesidad de formar profesionales competentes, éticos y capaces de responder a los problemas reales de sus comunidades (UNESCO, 2015). En este contexto, los procesos de rediseño curricular hacia modelos basados en competencias se han convertido en una exigencia tanto académica como normativa. En México, el cumplimiento de los lineamientos establecidos por la Opinión Técnica Académica (OTA), emitida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS), se ha posicionado como un referente indispensable para garantizar la calidad y pertinencia de los programas educativos en el ámbito de la salud (CIFRHS, 2021).

Este artículo sistematiza la experiencia de transformación curricular del programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad de Matehuala, que ha transitado de un modelo tradicional con mayor carga teórica hacia una propuesta formativa centrada en competencias profesionales, orientada al aprendizaje práctico (60%) e integrada a las demandas del entorno social y productivo.

El detonante de este proceso de cambio fue la necesidad institucional de actualizar el programa conforme a los criterios de la OTA, los cuales exigen, entre otros aspectos, una nueva proporción teórico-práctica, claridad en el perfil de egreso por competencias, articulación con el servicio social y fortalecimiento de la vinculación universitaria (CIFRHS, 2021).

Esta transformación se abordó como un proceso participativo, académico y estratégico, que hoy se encuentra en etapa de implementación. La experiencia relatada en este artículo busca no solo describir el camino recorrido por la UM, sino también reflexionar críticamente sobre los desafíos, logros y aprendizajes generados, con el objetivo de contribuir a la discusión sobre la mejora continua de los programas de salud desde una perspectiva contextualizada y con sentido social.

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y DIAGNÓSTICO INICIAL

La Universidad de Matehuala, como institución privada de educación superior en el Altiplano Potosino, ha buscado consolidar una oferta académica pertinente para la región, con fuerte compromiso social y vinculación con los sectores productivos.

La Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia inició con un modelo curricular inspirado en la propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual otorgaba énfasis en la formación científica básica y en el enfoque tradicional del aprendizaje. Dicho modelo permitió durante años una enseñanza sólida en contenidos disciplinares, así como la integración progresiva de prácticas de laboratorio, clínicas y de campo.

Entre las principales fortalezas del nuestro plan original se encontraban:

- La sólida formación en ciencias básicas y biomédicas, que aseguraba el dominio conceptual de los estudiantes.
- La existencia de convenios con granjas y clínicas locales que facilitaban experiencias prácticas, aunque todavía limitadas en cobertura.
- La incorporación gradual de asignaturas de bienestar animal, salud pública y producción pecuaria, alineadas con las necesidades regionales.
- Una planta docente estable que había ido consolidando experiencia clínica y profesional.

Sin embargo, la evaluación diagnóstica reveló importantes brechas respecto a los estándares de la Opinión Técnica Académica (CIFRHS, 2021):

- Predominio de la enseñanza teórica (aproximadamente 70%) sobre la práctica, lo que contrastaba con el estándar recomendado de 60% de carga práctica.
- Perfil de egreso formulado en términos generales, sin un desglose claro de competencias profesionales observables y evaluables.
- Escasa sistematización de los procesos de evaluación por competencias, aún centrados en la memorización.
- Limitada articulación formal entre el plan de estudios y el servicio social, lo que reducía la visibilidad del impacto comunitario.
- Débil institucionalización de programas de vinculación y extensión universitaria, aunque existían experiencias aisladas con productores locales y autoridades sanitarias, como la vacunación masiva de perros y gatos.

Frente a este diagnóstico, la Universidad de Matehuala emprendió un proceso estratégico de actualización curricular que incluyó:

1. La creación de un comité académico interinstitucional, integrado por docentes, directivos y especialistas externos.
2. La revisión comparativa con planes de estudio de referencia (UNAM y UVM), ya reconocidos por la CIFRHS.
3. La reestructuración de la proporción teórico-práctica, priorizando actividades en laboratorios, clínica de pequeñas especies, quirófanos y la posta universitaria.
4. La elaboración de un nuevo perfil de egreso por competencias, articulado con los ejes de bienestar animal como eje de la producción pecuaria, manejo animal para la salud pública, cuidado y atención a la salud animal e investigación.
5. La implementación inicial de instrumentos de evaluación por competencias (rúbricas, listas de cotejo y OSCEs).
6. La opinión de actores muy importantes como son alumnos, egresados, maestros y empleadores.

2. EL PROCESO DE REDISEÑO CURRICULAR.

La fase de diseño se orientó hacia la adopción del modelo de formación por competencias, lo que implicó:

- Reformular el perfil de egreso, estableciendo competencias profesionales, genéricas y específicas, organizadas en torno a los ejes de bienestar animal, salud animal, salud pública, producción y vinculación comunitaria.
- Redefinir la estructura curricular, garantizando una proporción de 40% teoría y 60% práctica, con integración de prácticas de laboratorio, clínica, posta universitaria y escenarios comunitarios.
- Diseñar mapas de progresión de competencias, que articulan los resultados de aprendizaje de cada semestre con los niveles de dominio establecidos por la CIFRHS.
- Establecer instrumentos de evaluación por competencias (rúbricas, listas de cotejo, OSCEs, proyectos integradores), que sustituyen la evaluación centrada en la memorización.

Entre los principales cambios realizados se destacan:

- La implementación de Manuales de Práctica de cada una de las asignaturas del plan de estudios.
- La incorporación de un 200% más de escenarios comunitarios a través de convenios de colaboración para prácticas y servicio social, tales como ranchos, unidades de producción pecuaria y clínicas veterinarias municipales e instituciones gubernamentales que fortalecen la pertinencia social de la formación.
- El desarrollo de unidades de aprendizaje transversales como ética profesional, legislación, economía rural, la investigación que permiten la comprensión integral de la práctica veterinaria, e incorporamos el Proyecto DaVinci para fortalecer las habilidades blandas de nuestros alumnos.
- Aunque la institución tiene desde hace muchos años la plataforma Moodle dentro de sus procesos formativos, se han integrado bases de datos científicas, simuladores básicos para enriquecer la enseñanza.
- La incorporación de programas de servicio social y de vinculación y extensión universitaria que permiten a los estudiantes aplicar sus competencias en entornos reales, fortaleciendo la dimensión social del plan.

Finalmente, el rediseño se aseguró de cumplir con los requerimientos establecidos por la Guía OTA-CIFRHS (2021), en particular en lo relativo a:

- El perfil de egreso por competencias claramente definido.
- La articulación entre teoría y práctica en la proporción establecida.
- La integración del servicio social en programas de impacto comunitario.
- La existencia de convenios de vinculación con instituciones de salud y productivas.
- Cada asignatura fue rediseñada bajo un formato común que especifica competencias genéricas y específicas, resultados de aprendizaje, metodologías didácticas centradas en el estudiante, y criterios de evaluación formativa y sumativa.

El tránsito hacia un modelo por competencias requirió que la Universidad de Matehuala invirtiera en la adecuación de sus espacios de enseñanza-aprendizaje. Se consolidaron escenarios de práctica con pertinencia profesional, como los quirófanos veterinarios para cirugía de pequeños animales, diseñados con criterios de bioseguridad y equipados para simular situaciones clínicas reales.

Se fortaleció el Laboratorio de Morfología, con equipo y material necesario para el estudio anatómico, histológico y fisiológico de los animales, y el Laboratorio Multidisciplinario que integra áreas de microbiología, bromatología y ciencias básicas, lo que facilita la formación transversal de los estudiantes.

Reconociendo la importancia del acceso oportuno a información científica, la universidad incorporó plataformas de bibliotecas virtuales como eLibro y otros repositorios especializados en ciencias de la salud y veterinarias. En paralelo, se promovió la creación de material didáctico propio, alineado con los programas de asignaturas y las necesidades específicas de los escenarios de práctica, y de modelos anatómicos que se han convertido en una herramienta clave para el aprendizaje activo, al reducir la dependencia exclusiva del uso de animales y promover la ética en la enseñanza.

4.- CONSOLIDACIÓN DE ÓRGANOS INSTITUCIONALES DE APOYO ACADÉMICO

Un componente fundamental en el tránsito hacia un modelo por competencias fue la creación y fortalecimiento de comités y departamentos estratégicos como el Comité de Investigación, con el propósito de fomentar la producción científica en el área veterinaria y zootécnica, impulsando proyectos aplicados a las problemáticas regionales del Altiplano Potosino.

El Comité de Ética con la finalidad de asegurar principios éticos y de respeto al bienestar animal, y que revisa protocolos de prácticas e investigaciones. Este

organismo garantiza la observancia de normas nacionales e internacionales en materia de ética en investigación y docencia; y el Comité de Vinculación y Extensión Universitaria para articular la relación de la carrera con los distintos sectores productivos, instituciones gubernamentales y organizaciones sociales.

En congruencia con el modelo educativo centrado en el estudiante, se fortaleció el programa de tutorías académicas y psicoemocionales. Se creó el Departamento de Salud Universitaria que brinda atención primaria en salud, programas de prevención y campañas de promoción de estilos de vida saludables, físicos y mentales. Este espacio funciona además como un escenario de práctica interdisciplinaria al vincular estudiantes de diferentes carreras del área de la salud.



5. CONCLUSIONES

El camino recorrido confirma que transformar un plan de estudios implica mucho más que actualizar documentos: significa renovar la forma de entender la docencia, la práctica profesional y el compromiso social. Con este rediseño curricular, la Universidad de Matehuala reafirma su Misión de Formar Profesionistas Líderes, preparados para actuar con calidad, ética y pertinencia en escenarios locales, nacionales e internacionales.

El futuro de la educación superior se construye en cada aula, con cada clase, en el laboratorio y en cada contacto con la comunidad, con compromiso, construyendo redes y cumpliendo sueños. Esta transformación es la base del porvenir.

REFERENCIAS

- CIFRHS. (2021). Guía para la elaboración de la Opinión Técnica Académica (OTA). Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia
- Díaz Barriga, F. (2003). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- UNESCO. (2015). Repensar la educación: Hacia un bien común mundial. UNESCO.

MULTIGRADO



MAESTROS MULTIGRADO: DEL INDIVIDUALISMO A LA COLABORACIÓN EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

YOLANDA ZAVALA ESQUIVEL

Egresada de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

maestraregia@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la transformación del quehacer docente en la modalidad multigrado de educación primaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Históricamente caracterizada por la sobrecarga administrativa y el aislamiento, la NEM propone un cambio de paradigma hacia la autonomía profesional y el trabajo colaborativo. A través de la revisión de literatura y la propuesta de estrategias prácticas, este trabajo argumenta que la ausencia de un currículo específico para las escuelas multigrado no constituye una omisión, sino un pilar de su filosofía, que delega en el docente la responsabilidad del codiseño curricular. Se proponen dos estrategias concretas: la 'Planeación en Cadena' como modelo de planeación colaborativa entre pares, y la implementación de un 'Portafolio Digital' para mitigar la carga administrativa. Se concluye que la NEM, al revalorizar el trabajo docente y al fomentar la colaboración, dignifica la práctica en las escuelas multigrado y las posiciona como centros de innovación pedagógica. Sin embargo, se señalan los desafíos pendientes en la formación, la infraestructura y la evaluación que deben ser abordados para una implementación exitosa.

Palabras clave

multigrado, colaboración, Nueva Escuela Mexicana, autonomía docente, innovación pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the transformation of teaching practice in the multigrade primary education model within the context of the New Mexican School (NEM). Historically characterized by administrative overload and isolation, the NEM proposes a paradigm shift toward professional autonomy and collaborative work. Through a literature review and the proposal of practical strategies, this paper argues that the absence of a specific curriculum for multigrade schools is not an omission, but rather a pillar of its philosophy, which delegates the responsibility for curriculum co-design to the teacher. Two concrete strategies are proposed: 'Chain Planning' as a model of collaborative planning among peers, and the implementation of a 'Digital Portfolio' to mitigate the administrative burden. It is concluded that the NEM, by revaluing teaching work and fostering collaboration, dignifies the practice in multigrade schools and positions them as centers of pedagogical innovation. However, it highlights pending challenges in training, infrastructure, and evaluation that must be addressed for successful implementation.

Keywords

multigrade, collaboration, New Mexican School, teacher autonomy, pedagogical innovation.



INTRODUCCIÓN

En México, la educación primaria se enfrenta al desafío de la modalidad multigrado, un modelo que atiende a estudiantes de distintos grados en un mismo salón de clases. Este modelo, predominantemente rural, ha sido históricamente un foco de sobrecarga administrativa, aislamiento y falta de recursos específicos, situando a los docentes en una posición de individualismo profesional. Como señala el INEE (2019), estos maestros se ven obligados a trabajar con un currículo genérico diseñado para escuelas de organización completa, lo cual aumenta su complejidad laboral. El presente artículo argumenta que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) transforma esta perspectiva, reconfigurando los desafíos en oportunidades y posicionando la colaboración como un pilar fundamental de la práctica docente. Se explorará cómo la NEM, a través de la autonomía profesional y el trabajo en colectivo, ofrece un nuevo marco para la enseñanza en la escuela multigrado.

MÉTODO

Este trabajo se basa en una revisión de literatura sobre el trabajo docente multigrado y la Nueva Escuela Mexicana. Adicionalmente, se incorporan fragmentos de entrevistas a docentes multigrado, recabadas en una investigación previa de la autora (Zavala, 2021), que proporcionan una perspectiva empírica y cualitativa. Las opiniones de los docentes, identificadas con un código (M#), se utilizan para ilustrar y validar los argumentos teóricos presentados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

EL TRABAJO DOCENTE MULTIGRADO BAJO EL MODELO TRADICIONAL

La investigación ha documentado la complejidad del trabajo en escuelas multigrado. Leyva y Guerra (2019) destacan que la soledad y la improvisación se convierten en la norma ante la falta de materiales y la lejanía de los centros de supervisión. Así mismo, se debe reconocer que el individualismo en la modalidad multigrado es un fenómeno multifactorial ya que el trabajo en estas escuelas demanda numerosas obligaciones administrativas, pedagógicas y de gestión, por lo que muchos docentes experimentan una sensación de abandono y aislamiento debido a diversos factores. Entre ellos destacan elementos como la ubicación en localidades alejadas, los horarios y la sobrecarga. Pero también hay elementos personales como la competitividad, el celo profesional o incluso el temor a evidenciar alguna debilidad (Zavala, 2021, p. 7). Una de las opiniones de los maestros encuestados lo resume así: '...a veces, el compartir, ya es colaborar. Porque siempre nos sentimos medio solos en la comunidad, porque somos los únicos' (M8).

LA NEM COMO CATALIZADOR DEL CAMBIO

La NEM, con su enfoque humanista y comunitario, establece el trabajo colaborativo como un eje fundamental. Vaillant (2016, p. 11) afirma que el aprendizaje profesional colaborativo es una estrategia fundamental para la mejora educativa. La NEM promueve esta colaboración en la escuela y en la comunidad, transformando la gestión en una vinculación comunitaria y haciendo que las tareas administrativas se conviertan en una oportunidad para fortalecer lazos. Una de las opiniones de los maestros encuestados lo ejemplifica así: '...lo importante [es] saber en qué soy bueno... y en qué puedo ayudar a los demás y buscar en qué es bueno mi compañero y en qué nos puede apoyar a nosotros... porque sí muchos compañeros dominan muchos temas, que la verdad yo no, y tienen alternativas de trabajo que yo nunca me habían pasado por mi cabeza entonces veo que sí hay apoyo, sí hay comunicación' (M10). En el ámbito entre pares, la NEM redefine los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Estos encuentros ya no son solo para trámites, sino para que los maestros multigrado compartan experiencias y codiseñen estrategias didácticas. Rockwell y Rebolledo (2016, p. 27) afirman que el manejo del tiempo, una habilidad crucial, se adquiere con la experiencia que el aprendizaje entre pares puede brindar.

PROPUESTAS

LA AUSENCIA DE UN CURRÍCULO: AUTONOMÍA PROFESIONAL

Es una verdad innegable que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no ha publicado un currículo o un plan de estudios 'específico' para la modalidad multigrado de educación primaria. Sin embargo, como asevera el INEE (2019, p. 117), esta tarea descansa en la labor docente, pues 'la realidad que enfrentan los docentes de estas escuelas se desconoce en los documentos curriculares, pues, al omitir concreciones específicas para ese tipo de organización escolar o, cuando menos, orientaciones precisas para su desarrollo, esta tarea descansa en la labor docente'. La NEM valida este enfoque al reconocer que un solo currículo nacional no podría abarcar la diversidad de las comunidades.

En su lugar, la NEM ofrece:

- Los Campos Formativos y los Ejes Articuladores.
- La metodología de proyectos.

PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA LA COLABORACIÓN

Para apoyar a los docentes en este proceso y mitigar la carga de trabajo, se proponen dos acciones concretas:

1. Redes de planeación colaborativa: La "Planeación en cadena"

- Metodología: A partir de una red de escuelas multigrado de la misma zona, se propone un modelo de "Planeación en Cadena". El colectivo docente identifica un Eje Articulador o un problema comunitario común. Cada docente se especializa en la planeación de un Campo Formativo específico. Al completarlas, las planeaciones se comparten, creando un banco de recursos colectivos que cada maestro adapta a su grupo.

2. Reducción de la carga administrativa: El "Portafolio Digital"

- Funcionamiento: Para reducir la carga administrativa, se propone la creación de un "Portafolio Digital". Este sistema sencillo, basado en una plataforma en la nube, serviría como repositorio de evidencias (fotos, videos, documentos escaneados), estandarizaría formatos y centralizaría la comunicación entre docentes y supervisión escolar. Este recurso busca minimizar la burocracia para que el docente se enfoque en su labor pedagógica.



CONCLUSIONES

La Nueva Escuela Mexicana representa un cambio de paradigma para la educación multigrado. Al transformar el individualismo en colaboración y la gestión en un vínculo comunitario, no solo ofrece soluciones a problemas históricos, sino que también reconoce y dignifica la labor de los maestros. Al situar la autonomía docente y el codiseño curricular en el centro de su propuesta, la NEM convierte a estas escuelas en los laboratorios ideales para una educación más pertinente, humana y contextualizada. Una de las opiniones de los maestros encuestados valida esta idea: 'Es muy importante, ¿por qué? Por todo el proceso que se lleva, es fácil escalar a más peldaños... Porque en una escuela de tiempo completo no se aprende lo que se aprende en un multigrado...' (M12). Sin embargo, para que los principios de la NEM se conviertan en una realidad tangible, es fundamental abordar los siguientes elementos que aún necesitan ser concretados:

RETOS POR CONCRETAR EN LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO

1. **Formación y acompañamiento docente:** La NEM requiere una **reforma profunda en la formación inicial y continua** de los maestros. Es crucial desarrollar programas de capacitación específicos y que la figura del supervisor transite de la fiscalización al **acompañamiento pedagógico**.
2. **Infraestructura y recursos tangibles:** Las propuestas digitales son inviables sin una inversión significativa en infraestructura. Se requiere un compromiso del Estado para dotar a las escuelas con los recursos materiales indispensables, como **conectividad y equipos de cómputo**.
3. **Evaluación y seguimiento coherentes:** Aún faltan por concretar los mecanismos e instrumentos para medir el aprendizaje en un modelo basado en proyectos. Es necesario diseñar guías de evaluación que valoren el **pensamiento crítico y la resolución de problemas**, y no solo la memorización.

REFERENCIAS

- Arévalo, F., & Núñez, R. (2016). La colaboración entre docentes en escuelas rurales multigrado. *Revista de Educación*, 372, 183–206.
- Fullan, M. (2016). *Cultura escolar y liderazgo: ingredientes esenciales para la mejora*. Morata.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente de México*. INEE.
- Leyva, Y., & Guerra, D. (2019). *El trabajo docente en escuelas multigrado*. INEE.
- Rockwell, E., & Rebolledo, G. (2016). *Las escuelas multigrado en América Latina*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Vaillant, D. (2016). *Aprendizaje profesional docente y colaboración*. Ediciones de la Universidad de la República.
- Zavala, Y. (2021). *El docente multigrado: del individualismo al trabajo colaborativo* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación para la Administración Educativa].



SENTIDO Y PERTENENCIA DE LAS TUTORÍAS

RAMONA HERRERA MADRID

Campus Nuevo Casas Grandes, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
Doctorado en Gestión Educativa, CINADE

monahemad81@gmail.com
ramona.herrera@uacj.mx

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han experimentado profundas transformaciones a lo largo del siglo XXI, lo que ha impulsado el fortalecimiento de la tutoría como una estrategia esencial para la formación integral del alumnado. Este estudio tuvo como objetivo analizar el sentido y la pertinencia de las tutorías en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria de Nuevo Casas Grandes. Se desarrolló un estudio de caso con 144 estudiantes, a quienes se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Tutorías Académicas y una entrevista semiestructurada en un grupo focal. Los resultados muestran que la tutoría contribuye al desarrollo académico, profesional y humano, al fortalecer el acompañamiento personalizado y el sentido de pertenencia institucional. Asimismo, se evidencia que los estudiantes con acceso a tutorías presentan permanencia, mejor desempeño y mayor claridad en la construcción de su trayectoria académica.

Palabras clave: Tutoría, pertinencia, estudiantes universitarios, enfermería y formación académica.

ABSTRACT

Higher Education Institutions (HEIs) have undergone profound transformations throughout the 21st century, which has driven the strengthening of tutoring as an essential strategy for the comprehensive education of students. This study aimed to analyze the meaning and relevance of tutoring among Nursing undergraduate students at the Autonomous University of Ciudad Juárez, Multidisciplinary Division of Nuevo Casas Grandes. A case study was conducted with 144 students, to whom the Attitude Scale toward Academic Tutoring was applied, along with a semi-structured interview in a focus group. The results show that tutoring contributes to academic, professional, and personal development by strengthening personalized guidance and the sense of institutional belonging. Likewise, it is evident that students with access to tutoring demonstrate greater persistence, better performance, and clearer understanding in building their academic trajectory.

Keywords: Tutoring, relevance, university students, nursing, and academic training.



INTRODUCCIÓN

Las IES presentan procesos continuos de reforma que han modificado la visión de la educación superior, ubicando a la tutoría como un elemento estratégico para la formación integral del alumnado. En la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Extensión Nuevo Casas Grandes, la tutoría se instaura formalmente en 2004, como mecanismo de acompañamiento académico y humano. No obstante, es importante analizar el valor que los estudiantes otorgan a este proceso. La presente investigación plantea como objetivo general identificar el sentido y pertinencia de la tutoría en la trayectoria universitaria de los estudiantes de enfermería, formulando la pregunta de investigación: ¿De qué manera las tutorías influyen en el desarrollo académico y humano del estudiantado? Con el Objetivo general de conocer el sentido y pertinencia de las tutorías, mejorar el desarrollo profesional y humano del alumnado, a través del acompañamiento grupal, individual y por pares, fortaleciendo así a los académicos y alumnados interesados en las tutorías.

La investigación se realizó en la Extensión Multidisciplinaria de Nuevo Casas Grandes Chih, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Las tutorías de la UACJ inician durante el 2001 y en la Extensión Multidisciplinaria de NCG, inician en el 2004. La institución académica cuenta con alumnos de Ascensión, Buenaventura, Janos, Puerto Palomas, Gómez Farías, Madera y Zaragoza ya que los municipios mencionados no cuentan con Instituciones de Educación Superior. En la página de Conecta se encuentra el acceso a toda la información en relación a las tutorías.

MARCO TEÓRICO

La tutoría se sustenta en teorías del aprendizaje que destacan la interacción y el acompañamiento como ejes del desarrollo, Vygotsky (zona de desarrollo próximo) resalta el papel de la mediación social, mientras que Ausubel (aprendizaje significativo) subraya la importancia de la vinculación de nuevos conocimientos con experiencias previas. Desde un enfoque humanista la tutoría se concibe como un espacio de acompañamiento integral; desde la perspectiva constructivista, como un proceso activo de construcción del aprendizaje; y desde el sociocultural, como una interacción didáctica que vincula lo académico con lo social, el enfoque sociocultural de la tutoría que da Angulo Moreno lo podemos entender como una interacción didáctica entre el tutor y el o la estudiante que son delimitados institucionalmente por el plan de estudios al que está adscrito el estudiantado. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES) ha definido la tutoría como un proceso de atención personalizada que

favorece la permanencia escolar y el desarrollo integral del estudiante, el docente y el plan tutorial.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de caso bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo y un enfoque cualitativo. La población estuvo conformada por 184 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, de los cuales participaron 144. Se utilizó la Escala de Actitudes de los Estudiantes Universitarios hacia las Tutorías Académicas (Attitude Scale of University Students Toward Academic Tutoring) elaborada por Beascoa Fernández & Moreno Delgado (2026) y una entrevista semiestructurada aplicada a un grupo focal conformado por cinco estudiantes seleccionados por su experiencia en tutorías. El análisis de datos incluyó categorización temática y triangulación de información. En el caso de la entrevista semiestructurada con cinco alumnos elegidos en base a las solicitudes elaboradas para recibir tutorías, se transcribieron y codificaron cada una de las respuestas por párrafo y línea, lo que permitió la reducción de datos, encontrar unidades de análisis y categorías que permitieron acercarse a comprender e interpretar desde los sujetos el objeto de estudio, para validar la entrevista se triangula la información utilizando la propuesta por Bertelli (2007).

RESULTADOS

Los hallazgos permiten identificar que los estudiantes atribuyen diferentes sentidos a la tutoría. En la **Tabla 1** se observa que la mayoría la percibe como un apoyo académico (68.1%), seguido de un acompañamiento personal (20.8%). Solo una minoría (11.1%) la considera poco relevante. Estos datos coinciden con lo planteado por Aceves Villanueva, Martínez Hernández y Ponce Ceballos (2021), quienes destacan la tutoría como un recurso clave en la permanencia y el desempeño académico. Se elaboraron previamente cinco preguntas en la base metodológica las que son consideradas más relevantes, con el objetivo de obtener datos y perspectivas sobre la temática de la percepción y pertinencia de las tutorías, así como identificar tendencias y patrones, posteriormente analizar las respuestas y comportamientos de los participantes. Obtener retroalimentación a través de la recopilación de comentarios y expresiones posteriores a la entrevista. Se aplica la técnica del grupo focal a cinco alumnos.

Elaboración de la guía del moderador de acuerdo con Barraza Macías (2023, pp. 58- 59)

Tabla 1. percepción general de la tutoría en estudiantes de enfermería.

Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Tutoría como apoyo académico	98	68.1
Tutoría como apoyo personal	30	20.8
Tutoría poco relevante	16	11.1

(elaboración propia, a partir de resultados del estudio de caso)

En cuanto al impacto en indicadores de trayectoria académica, los resultados muestran que los estudiantes con tutoría presentan mayor persistencia en los estudios (85%), mejor rendimiento académico (78%) y un sentido más fuerte de pertenencia institucional (82%), en contraste con quienes no recibieron tutoría. Estos hallazgos reafirman lo señalado por Alvarado Félix et al. (2018), quienes sostienen que la tutoría incide directamente en la trayectoria académica y en la reducción del rezago.

Tabla 2. Impacto de la tutoría en indicadores académicos. *(Elaboración propia, a partir de resultados del estudio de caso)*

Indicador académico	Con Tutoría	Sin Tutoría
Persistencia en los estudios	85	62
Mejora en rendimiento académico	78	55
Sentido de pertenencia institucional	82	59

El análisis de los indicadores presentados en la Tabla No.2 evidencia la relevancia de la tutoría en el ámbito universitario, especialmente en el caso de los programas de formación en enfermería. Se observa que los estudiantes que participan en procesos de tutoría muestran un nivel significativamente mayor de persistencia en los estudios (85 frente a 62), lo cual refuerza la idea de que el acompañamiento cercano contribuye a disminuir la deserción escolar. Asimismo, los resultados reflejan una mejora sustancial en el rendimiento académico (78 frente a 55), lo que confirma que el seguimiento y la orientación personalizada se convierten en un recurso clave para la consolidación del aprendizaje. Finalmente, el indicador de sentido de pertenencia institucional (82 frente a 59) pone de manifiesto que el acompañamiento no solo incide en los logros académicos, sino también en el fortalecimiento del vínculo afectivo y de identidad del estudiante con su institución educativa.

Desde el paradigma hermenéutico-interpretativo, este fenómeno se comprende al considerar que la educación es un proceso dinámico que va más allá de la transmisión de conocimientos técnicos. Dicho enfoque sostiene que el

entendimiento del mundo académico debe partir de la experiencia vivida por los sujetos, reconociendo que la realidad educativa se construye a partir de la subjetividad, la historia, la cultura y los cambios sociales. En este marco, se otorga gran valor a las narrativas de los estudiantes, quienes al compartir sus vivencias enriquecen la comprensión del proceso formativo. De acuerdo con Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2002, p. 7), estas voces no deben reducirse únicamente a cifras estadísticas, ya que representan un testimonio esencial para comprender de manera integral la realidad educativa.

En este sentido, cobra relevancia el testimonio de un estudiante participante en el estudio, quien expresó: “Mayormente emocional y académico, siento que al estar en constante convivencia se crean hasta cierto punto lazos emocionales y de confianza, entonces siento que ellos me han brindado su apoyo en momentos difíciles y donde siento que he tenido duda. Muchas experiencias que me han compartido durante su desarrollo y aprendizaje, que muchas veces me ha motivado a ser mejor.” (P.4.A.2.L.57-62). Este relato ilustra cómo el acompañamiento tutorial trasciende lo académico para convertirse en un apoyo emocional que fomenta la resiliencia, la motivación y la autoconfianza del estudiante, aspectos fundamentales en la formación de futuros profesionales de la salud.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas que reconocen a la tutoría como un factor determinante en la retención estudiantil y en la mejora de los indicadores académicos. El acompañamiento que ofrecen los tutores no se restringe a la orientación académica en sentido estricto, sino que se amplía hacia un acompañamiento integral, que abarca el desarrollo personal, social y profesional. Esta función adquiere mayor relevancia en la carrera de enfermería, donde las demandas académicas y emocionales son elevadas, y los estudiantes requieren de un soporte constante para enfrentar las dificultades propias del proceso de formación.



CONCLUSIONES

Con la evidencia presentada la tutoría se consolida como una estrategia educativa indispensable en la formación de estudiantes de enfermería, ya que favorece el desarrollo académico al mejorar el rendimiento, incrementa la permanencia al disminuir la deserción y fortalece el sentido de pertenencia a la institución. Asimismo, se reconoce que la tutoría incide de manera positiva en el ámbito personal y emocional, lo cual repercute directamente en la motivación y en la capacidad de resiliencia de los estudiantes frente a los retos de la vida universitaria.

RESULTADOS

Se confirma su pertinencia como un mecanismo de apoyo integral y como una herramienta clave para garantizar la permanencia escolar. A partir de estas consideraciones, se recomienda a las instituciones educativas incrementar el número de tutores disponibles, diversificar las modalidades de acompañamiento, incluyendo esquemas presenciales y virtuales y fortalecer la capacitación docente en competencias tutoriales.



REFERENCIAS

- Aburto Arciniega, M. B., Aguilar Vega, L., Aguirre Benítez, E. L., Guevara, G. R., Herrera Zamorano, B. R., Ramírez López, N. L., & Vargas Huicochea, I. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno 1-25 doi:<https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>
- Académicos, D. G. (2022). *Modelo Educativo Visión 2040*. Retrieved 03 08, 2024, from MEV2040.
Cap8.pdf: <https://www.uacj.mx/DGDAIE/IE/pitta/index.html>
- Beascoa Fernández, M. S., & Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas*, 19(1). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.15586>
- Hernández Vázquez, J. M., Leyva Piña, M. A., & Rodríguez Laguna, J. (2020). La Reforma de la Educación Superior en México, entre la espada y la pared. La mirada de los universitarios. *Universidad Autónoma Metropolitana POLIS, México*, 16. Unidad Iztapalapa, México. Retrieved noviembre 14, 2024, from <https://www.redalyc.org/journal/726/72670048001/html/>
- Jiménez Rodríguez, E. D. (2020). Origen y base filosófica de la tutoría. *Vinculando*, 1-18. Retrieved Enero 2025 6, 2025, from <https://vinculando.org/educacion/origen-base-filosofica-de-la-tutoria.html>
- UACJ. (2024, Noviembre 14). *La Tutoría en Momentos de la Trayectoria Académica*. Retrieved fro CONECTAUACJ: <https://www.uacj.mx/DGFP/pitta/index.html>.



EL LIDERAZGO DIRECTIVO COMO MOTOR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LAURA ESPERICUETA GALLARDO
DOCTORANTE

Adscripción

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa CINADE
bolovan_33@hotmail.com

RESUMEN

El presente ensayo reflexiona sobre la influencia del liderazgo directivo en el desarrollo profesional docente, destacando su papel como motor de transformación educativa. A partir de un análisis teórico, se abordan enfoques como el liderazgo transformacional, distribuido, instruccional, moral y emocional, resaltando la importancia de la conducción pedagógica frente a la mera gestión administrativa. Asimismo, se integran experiencias prácticas observadas en la educación básica y en proyectos estatales, que muestran cómo un liderazgo participativo promueve la colaboración, la innovación y la formación continua de los docentes, mientras que un estilo autoritario limita la motivación y el crecimiento profesional.

Finalmente, se señalan los retos que enfrentan los directivos en México, tales como la sobrecarga administrativa, la resistencia al cambio y la falta de recursos, proyectando la necesidad de líderes éticos, inclusivos y flexibles, capaces de

responder a las demandas del siglo XXI y de fortalecer comunidades profesionales de aprendizaje.

ABSTRACT

This essay reflects on the influence of school leadership in teachers' professional development, highlighting its role as a driving force for educational transformation. From a theoretical perspective, it addresses different approaches such as transformational, distributed, instructional, moral, and emotional leadership, emphasizing the importance of pedagogical guidance over administrative management. Practical experiences observed in basic education and state-level projects are also discussed, showing how participatory leadership fosters collaboration, innovation, and continuous professional learning, while authoritarian styles limit motivation and professional growth.

Finally, the challenges faced by school leaders in Mexico are analyzed, including administrative overload, resistance to change, and lack of resources. The essay projects the need for ethical, inclusive, and flexible leadership capable of responding to the demands of the 21st century and strengthening professional learning communities.

Palabras clave.

En español: liderazgo directivo, desarrollo profesional docente, liderazgo transformacional, comunidades de aprendizaje, gestión educativa.

In English: school leadership, teachers' professional development, transformational leadership, learning communities, educational management.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las escuelas enfrentan el reto de responder a un contexto social y educativo cada vez más complejo, donde la calidad de los aprendizajes de los estudiantes depende en gran medida de la formación y el compromiso de sus docentes. En este escenario, el liderazgo directivo se convierte en un factor clave para impulsar procesos de mejora, generar ambientes de colaboración y promover el desarrollo profesional docente. No se trata únicamente de gestionar recursos o supervisar tareas, sino de ejercer una conducción pedagógica capaz de inspirar, acompañar y transformar la práctica educativa.

El presente ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la influencia del liderazgo directivo en el desarrollo profesional docente, integrando aportes teóricos y experiencias observadas en el ámbito de la educación básica. La intención es mostrar cómo un liderazgo sólido, participativo y orientado al aprendizaje puede convertirse en un motor para la innovación y la transformación educativa.

A lo largo del escrito se abordarán tres ideas centrales: en primer lugar, la conceptualización del liderazgo escolar y los enfoques más relevantes; en segundo término, algunas experiencias prácticas que evidencian la relación entre la gestión directiva y la formación continua de los docentes; finalmente, los retos y proyecciones que enfrenta el liderazgo en las escuelas mexicanas para responder a las demandas del siglo XXI.

DESARROLLO

1. EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA TEORÍA

El liderazgo directivo en el ámbito educativo ha sido objeto de múltiples estudios, pues constituye un elemento central para comprender cómo se generan procesos de cambio y mejora en las escuelas. Leithwood y Jantzi (2000) destacan que el liderazgo escolar no se limita a la administración, sino que implica influir en las motivaciones, compromisos y capacidades de los docentes para alcanzar metas compartidas. En este sentido, el directivo escolar se convierte en un agente que articula la visión institucional con la práctica pedagógica.

Desde la perspectiva de Bolívar (2010), el liderazgo educativo puede asumirse como un proceso relacional que trasciende la figura del director para integrarse en una cultura de colaboración. Esto significa que el liderazgo no se ejerce de manera vertical, sino distribuida, promoviendo la participación de los docentes en la toma de decisiones y en la construcción de proyectos colectivos.

Por otro lado, Fullan (2014) subraya la importancia del liderazgo transformacional en la escuela, entendido como la capacidad de movilizar a la comunidad educativa hacia un cambio profundo, sostenido y con sentido moral. Este tipo de liderazgo fomenta la

innovación, el compromiso ético y la creación de entornos donde el aprendizaje profesional es una prioridad.

En contraste con un enfoque meramente administrativo, el liderazgo instruccional resalta el papel del directivo como acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta mirada, el directivo no solo gestiona recursos, sino que observa, retroalimenta y apoya directamente las prácticas docentes, favoreciendo el desarrollo profesional continuo (Hallinger, 2011).

En suma, la teoría del liderazgo directivo ofrece distintos enfoques —transformacional, distribuido e instruccional— que coinciden en un punto: el papel del director trasciende la gestión operativa y se convierte en un factor decisivo para el fortalecimiento de la práctica docente y la calidad educativa

4. EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA PRÁCTICA

La teoría del liderazgo directivo cobra sentido cuando se analiza a la luz de la experiencia cotidiana en las escuelas. A partir de mi labor como docente de educación básica y del proceso de investigación realizado en la Zona Escolar 01, pude constatar que el estilo de liderazgo ejercido por los directivos impacta directamente en la manera en que los docentes perciben su desarrollo profesional y en la calidad de los procesos educativos.

En varias instituciones observé que cuando el liderazgo se ejerce de forma participativa, los docentes se sienten motivados a colaborar en proyectos colectivos, como círculos de estudio, planeaciones compartidas o actividades de innovación pedagógica. Este tipo de liderazgo favorece un clima laboral positivo, donde la confianza y el respeto mutuo impulsan la mejora de las prácticas.

Por el contrario, en contextos donde el liderazgo se limita a la gestión administrativa o a un enfoque autoritario, los docentes tienden a mostrar resistencia al cambio, baja motivación y un escaso interés en la formación continua. Estas experiencias reflejan cómo la ausencia de acompañamiento pedagógico puede generar un ambiente de apatía y distanciamiento entre la comunidad escolar.

En el marco del proyecto estatal Ampliación del Horario Extendido en San Luis Potosí, también ha sido posible identificar cómo los directivos que asumen un rol de líderes facilitadores promueven la participación de docentes en programas de capacitación, abren espacios de diálogo para la innovación educativa y generan redes de apoyo entre pares. Estos escenarios permiten visualizar un liderazgo directivo con un claro potencial transformador, al poner en el centro la formación y la profesionalización docente.

Así, la práctica escolar evidencia que el liderazgo directivo no es un concepto abstracto, sino una realidad vivida que define el rumbo de la escuela. Los directivos que asumen un liderazgo pedagógico y colaborativo logran potenciar el talento docente, fortaleciendo la

identidad profesional y promoviendo cambios significativos en los aprendizajes de los estudiantes.

5. RETOS Y PROYECCIONES DEL LIDERAZGO DIRECTIVO

El liderazgo directivo en México enfrenta diversos desafíos que limitan su pleno ejercicio como motor de transformación educativa. Uno de los principales retos es la sobrecarga administrativa que absorbe gran parte del tiempo de los directores, relegando su papel pedagógico a un segundo plano. La burocracia, los trámites y los informes constantes dificultan que el directivo acompañe de manera cercana los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro obstáculo relevante es la resistencia al cambio dentro de algunas comunidades escolares. En ciertos contextos prevalecen prácticas tradicionales y jerárquicas que frenan la innovación y reducen la participación docente en la toma de decisiones. Esto provoca que el liderazgo se perciba como una figura de control y no como un espacio de acompañamiento y crecimiento profesional.

Asimismo, la falta de recursos materiales y de formación continua limita las posibilidades de los directivos para implementar proyectos de mejora. Muchos líderes escolares carecen de oportunidades de capacitación específica en gestión pedagógica, liderazgo distribuido o trabajo colaborativo, lo que genera estilos de conducción poco alineados con las necesidades actuales de la escuela.

No obstante, las proyecciones hacia el futuro muestran un panorama esperanzador. El fortalecimiento de las comunidades profesionales de aprendizaje se vislumbra como una estrategia clave para transformar el liderazgo, al promover el trabajo en red, el aprendizaje entre pares y la reflexión colectiva. Además, la incorporación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) impulsa una visión más integral y participativa, donde los directivos están llamados a ser líderes pedagógicos y agentes de cambio.

Finalmente, las demandas del siglo XXI exigen que los directivos adopten un liderazgo ético, inclusivo y flexible, capaz de responder a la diversidad de contextos y de integrar el uso de tecnologías educativas para enriquecer la práctica docente. Estas proyecciones invitan a repensar el rol del liderazgo escolar no solo como una función de gestión, sino como un verdadero compromiso con la formación integral de docentes y estudiantes.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite afirmar que el liderazgo directivo constituye un factor decisivo para impulsar la transformación educativa y el desarrollo profesional docente. La revisión teórica muestra que los enfoques transformacional, distribuido e instruccional coinciden en señalar al director como un actor estratégico que trasciende la gestión administrativa y se convierte en guía del aprendizaje y la innovación pedagógica.

Las experiencias prácticas observadas en la educación básica evidencian que el estilo de liderazgo marca la diferencia en la motivación, compromiso y formación de los docentes. Cuando el liderazgo es participativo y pedagógico, se generan climas escolares positivos que favorecen la colaboración y el aprendizaje profesional; por el contrario, un liderazgo autoritario o centrado únicamente en la administración limita las posibilidades de crecimiento docente.

Los retos identificados —sobrecarga administrativa, resistencia al cambio y carencia de recursos— muestran la necesidad de replantear el rol del directivo en México, para que pueda desempeñar una labor centrada en el acompañamiento pedagógico y en la construcción de comunidades de aprendizaje.

De cara al futuro, el liderazgo directivo debe proyectarse como ético, inclusivo y transformador, capaz de responder a las exigencias del siglo XXI. Apostar por la formación de líderes escolares con visión pedagógica no solo fortalecerá el desarrollo profesional docente, sino que abrirá la posibilidad de construir escuelas más justas, innovadoras y comprometidas con la formación integral de los estudiantes.



REFERENCIAS

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Revista Española de Pedagogía, 68(246), 5-28.

Day, C. (2007). *Sosteniendo el cambio: lo que significa la creación de capacidad en la práctica*. En H. Townsend (Ed.), Manual Internacional de Eficacia y Mejora Escolar. Springer.

Fullan, M. (2014). *El director: Tres claves para maximizar el impacto*. Jossey-Bass.

Goleman, D. (1998). *Trabajando con la inteligencia emocional*. Bantam Books.

Hallinger, P. (2011). *Liderazgo para el aprendizaje: Lecciones de 40 años de investigación empírica*. Journal of Educational Administration, 49(2), 125-142.

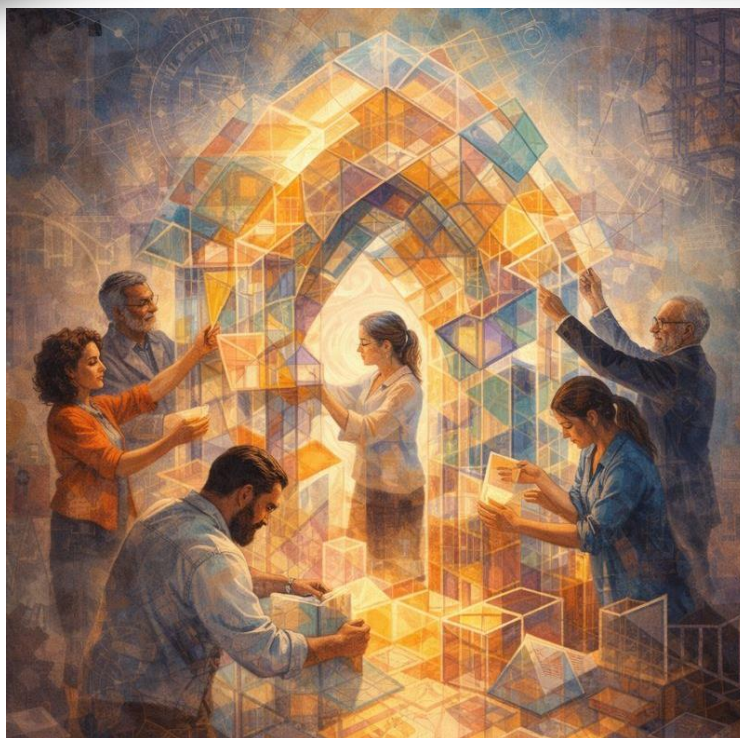
Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). *Los efectos del liderazgo transformacional en las condiciones organizacionales y la participación de los estudiantes con la escuela*. Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129.

Murillo, F. J. (2006). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. REICE, 4(1), 11-32.

Sergiovanni, T. (1992). *Liderazgo moral: Llegar al corazón de la mejora escolar*. Jossey-Bass.

Spillane, J. P. (2006). *Liderazgo distribuido*. Jossey-Bass.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Resultados de TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. OECD Publishing.



LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DETERMINANTE EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE NIVEL SECUNDARIA

MIRNA ALEJANDRA MAURICIO ORTIZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

mir_ale21@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la influencia de la organización escolar en los resultados educativos en escuelas secundarias mexicanas. A través de un enfoque cualitativo-descriptivo y apoyado en referentes teóricos como Vygotsky, Robbins y Tobón, además de documentos normativos como la Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana, se argumenta que la gestión interna, la distribución de funciones, la participación docente y la implementación de acuerdos escolares tienen un impacto directo en la convivencia, la disciplina y el aprovechamiento académico. Los hallazgos muestran que un modelo de organización escolar centrado en la corresponsabilidad y la participación favorece la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: organización escolar, convivencia, aprovechamiento académico, secundaria, gestión educativa.

ABSTRACT

This article analyzes the influence of school organization on educational outcomes in Mexican secondary schools. Through a qualitative-descriptive approach and supported by theoretical references such as Vygotsky, Robbins and Tobón, as well as normative documents such as the General Law of Education and the New Mexican School, it is argued that internal management, the distribution of functions, teacher participation and the implementation of school agreements have a direct impact on coexistence, discipline and academic achievement. The findings show that a model of school organization focused on co-responsibility and participation favors the integral formation of students.

Keywords: school organization, coexistence, academic achievement, secondary education, educational management.



INTRODUCCIÓN

La educación secundaria indudablemente constituye un espacio crucial el cual genera una amplia variedad de oportunidades de ambientes óptimos para el desarrollo integral de los adolescentes, en este nivel se consolidan aprendizajes académicos y sociales, se fortalecen valores de convivencia y se adquieren competencias fundamentales para la vida adulta. Sin embargo, los resultados educativos que se alcanzan en este nivel han mostrado variaciones significativas asociadas tanto a factores externos como internos de la escuela.

Uno de los factores internos con mayor impacto es la organización escolar, entendida como el conjunto de estructuras, normas, roles y procesos que regulan la vida institucional (Robbins, 2004). Una escuela organizada de manera coherente y participativa genera condiciones para la enseñanza, favorece la disciplina, fortalece la convivencia y optimiza el aprovechamiento académico de los estudiantes (Tobón, 2013).

En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece que la gestión escolar debe garantizar la participación de todos los actores educativos y promover ambientes democráticos, equitativos e inclusivos (SEP, 2019). Del mismo modo, la Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 2019) establece la corresponsabilidad de directivos, docentes, familias y estudiantes para asegurar una formación integral.

El presente artículo tiene como propósito analizar cómo la organización escolar incide en los resultados educativos de la secundaria, a partir de un marco teórico interdisciplinario y un estudio cualitativo con docentes y directivos.



MARCO TEÓRICO

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SUS DIMENSIONES

La organización escolar implícita en el funcionamiento de las instituciones educativas no se limita a la estructura administrativa, sino que abarca procesos pedagógicos, acuerdos de convivencia y dinámicas de participación. Según Robbins (2004), la organización es el diseño formal de tareas y relaciones de autoridad que orientan los objetivos institucionales. En el ámbito educativo, ello se traduce en funciones claras, procesos colegiados y mecanismos de comunicación efectivos.

Por su parte, Vygotsky (1979) subraya que el aprendizaje se construye en interacción social, lo que implica que la organización escolar funcione como mediadora entre los estudiantes y el conocimiento. Un entorno escolar bien estructurado facilita zonas de desarrollo próximo y experiencias de aprendizaje colaborativo.

Tobón (2013) aporta el enfoque por competencias, en el cual la organización escolar debe estar orientada a la formación integral, articulando currículo, gestión y convivencia. Dicha articulación debe efectuarse a través del establecimiento y ejecución de procedimientos que permitan a la institución interrelacionar de manera práctica y técnica las necesidades contextuales con las posibilidades de intervención organizativa.

NORMATIVA EDUCATIVA MEXICANA

- Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019): Plantea que la gestión escolar debe promover inclusión, equidad y excelencia, con base en la participación corresponsable.
- Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 2019): Establece que las instituciones deben organizarse de manera democrática y flexible, involucrando a las familias y a la comunidad en la vida escolar.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014): Garantiza el derecho de los estudiantes a una educación libre de violencia, lo que refuerza la necesidad de acuerdos escolares claros.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó mediante un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo.

- Participantes: Se trabajó con tres secundarias generales del estado de Veracruz. Se entrevistaron a 9 docentes, 3 directivos y 30 estudiantes de tercer grado.
- Técnicas de recolección:
- Entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes.
- Grupos focales con estudiantes.
- Observación participante en sesiones de consejo técnico escolar.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- Estructura organizacional: roles, funciones y comunicación.
- Acuerdos escolares: normas, disciplina y convivencia.
- Resultados educativos: aprovechamiento académico, motivación y clima escolar.

El análisis se realizó a partir de la codificación temática, con apoyo en los marcos normativos y teóricos ya señalados.

RESULTADOS

1. **Estructura organizacional:**
 - Escuelas con distribución clara de funciones y trabajo colegiado lograron mayor cohesión y comunicación.
 - Los directivos que delegaban responsabilidades y daban seguimiento generaban mayor confianza en el personal docente.
2. **Acuerdos escolares:**
 - La existencia de reglamentos claros y consensuados disminuyó los conflictos de disciplina.
 - En escuelas donde los acuerdos se aplicaban de manera arbitraria, los estudiantes percibieron injusticia, lo que afectó su motivación y rendimiento.
3. **Resultados educativos:**
 - En las escuelas con organización participativa se observó mayor aprovechamiento académico en asignaturas clave como matemáticas y español.

- El sentido de pertenencia y la motivación aumentaron cuando los estudiantes participaron en la construcción de acuerdos.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman lo señalado por Vygotsky (1979), en cuanto a que el aprendizaje se potencia en contextos organizados y colaborativos. Asimismo, se valida la postura de Robbins (2004), al mostrar que estructuras organizacionales claras se traducen en eficiencia institucional.

La evidencia también se alinea con la NEM y la Ley General de Educación, que promueven una gestión democrática. La organización escolar no es un elemento accesorio, sino un factor central que determina tanto la convivencia como los resultados académicos.

Es importante destacar que la organización escolar no se limita a lo administrativo, sino que impacta en lo pedagógico y en la cultura institucional. Las escuelas que conciben la organización como un proceso colectivo logran mejores resultados que aquellas que la reducen a control burocrático.

CONCLUSIONES

La organización escolar con procedimientos establecidos de manera coherente a las necesidades del contexto y con amplia capacidad de adaptación desde la participación del colectivo, incide de manera directa en los resultados educativos de las secundarias. Los principales hallazgos indican que:

- Una organización participativa y colegiada favorece la convivencia y el aprovechamiento académico.
- Los acuerdos escolares claros y consensuados fortalecen la disciplina y el sentido de justicia entre los estudiantes.
- La gestión directiva democrática, con delegación de funciones y comunicación efectiva, incrementa la confianza y el compromiso docente.

RECOMENDACIONES

1. Fomentar procesos colegiados permanentes en los consejos técnicos.
2. Establecer acuerdos escolares consensuados y revisados periódicamente.
3. Capacitar a directivos y docentes en gestión organizacional participativa.
4. Promover la corresponsabilidad de familias y comunidad en la vida escolar.

REFERENCIAS

- Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª ed.). Pearson.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva Escuela Mexicana. Principios y fundamentos*. SEP.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, COMO CLAVE PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESTUDIANTIL

JOSÉ ELOY GARCÍA ESTRADA

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa CINADE
jpoesia@hotmail.com

RESUMEN

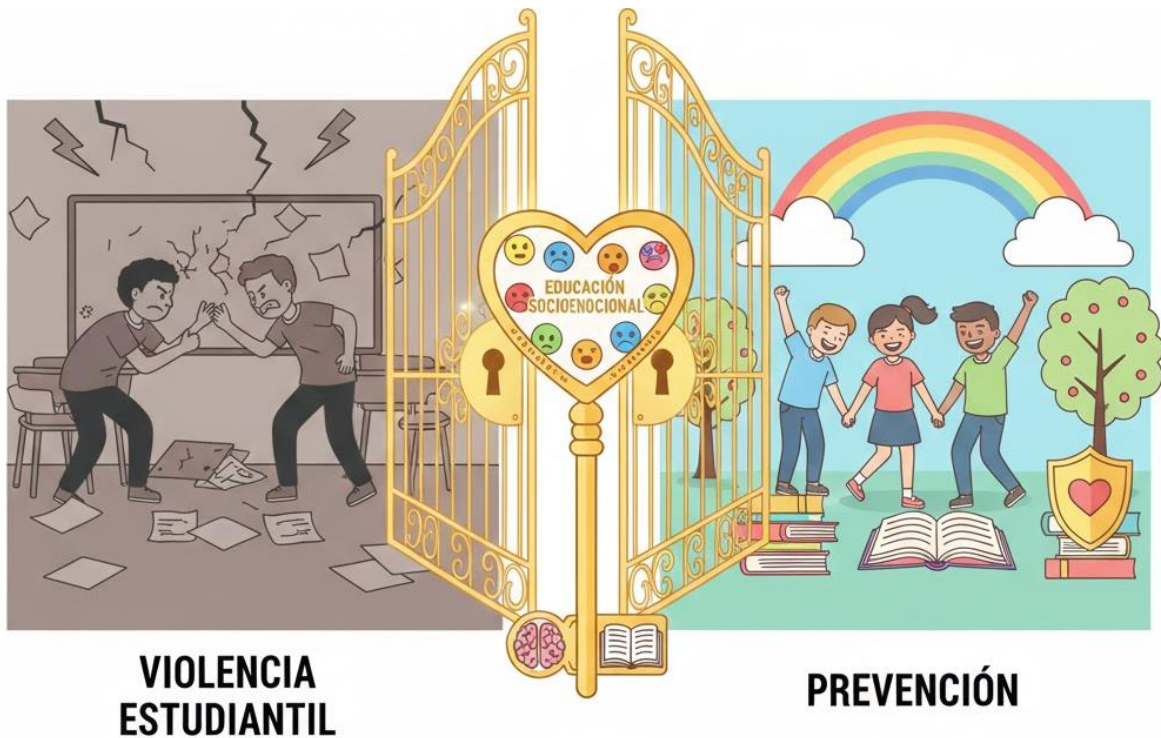
El objetivo de este artículo es analizar y proporcionar información sobre la influencia de una educación socioemocional activa y sus beneficios en la prevención de la violencia estudiantil en alumnos de secundaria. En la actualidad, una de las problemáticas más relevantes en el país está relacionada con la violencia que enfrentan los adolescentes tanto en contextos internos como externos. Por ello, el docente tiene la responsabilidad de fomentar un ambiente escolar seguro y respetuoso, en concordancia con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para la educación básica. Como referencia, se presenta un proyecto educativo implementado en una escuela secundaria técnica del estado de San Luis Potosí, México.

The objective of this article is to analyze and provide information on the influence of active socioemotional education and its benefits in preventing student violence among secondary school students. Currently, one of the most

significant problems in the country is the violence faced by adolescents both internally and externally. Therefore, teachers have the responsibility to foster a safe and respectful school environment, in accordance with the guidelines of the New Mexican School (NEM) for basic education. For reference, an educational project implemented in a technical secondary school in the state of San Luis Potosí, Mexico, is presented.

Palabras clave: educación socioemocional, inhibir la violencia estudiantil, proyecto educativo.

Keywords: socio-emotional education, inhibit student violence, educational project.



INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) invita a todos los profesionales de la educación a transformar la forma de enseñanza, tomando como base la palabra de “innovación” la cual prevalece en nuestra actualidad, tratando de favorecer la renovación de los ambientes de los PDA al llevar consigo un proceso social de conocimiento y de construcción significativo. Es decir que el profesor debe involucrarse con sus alumnos siendo participe del mundo que los rodea para comprenderlo, guiarlo, satisfacer sus necesidades y con ello lograr un mundo propicio del saber.

La SEP (2018), busca manejar el desarrollo de un nuevo modelo educativo, considerando de gran importancia el lado humanista, organizando en tres componentes su desarrollo: el primero enfocado a la formación académica, el segundo al desarrollo social y personal de los alumnos con énfasis a sus habilidades socioemocionales, el tercer componente facilita la autonomía curricular, considerando con más relevancia los procesos de aprendizaje que se establecen en las distintas disciplinas.

“Aprender a vivir juntos y aprender a aprender” son habilidades que juegan un rol importante entre las competencias académicas actuales. Aunque es notorio que los jóvenes en secundaria presentan cambios físicos, emocionales y de actitud, que traen consigo problemáticas en su entorno social, también están expuestos a estereotipos los cuales son inculcados por personas mayores, llevando consigo mismo una conducta inadecuada al salón de clase, las cuales pueden conllevar a situaciones de riesgo como lo es: la violencia entre compañeros o bullying, conductas inadecuadas en el salón de clase, falta de respeto a docentes, entre otros factores que son formadores o indicadores de algunas barreras de aprendizaje. Es por ello que se requieren diversas estrategias y apoyos para prevenir estas actitudes negativas, así como verificar el impzacto que puede llegar a lograr una educación socioemocional activa, como una alternativa para inhibir la violencia en los adolescentes.

El entorno escolar no solo exige el desarrollo académico, sino también emocional y social, para enfrentar desafíos como el bienestar personal, la convivencia armónica y la prevención de problemáticas complejas que están presentes en la NEM.

DESARROLLO

Según la UNAM (2020) una de las problemáticas actuales que se presentan en el país es el aumento de la agresión y la violencia en las escuelas mexicanas, estas situaciones se han estudiado bajo distintas denominaciones: bullying, maltrato escolar, intimidación entre iguales, entre otros términos que se expresan como el abuso de la fuerza en un acto de violencia.

Autores como **Bisquerra (2009)** argumentan que es necesario que los profesores se capaciten emocionalmente, en vínculos afectivos emocionales, con sus compañeros y estudiantes, ya que en varios medios de información narran que las niñas, niños y adolescentes ejercen acoso escolar diariamente entre sus compañeros, a causa de ello algunos de los menores mencionan que han llegado a portar armas dentro y fuera de las instituciones educativas, estos hechos han tomado un papel importante a nivel nacional por lo cual se requiere la participación de padres de familia, estudiantes y sobre todo educadores los cuales son los principales actores en afrontar esta situación.

Ante las distintas problemáticas sociales que se encuentran en la actualidad la NEM considera implementar proyectos educativos, de acuerdo con las necesidades que surjan, es por ello que algunas instituciones han implementado estrategias en contra de la violencia que viven los estudiantes, por ejemplo, en una institución ubicada en el estado de San Luis Potosí, se desarrolló el proyecto titulado “una cultura de paz” el cual tiene como objetivo el trabajo colaborativo de los docentes, para que entre ellos realicen actividades con las cuales los estudiantes observen, analicen y reflexionen sobre las consecuencias que se originan al ser partícipes en algún tipo de violencia ya sea esta; psicológica, física o verbal.




Algunas de las actividades que se fomentaron dieron hincapié a que la comunidad estudiantil reflexionara, sobre las consecuencias y los daños que se pueden cometer de una a otra persona, tomando como ejemplo los siguientes productos:



Ilustración 1 American Psychological Association (APA), 6°. Edición.

LECTURAS




- 1 La Cultura de Paz**
La sociedad actual enfrenta desafíos monumentales, desde conflictos políticos y tensiones internacionales hasta crisis económicas y desigualdades crecientes.
- 2 Teoría del cerebro triuno y las hormonas de la felicidad**
Reptiliano, Límbico, Neocortex
4 Hormonas de la Felicidad "D.O.S.E."
- 3 Cómo percibimos el tiempo en función de nuestras emociones?**
Las emociones desempeñan un papel fundamental en la cultura de paz. **La paz y la salud mental** están intrínsecamente relacionadas. Cuando hablamos de salud mental, nos referimos al bienestar emocional y la capacidad de enfrentar el estrés de la vida. Una persona con estabilidad emocional experimenta una paz interior, lo que a su vez afecta su relación con los demás y su entorno. Por otro lado, una persona en conflicto interno no puede contribuir a la paz en su comunidad
- 4 Einstein**
El Tiempo es relativo
Video ficción de La máquina del tiempo

Plan de acción

En la socialización, se abrirá **La máquina del tiempo T-69**, y los alumnos de manera voluntaria compartirán la lectura de sus experiencias, las cuales nos permitirán reflexionar sobre la importancia de cultivar un mundo más armonioso y libre de violencia.

Elaboración de Gráfica con elementos de su elección, ejemplo:

- Gráfico de emociones
- Gráfico de conflictos y soluciones con sus compañeros de clase.
- Ingredientes para vivir en Paz
- Principios para promover la Paz
- Decálogo para crecer en la Paz




Al indagar sobre este tema que aún se considera un campo de estudio, se pueden mencionar distintos argumentos teóricos, los cuales replican diversas situaciones en el área de la psicología de la emoción, ya que esta búsqueda ha crecido enormemente en los últimos años, pudiéndose identificar algunas líneas de exploración predominantes como lo son el estudio de las emociones en condiciones experimentales, los estudios de patrones específicos de respuesta emocional, los estudios enfocados en la relación entre la emoción y otras características humanas donde participan la memoria, la atención, la toma de decisiones, entre otras situaciones de regulación emocional.

En su libro orientaciones en el estudio de la emoción Antonio Cano-Vindel (1995) comenta que, por lo general, las emociones surgen como reacción a una situación concreta, aunque también puede ser estimulada esta información, ya que la persona posee recuerdos o vivencias, por ello muchas veces se habla

de estado de ánimo para referirse a la experiencia emocional.

En nuestra actualidad surgen distintos tipos de violencia en los cuales los alumnos se involucran, en algunas de las ocasiones no se dan cuenta del daño irreversible que están provocando a su semejante, es por ello la importancia de incorporar temas, actividades y propuestas, invitando a padres de familia, para que de manera general se invite a reflexionar sobre esta problemática y con ello lograr una cultura de paz, en todas las instituciones educativas.



BIBLIOGRAFÍA

- Cano-Vindel, A. (1995). *Orientaciones en el estudio de la emoción*. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 337–383). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. Orientaciones en el estudio de la emoción. Antonio Cano-Vidal.pdf|lasemociones|cerebro (scribd.com)
- Sep. (2018a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/iii_la_educacion_basica.pdf
- Sep. (2019b). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógica*. Microsoft Word - NEM principios y orientación pedagógica (1).docx (sep.gob.mx)
- Servín, Mercedes (2020). *La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México*. *Revista digital Universitaria (RDU)*, 21 (4). Doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>



EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA AUTONOMÍA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿COMPLEMENTO O SUSTITUCIÓN?

MARICELA ESTEFANÍA HERRERA BRAVO

Doctorante en Gestión Educativa

CINADE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

estefaniaherrerabravo@gmail.com

RESUMEN

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior plantea desafíos significativos para la autonomía docente. Este artículo analiza la experiencia de la Facultad de Odontología de la Universidad Cuauhtémoc, San Luis Potosí, a partir de un estudio cualitativo interpretativo con diseño de caso. La población estuvo integrada por 25 docentes, quienes participaron mediante entrevistas semiestructuradas, observación no participante y análisis documental. Los hallazgos evidencian percepciones ambivalentes: la IA se valora como recurso complementario cuando facilita la planeación y la diversificación de estrategias, pero se percibe como sustituto cuando reemplaza decisiones pedagógicas centrales. Asimismo, el acompañamiento institucional resulta determinante: la capacitación fortalece la autonomía, mientras que la imposición tecnológica genera resistencia. La disposición docente hacia la innovación es favorable, siempre que se preserve la capacidad crítica y el criterio profesional. Se concluye que la IA no determina automáticamente la pérdida o el fortalecimiento de la autonomía, sino que su impacto depende del modo en que se integra. El estudio contribuye al debate sobre innovación tecnológica y gestión educativa en la educación superior.

Palabras clave: inteligencia artificial, autonomía docente, educación superior, innovación educativa.

ABSTRACT

The integration of artificial intelligence (AI) into higher education has sparked debate regarding its impact on teacher autonomy. This article examines this issue in the School of Dentistry at Universidad Cuauhtémoc, San Luis Potosí, through a qualitative, interpretive case study design. The study involved 25 faculty members who participated in semi-structured interviews, non-participant observation, and document analysis. Findings reveal ambivalent perceptions: AI is valued as a complementary tool when it supports lesson planning, diversification of strategies, and material development, yet it is perceived as a threat when it replaces key pedagogical decisions. Institutional support also proved crucial: training and reflective dialogue strengthen autonomy, whereas mandatory use of platforms generates resistance. A generally positive disposition toward innovation was identified, provided that teachers' critical capacity is respected. The study concludes that AI does not automatically diminish or enhance autonomy; rather, its impact depends on how it is integrated into educational practice. This research contributes to current debates on technological innovation and educational management, offering ethical and pedagogical guidelines to leverage AI as a supportive resource without replacing the essential role of the teacher.

Keywords: artificial intelligence, teacher autonomy, higher education, educational innovation.



INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha marcado un punto de inflexión en la manera en que se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje. Herramientas capaces de procesar grandes volúmenes de datos, generar contenidos personalizados y ofrecer retroalimentación inmediata están transformando la práctica docente, al tiempo que suscitan debates sobre el papel del profesorado en la sociedad del conocimiento. Este escenario plantea un dilema fundamental: la IA, ¿constituye un complemento que fortalece la labor del docente o un sustituto que amenaza con desplazar su autonomía profesional?

En el contexto de la educación superior, este cuestionamiento cobra mayor relevancia debido a la complejidad de los procesos formativos, la necesidad de vinculación con el entorno científico y la exigencia de una preparación ética y profesional de alto nivel. En disciplinas como la odontología, donde la práctica clínica exige juicio crítico, sensibilidad humana y responsabilidad profesional, la introducción de tecnologías inteligentes interpela directamente la identidad docente y las formas tradicionales de mediación pedagógica.

Diversos autores coinciden en señalar que la IA ofrece oportunidades significativas para enriquecer la docencia, al favorecer la planificación de clases, la diversificación de materiales y la optimización del tiempo dedicado a tareas administrativas (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2022). No obstante, investigaciones recientes advierten que su adopción acrítica puede derivar en estandarización de procesos, pérdida de criterio profesional y debilitamiento de la autonomía pedagógica (Selwyn, 2019; UNESCO, 2021). Estas tensiones evidencian la necesidad de realizar estudios situados que analicen cómo se percibe y se incorpora la IA en contextos universitarios específicos.

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación cualitativa desarrollada en la Facultad de Odontología de la Universidad Cuauhtémoc, San Luis Potosí, cuyo objetivo fue analizar el impacto de la IA en la autonomía docente. El trabajo se centra en identificar percepciones, prácticas, oportunidades y riesgos que los profesores reconocen en la integración de estas tecnologías. Con ello, se busca aportar evidencia empírica y reflexión crítica al debate sobre la innovación tecnológica en la educación superior, destacando la importancia de garantizar un uso ético, contextualizado y formativo de la inteligencia artificial en la docencia universitaria.



MARCO TEÓRICO

El impacto de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha sido objeto de creciente interés en la literatura académica internacional, nacional y local. Su expansión en ámbitos formativos responde a los avances de algoritmos de aprendizaje automático y al desarrollo de plataformas digitales capaces de generar, organizar y evaluar contenidos educativos en tiempo real. Sin embargo, la incorporación de estas herramientas no está exenta de tensiones, especialmente en relación con la autonomía docente, entendida como la capacidad del profesorado para diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza con base en su criterio pedagógico y experiencia profesional.

ANTECEDENTES

En el plano global, Luckin y Holmes señalan que la IA tiene el potencial de personalizar el aprendizaje mediante sistemas adaptativos que ajustan los contenidos al ritmo del estudiante. Esta perspectiva enfatiza el valor de la mediación docente para que la tecnología sea un recurso de apoyo y no un sustituto de su función. De manera complementaria se advierte que la IA debe concebirse como complemento y no como reemplazo de la práctica pedagógica, proponiendo la necesidad de políticas éticas claras que orienten su implementación. Por su parte, Selwyn (2019) adopta una postura crítica al subrayar que la adopción acrítica de la IA puede reforzar desigualdades y reducir la capacidad innovadora del profesorado, especialmente en contextos donde las decisiones pedagógicas se subordinan a algoritmos estandarizados.

Las revisiones sistemáticas, como la de Zawacki, Marín, Bond y Gouverneur (2019), confirman que las aplicaciones más extendidas en la educación superior se relacionan con tutoría inteligente, predicción de trayectorias académicas y automatización de procesos administrativos. Estos avances, si bien útiles, resaltan la necesidad de formación docente para preservar la autonomía profesional. Del mismo modo, la UNESCO (2021) insiste en que la ética, la inclusión y la equidad deben guiar el uso de IA, reconociendo a los profesores como mediadores insustituibles en los procesos educativos.

En América Latina, la incorporación de la IA se ha dado de manera desigual debido a limitaciones de conectividad y recursos, aunque las investigaciones destacan su potencial en procesos de innovación y acompañamiento docente (Imbernón, 2022). En México, el Plan Sectorial de Educación 2020–2024 enfatiza la importancia de integrar recursos digitales en la docencia universitaria, pero al mismo tiempo reconoce los retos vinculados con la capacitación del profesorado y las brechas regionales (SEP, 2020).

Diversos estudios nacionales han explorado la tensión entre innovación y autonomía. Pantoja y Aguirre (2021), en un trabajo realizado en escuelas primarias de Chihuahua, reportan que los docentes perciben la IA como apoyo en planeación y evaluación, aunque expresan preocupación por la posible reducción de su independencia pedagógica. En el

nivel universitario, Ramírez y Casillas (2023) encontraron en Jalisco que los profesores valoran la retroalimentación inmediata de plataformas inteligentes, pero desconfían de su influencia en la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, Bailón, Hernández y Herrera (2022) documentaron en Nuevo León que la IA favorece diagnósticos educativos, pero no sustituye el acompañamiento humano, confirmando la importancia de un uso crítico.

En la Facultad de Odontología de la Universidad Cuauhtémoc, campus San Luis Potosí, la incorporación de IA ha sido incipiente y en gran medida resultado de iniciativas individuales de docentes. La falta de lineamientos institucionales claros y de formación sistemática genera percepciones ambivalentes: por un lado, se reconoce la utilidad de la IA para generar materiales y gestionar información; por otro, existe el temor de que sustituya procesos de planeación y evaluación, comprometiendo la autonomía profesional.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La discusión sobre la IA y la autonomía docente puede comprenderse a través de tres perspectivas teóricas principales: el constructivismo, la teoría sociocultural y el conectivismo.

Desde el constructivismo, Piaget y Ausubel destacan que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus experiencias previas. La IA puede proporcionar materiales adaptativos, pero el papel del docente sigue siendo clave para garantizar la significatividad del aprendizaje. Bruner (1997) subraya que la enseñanza debe fomentar la capacidad de descubrimiento, lo que refuerza la importancia del criterio docente frente a las sugerencias algorítmicas.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1995) introduce la noción de zona de desarrollo próximo, donde la mediación del adulto resulta esencial. En este sentido, la IA puede actuar como herramienta cultural que amplía oportunidades, pero nunca sustituye la interacción humana ni el acompañamiento pedagógico. Engeström (1999) advierte que el valor de una herramienta depende del contexto de uso, lo que obliga a reflexionar sobre cómo se integra la IA en la práctica universitaria.

Finalmente, el conectivismo (Siemens, 2005; Downes, 2012) concibe el aprendizaje como la capacidad de establecer conexiones significativas en redes de información. En este marco, la IA se entiende como un nodo adicional que provee datos y recursos, pero es el docente quien mantiene la capacidad de organizar, filtrar y dar sentido a las conexiones. De este modo, la autonomía profesional se preserva cuando el profesor conserva la centralidad en la gestión crítica de la información.

MARCO CONCEPTUAL Y ÉTICO

La definición de inteligencia artificial en el campo educativo implica reconocerla como un sistema capaz de procesar grandes volúmenes de información, identificar patrones y ofrecer soluciones adaptativas (Russell & Norvig, 2010). La autonomía docente, en contraste, se entiende como la competencia profesional para tomar decisiones pedagógicas informadas, flexibles y críticas (Perrenoud, 2004). La tensión entre ambos conceptos reside en determinar si la IA amplía las posibilidades del profesorado o si las limita al imponer procesos estandarizados.

La dimensión ética resulta crucial. La UNESCO (2021) y Floridi y Cowls (2019) insisten en que el uso de IA debe regirse por principios de equidad, explicabilidad y responsabilidad. En el ámbito educativo, esto significa preservar la centralidad del juicio humano, evitando que la tecnología sustituya la capacidad crítica y el compromiso pedagógico. La ética de la IA no se reduce a normas técnicas, sino que constituye un marco de acción para proteger la dignidad y autonomía del profesorado.

El análisis de antecedentes y fundamentos teóricos permite concluir que la IA constituye un recurso con potencial transformador, pero que su impacto depende de cómo se incorpora en la práctica educativa. La literatura coincide en señalar que la autonomía docente se fortalece cuando la tecnología se utiliza como apoyo reflexivo, pero se debilita cuando se convierte en sustituto de la planeación y evaluación pedagógica. La perspectiva confirma que, en instituciones como la Facultad de Odontología de la Universidad Cuauhtémoc, el reto consiste en garantizar procesos de formación y acompañamiento institucional que permitan integrar la IA de manera ética y contextualizada.

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, cuyo propósito es comprender los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia con la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la docencia universitaria. A diferencia de los enfoques positivistas, centrados en la medición de variables, el paradigma interpretativo busca captar la complejidad de las percepciones y prácticas en contextos situados. La realidad educativa se concibe como una construcción social, por lo que resulta fundamental explorar cómo los docentes elaboran sentidos en torno a la relación entre IA y autonomía profesional.

Se adoptó un enfoque cualitativo, ya que este permite recuperar las voces de los participantes y generar interpretaciones críticas del fenómeno investigado. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad metodológica, su atención al contexto natural y su énfasis en el análisis de significados. Este enfoque fue pertinente porque el interés del estudio no se centró en medir la frecuencia de uso de la IA, sino en interpretar cómo los profesores perciben su impacto en la autonomía pedagógica.

El estudio se clasificó como no experimental, descriptivo-interpretativo y de corte transversal. Se optó por el estudio de caso como estrategia metodológica, al analizar de manera profunda una unidad específica: la Facultad de Odontología de la Universidad Cuauhtémoc, San Luis Potosí. Yin (2018) destaca que el estudio de caso resulta idóneo cuando se busca comprender fenómenos contemporáneos en su contexto real, sin posibilidad de controlar las variables que intervienen. Esta elección permitió profundizar en las prácticas y percepciones de un grupo de docentes universitarios frente a un fenómeno emergente.

La población estuvo integrada por la totalidad de los 25 docentes que laboran en la Facultad de Odontología, incluyendo profesores de tiempo completo, medio tiempo y asignatura. Dada la accesibilidad y el tamaño reducido, se decidió trabajar con un muestreo censal, lo que garantizó la participación de todos los actores relevantes. La inclusión de la totalidad de docentes fortaleció la representatividad interna y permitió captar una diversidad de perspectivas en torno al uso de la IA en la docencia universitaria.

Se utilizaron tres técnicas principales de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, observación no participante y análisis documental:

Entrevistas semiestructuradas. Se diseñó una guía con preguntas abiertas orientadas a explorar percepciones sobre la IA, experiencias de uso y reflexiones acerca de su impacto en la autonomía profesional. Esta técnica permitió un diálogo flexible, donde los participantes expresaron sus opiniones de manera detallada, ofreciendo relatos significativos.

Observación no participante. Se registraron sesiones de clases y prácticas clínicas para identificar cómo los docentes incorporaban la IA en su labor cotidiana. Se emplearon listas de cotejo y notas de campo que facilitaron el análisis de comportamientos observables, interacciones con estudiantes y procesos de toma de decisiones.

Análisis documental. Se revisaron planes de estudio, lineamientos institucionales, reportes académicos y reglamentos internos. La finalidad fue contextualizar el marco normativo y contrastar el discurso institucional con las percepciones de los docentes.

La triangulación de técnicas permitió garantizar una visión integral del fenómeno, reduciendo sesgos y fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos.

Para cada técnica se elaboraron instrumentos específicos:

- Una guía de entrevista, validada por juicio de expertos, que organizó las preguntas en torno a categorías como autonomía docente, prácticas pedagógicas y riesgos de sustitución.

- Una lista de cotejo y un formato de notas de campo para las observaciones, lo que permitió registrar de manera sistemática los indicadores definidos.
- Una matriz de análisis documental para clasificar y comparar las menciones a la IA y a la autonomía en los documentos revisados.

La validación de los instrumentos se realizó mediante el juicio de tres especialistas en educación superior, innovación tecnológica y metodología de la investigación. Los expertos revisaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems, sugiriendo ajustes en la redacción de preguntas y en la categorización de indicadores. Tras incorporar las observaciones, se obtuvieron las versiones finales de los instrumentos, que fueron aplicados en el trabajo de campo.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, mientras que las observaciones se documentaron en listas de cotejo y diarios de campo. Los datos se organizaron en matrices que facilitaron la codificación abierta y axial (Strauss & Corbin, 2002). Esta estrategia permitió identificar patrones, construir categorías emergentes y establecer relaciones entre percepciones, prácticas y discursos institucionales. En paralelo, el análisis documental se realizó mediante una matriz de doble entrada que vinculó menciones a la IA con referencias a la autonomía docente. La triangulación de datos provenientes de entrevistas, observaciones y documentos permitió contrastar perspectivas y enriquecer la interpretación.

RESULTADOS

El análisis de la información permitió identificar percepciones, prácticas y tensiones en torno a la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la Facultad de Odontología de la Universidad Cuauhtémoc, San Luis Potosí. Los hallazgos se organizaron en tres categorías principales: prácticas pedagógicas del docente, relación y acompañamiento institucional, y participación y disposición al cambio. Esta categorización permitió comprender la manera en que los docentes experimentan la IA en su práctica profesional y cómo interpretan su influencia sobre la autonomía pedagógica.

1. Prácticas pedagógicas del docente

La primera categoría mostró que la IA se ha integrado de manera incipiente en las actividades de planeación, búsqueda de recursos y diseño de materiales. Los docentes señalaron que estas herramientas permiten optimizar tiempos y diversificar estrategias didácticas, lo cual representa un complemento para su labor. Uno de los participantes expresó: “La IA me ha ayudado a preparar materiales de apoyo más rápido; puedo enfocarme en explicar y acompañar a los estudiantes en lugar de dedicar tanto tiempo a tareas repetitivas”.

No obstante, emergieron preocupaciones relacionadas con la sustitución de decisiones pedagógicas. Algunos docentes señalaron que depender en exceso de algoritmos puede reducir la reflexión crítica sobre los contenidos y estrategias. Un testimonio recurrente fue: “Si dejo que la IA decida qué y cómo enseñar, pierdo el control de mi práctica; siento que mi autonomía queda en segundo plano”.

En este sentido, la percepción varió de acuerdo con la experiencia previa en el uso de tecnologías. Aquellos con mayor familiaridad expresaron sentirse empoderados para decidir qué funciones delegar a la IA, mientras que quienes tenían menor experiencia manifestaron temor a la pérdida de control. Esta diferencia sugiere que la autonomía docente no depende únicamente de la presencia de la IA, sino del grado de apropiación crítica por parte del profesorado.

2. Relación y acompañamiento institucional

La segunda categoría destacó el papel central de los directivos en la forma en que los docentes perciben la incorporación de la IA. Cuando el acompañamiento institucional se enfocó en la capacitación y en la creación de espacios de reflexión, los profesores valoraron la tecnología como un recurso que fortalece su práctica. Como indicó un docente: “La capacitación nos dio confianza para experimentar; no sentimos que fuera una imposición, sino una herramienta para innovar”.

En contraste, cuando el uso de la IA se planteó como requisito obligatorio en plataformas institucionales, los maestros percibieron que su autonomía profesional se veía limitada. Un participante comentó: “Se nos exige usar ciertas aplicaciones sin consultar nuestras necesidades; al final, pareciera que trabajamos para el sistema y no para los estudiantes”.

Los hallazgos sugieren que el acompañamiento institucional puede derivar en apoyo o en control, dependiendo de cómo se gestione la integración de la IA. En los casos donde se privilegió la capacitación situada y la flexibilidad, la autonomía se preservó; en aquellos donde prevaleció la obligatoriedad, surgió resistencia.

3. Participación y disposición al cambio

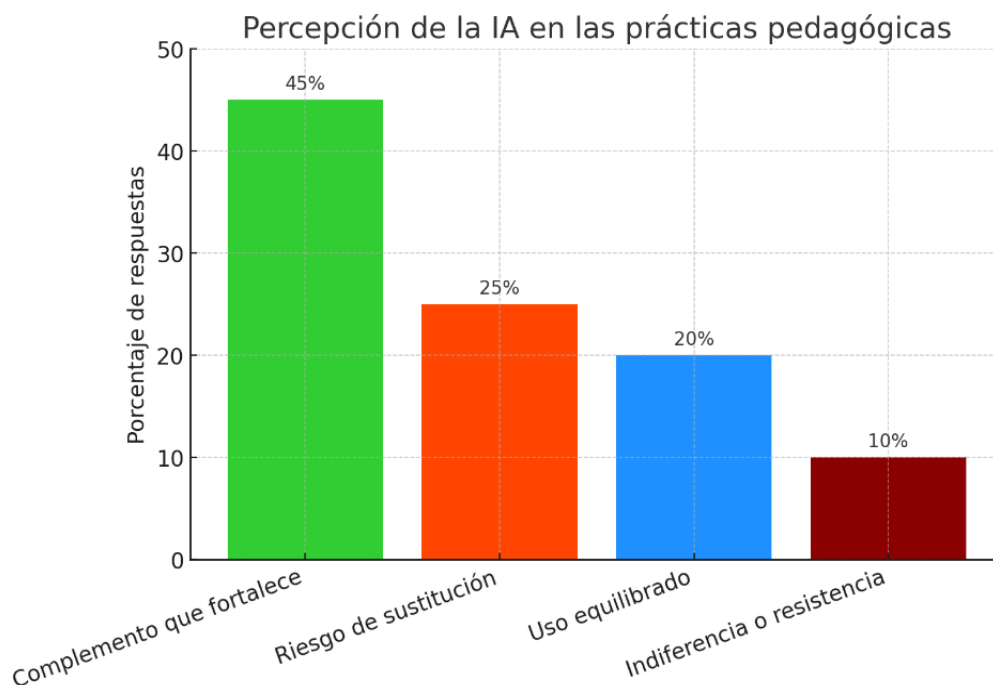
La tercera categoría evidenció una actitud general de apertura hacia la innovación tecnológica, especialmente cuando los docentes identificaron beneficios concretos como la optimización del tiempo o la personalización de materiales. Un testimonio representativo fue: “La IA me permite ahorrar tiempo en tareas administrativas y dedicar más espacio a la retroalimentación con los alumnos”.

Sin embargo, esta disposición no estuvo exenta de resistencias. Algunos docentes manifestaron preocupación por la dependencia tecnológica y por la pérdida del juicio profesional. Estas narrativas reflejan que la aceptación de la IA se condiciona a que se respete la capacidad crítica del profesor. Cuando se percibió que la tecnología sustituía

procesos clave como la planeación o la evaluación formativa, la disposición disminuyó notablemente.

Además, los hallazgos mostraron que los espacios de colaboración fortalecen la confianza para experimentar con IA. Los docentes que participaron en talleres colectivos reportaron mayor seguridad y apertura, mientras que aquellos que usaron la IA de manera individual expresaron sensación de vulnerabilidad. Esto sugiere que la construcción de comunidades de práctica es un factor clave para favorecer la apropiación crítica de la tecnología.

Gráfica



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La presente investigación permite afirmar que la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior constituye un fenómeno complejo que interpela de manera directa la autonomía docente. Lejos de producir un impacto uniforme, los hallazgos evidencian que su influencia depende del modo en que se incorpora en la práctica educativa y de las condiciones institucionales que la acompañan.

En primer lugar, se comprobó que los docentes perciben a la IA como un recurso complementario que favorece la planeación, diversificación de materiales y optimización del tiempo cuando se utiliza de manera crítica y flexible. Esta visión refuerza la idea de que la tecnología puede liberar espacios para la mediación pedagógica, siempre que el profesorado mantenga el control de las decisiones fundamentales. No obstante, también se identificaron narrativas de preocupación, asociadas a la posible sustitución de procesos que requieren juicio profesional. Esta tensión muestra que la autonomía no se reduce a la independencia técnica, sino que implica preservar la capacidad crítica frente a mediaciones tecnológicas.

En segundo lugar, se destacó la importancia del acompañamiento institucional. Las experiencias positivas se vincularon con procesos de capacitación y reflexión, mientras que la imposición de plataformas generó resistencia. El hallazgo confirma que la gestión institucional constituye un factor determinante para que la IA se perciba como apoyo y no como amenaza.

Finalmente, la disposición al cambio mostró que el profesorado no se opone a la innovación tecnológica, sino que defiende su autonomía como condición ineludible para adoptarla. La apertura hacia la IA se manifestó cuando esta permitió potenciar la práctica docente, pero disminuyó cuando se interpretó como sustitución de funciones.

En suma, la IA no determina automáticamente la pérdida o el fortalecimiento de la autonomía docente; su impacto depende del contexto, del acompañamiento institucional y de la apropiación crítica de los profesores. El estudio contribuye al debate sobre innovación educativa, proponiendo que la integración de la IA se realice bajo marcos éticos y pedagógicos que reconozcan el papel insustituible del docente en la formación integral de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Bailón-Bustamante, A., Hernández-Arteaga, H. J., & Herrera-Aguilar, P. A. (2022). El Asesor Técnico Pedagógico: Delimitación de su función y perfil profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 163–182.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Engeström, Y. (1999). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 12(4), 301–317.
- Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1), 1–15.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Imbernón, F. (2022). *La formación permanente del profesorado en el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Pantoja-Orozco, C. A., y Aguirre-Sánchez, J. L. (2021). La experiencia docente en escuelas primarias urbanas de la ciudad de Chihuahua ante la pandemia. *Diálogos sobre Educación. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación y Cultura*, 12(23).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ramírez Martinell, A., y Casillas Alvarado, M. A. (2023). La inteligencia artificial generativa: percepciones docentes en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 173–204.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach* (3rd ed.). Pearson.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020–2024.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

UNESCO. (2021). Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), Article 39.



“UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN PÚBLICA.”

RUBÉN JHONATAN LÓPEZ MARTÍNEZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

Fresyclass@outlook.es

RESUMEN

La desigualdad en la educación pública es un paradigma que ha ido cuestionándose a través de los años e incluso el por qué la educación del sistema educativo mexicano no avanza sino al contrario hay un retroceso. Las problemáticas de antaño no han sido subsanadas conforme al lineamientos políticos y educativos a través de los diferentes sexenios e incluso partidarios gubernamentales a través de reformas, planes y programas educativos y que pese a eso de como resultado que calidad se ha ido fraccionando y que, aunque sea evolucionando en la parte conceptual en la teoría sigue teniendo un retroceso significativo

Palabras clave

Aprendizaje Calidad Desigualdad

Enseñanza Publica

ABSTRACT

Inequality in public education is a paradigm that has been questioned over the years, including the question of why the Mexican education system is not advancing but, on the contrary, is regressing. The problems of the past have not been resolved in accordance with political and educational guidelines throughout the different six-year terms and even by government supporters through educational reforms, plans, and programs. Despite this, the result has been a fragmented quality and, despite evolving conceptually, there is still a significant setback in theory.

Key Words.

Knowledge Learning Quality Inequality
Public Education

La escuela desde su instauración como un elemento cultural ha ido enfocándose en la construcción de estructuras a favor de adquirir una pertinencia en una sociedad innovadora y globalizada, así como política relacionada con el bienestar de las comunidades marginales y la pedagogía como una cultura apegada a un conocimiento necesario y competente en esta vida. Así también la comparación con el ámbito privado y sus cualidades a través de la historia.

La educación una de las grandes herramientas que desde épocas pasadas ha marcado y ha significado el pilar más importante en la base de toda sociedad y que desde sus inicios ha adquirido una evolución tanto por la lucha de la supervivencia en un mar de ámbitos como en lo político, familiar e incluso en la adquisición de conocimientos para su participación activa en un ámbito laboral efectivo. Asimismo, ha fungido como el espacio de enseñanza y aprendizaje ejemplificando desde la antigua Grecia con los grandes filósofos: Sócrates, Aristóteles, Platón hasta la transmisión de conocimiento con enfoque militar de los espartanos en el uso de las habilidades y una analogía entre fuerza e intelecto en dónde la cuestión socioeconómica era un factor determinante para tener el derecho a una educación integral.



DESIGUALDAD ECONÓMICA

El sistema educativo desde su instalación como una organización gubernamental ha marcado variantes y modalidades dependiendo de las necesidades sociales y los cambios culturales a los que las personas están al día este factor se relaciona a lo que hoy en día conocemos como “equidad educativa”. Primero la privatización de la educación de los grandes monopolios ha sido una cuestión histórica desde un sistema lancasteriano hasta la modificación del currículum y el factor que se determina como principal es “El Financiero” que da como resultado una desigualdad en las características de la familia. *“Un sentido estructural de pertenencia que permite ubicar a ciertos grupos de personas y que estos mismos se tiente parte ya sea de lo común o de un centro escolar”* ANGULO.2012 P.27-46.

Cada persona determina en base a sus posibilidades adquirir las mejores herramientas y también el centro escolar que dispondrá de sus recursos para poder cumplir con el objetivo de enseñar y es responsabilidad del centro implementar estrategias metodológicas que permitan que sus pupilos adquieren estas habilidades. Las políticas públicas en cuestión educativa han marcado un cambio en donde la asignación de programas ha permitido ampliar estrategias que mejoren la situación de analfabetismo, cobertura escolar, rezago educativo, según el autor Félix Angulo (2012) menciona que está característica de la escuela pública va encaminada al bien común específicamente con personas que lo necesitan.

En su mayoría la población se ubica en pobreza y pobreza extrema permitiendo así que la mayoría de los niños que ingresa a estos centros tienen solo los medios suficientes para sobrevivir y muy poco porcentaje se ubica en la media del estándar y haciendo una comparación con el sector privado el nivel socioeconómico es alto tomando como referencia una situación laboral estable contra una inestable y de muy poca preparación y actualización.

La desigualdad como fenómeno ha marcado que el sistema educativo decaiga sin embargo ¿Cuál es la principal característica de la educación pública? Las familias y el pensar como hoy la han clasificado en dos palabras pésima y buena en donde el factor económico y financiero es lo que determina una educación de calidad sin embargo pruebas internacionales y nacionales han evaluado ambos sistemas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) Instituto nacional de la evaluación educativa (INNE) y los resultados han demostrado que se encuentran en niveles bajos y que no hay ninguna diferencia ¿Qué está pasando dentro de cada uno de las escuelas?

La escuela como un espacio fundamental en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades del conocimiento así como la puesta en práctica de las habilidades innatas y su aplicación en un mundo en constante cambio ha marcado la ruta y el cuestionamiento interno de ¿cómo seguir mejorando? dicha cuestión también ha demandado la atención de diferentes áreas del saber mismas que han conformado modelos educativos y pedagógicos, disciplinas como: la psicología, antropología, epistemología, pedagogía e incluso la política.

De cada uno se toman conocimientos clave que han construido un sistema casi perfecto: La debilidad ¿Cómo mejorar la calidad? la metodología y estrategias a partir de modelos educativos han funcionado y han encaminado un programa de mejoramiento emergente en donde el sentido pedagógico ha delimitado la laicidad de la instrucción dentro y del trayecto formativo, así como la inclusión y el respetar la personalidad, origen, preferencia de cada uno de los individuos, al obtener su derecho a estar dentro de una escuela y ser educado por profesores capacitados.

LOS JÓVENES QUE NECESITAMOS

La educación concebida como un proceso de instrucción que involucra estrategias tanto de enseñanza y de aprendizaje, así como la intervención de diversos órganos gubernamentales y actores involucrados directamente y externos con fines administrativos y pertenecientes a una gestión educativa han demandado buenos resultados donde al concluir el nivel superior cada egresado de estas grandes universidades pueda ser partícipe de la actual sociedad. Pero ¿por qué el sistema de nivel superior ha fracasado?

Una de las grandes debilidades del sistema educativo se debe a prioridades históricas de la educación desde jornadas alfabetizadoras, cobertura escolar, rezago educativo que hoy en día siguen siendo problemáticas en los niveles básicos rebela una realidad específicamente entre el nivel de secundaria y el medio Superior focalizando una deserción y pérdida de matrícula al egresar de los bachilleratos al nivel Superior. Los factores van desde aspectos socioeconómicos personales e incluso la falta de instituciones en el hogar. El autor Rodríguez S (2013) menciona “la sociedad se encuentra en constante cambio y la transformación del sistema universitario es una prioridad globalizada”.

Se considera que la información y el conocimiento han estado presentes en todo modelo con la llegada de la globalización ha demandado ciudadanos de calidad así como ofertas formativas que vayan a la vanguardia de la nación relacionando

aspectos políticos sociales y tomando como referencia el nivel socioeconómico de toda la población sin embargo la enseñanza se ha ido modificando conforme a las generaciones y alarmado a los sistemas superiores creando políticas educativas y programas de estudio para aumentar una matrícula y que el alumno una vez terminando su programa de estudios obtenga resultados con estándares óptimos para su desenvolvimiento laboral.

HABLEMOS DE CALIDAD Y EXCELENCIA EDUCATIVA

En la actualidad la calidad se ha ido modificando tanto en significado pedagógico como en la aplicación en la educación añadiendo palabras de excelencia e incluso inclusiva el abandono escolar es un factor común que se da en los diferentes niveles y peldaños escolares. El factor primordial es el costo y su permanencia en cualquier carrera dentro de las instituciones y que los planteles se han preocupado más por medir los resultados obtenidos y compararse con otros planteles de renombre.

La solución ha permitido que la participación de todos los actores, así como un enfoque de enseñanza innovador es capaz de enfrentar los desafíos tanto contextuales como de factores que rodean a un alumnado y que al terminar cualquier licenciatura o profesión se incorpora con sus conocimientos y herramientas a un ámbito competitivo. La calidad en el nivel superior ha iniciado un proceso de renovación en donde las políticas educativas se han ido perfeccionando incluyendo metodologías de proyectos y acciones significativas que regulen y controlen la apuesta estratégica.

Así como los compromisos con todos los pilares que lo constituyen creando sistemas equitativos, programas que den seguimiento a los resultados de alumnos con bajo aprovechamiento y que potencialicen la perfección de las actitudes sobresalientes creando una balanza entre universidades públicas y privadas, así como la contextualización y un vínculo cercano con las necesidades globales y educativas y de esta forma garantizar que el egresado pueda formar parte de una sociedad integral.

La calidad referida en el ámbito empresarial como un producto que goza de las condiciones necesarias para su ejecución sustentado y basado por personal humano y características o materiales de excelente material. Permite hacer una analogía donde el alumno es el producto y el sistema mecánico es la parte de infraestructura empresarial por lo tanto el sistema educativo, así como los docentes los directivos y todos los actores involucrados indirectamente o directamente con el

proceso de enseñanza y de aprendizaje operando con las acciones y estrategias son lo que construyen una institución fuerte y demandante. Escudero (2001) hace una reflexión en base a las caras de la calidad desde diferentes ideologías y perspectivas, así como su vinculación con contextos de la sociedad, la política antropológica y moderna sin olvidar las discrepancias de un liberalismo conservador que han marcado las nuevas generaciones.

La cultura desde sus inicios ha marcado una pauta estandarizada en donde las cosas cambian dependiendo de las necesidades que se vayan dando con el venir de los años ejemplificando las grandes propiedades educativas de modelos y tipología de escuela ancestrales, identifican un cambio directo tanto en organización como en espacio y contexto. Las nuevas generaciones demandan egresados con habilidades desarrolladas con enfoques pragmáticos y reflexivos y no teóricos memorísticos de esa manera la cultura ha sido catalogada como una transformación o una revolución donde el conocimiento crea una formación de líderes y el papel de la familia hacia la sociedad influye en todos los ámbitos.

Pero el factor que ha imposibilitado el logro total es la diversidad de ideologías políticas y sociales que malinterpretan o transforman el significado de calidad y de excelencia e inclusión ahí la creación de diferentes perspectivas sociales que han categorizado en excelencia como algo tradicional visto desde un panorama económico donde alguna parte del sector social es privilegiado con la adquisición de herramientas exclusiva sin tomar en cuenta las necesidades y las apreciaciones globalizadas de un sector público.

Entre otros aspectos como la transformación de derechos y deberes que no es otra cosa sino el planteamiento de objetivos metas acciones procesos aspiraciones y compromisos dentro de la estructura medular de una gestión educativa. Pero ¿porque la calidad depende de un contexto social y político? La respuesta es simple desde la creación de un sistema educativo la cobertura y la cantidad de alumnos ha ido en ascenso en donde los niveles inferiores tienden a tener una matrícula suficiente para que una sociedad sobresalga sin problemas el problema radica en los niveles superiores donde la desigualdad encara al estatus educativo y sucede la deserción escolar y el abandono creando el concepto de excelencia dónde muy pocos llegan y tienen la oportunidad de usar los materiales y las capacitaciones necesarias para entrar en un ámbito laboral.

¿QUÉ PASA CON ESAS PERSONAS QUE SON CAUSA DE DESIGUALDAD?

La ideología de cada una de las personas es cambiante según los valores e intereses que las fuerzas sociales y educativas definan y proponga detonando la justicia social. La libertad natural se refiere a la obtención del conocimiento de una manera equitativa, así como la igualdad liberal que fortalece las operaciones o sistema que crean un modelo educativo o pedagógico para que durante su aplicación y seguimiento se lleve a cabo la universalidad de conocimientos necesarios y habilidades a fin de obtener oportunidades que tanta empresa demanden cómo en los niveles superiores ofertan.

La calidad ha sido o subestimada y que una de las causas es desde la parte política donde en la parte del seguimiento de reformas educativas no permiten que dentro de las instituciones se llegue a una adaptación dado que el cambio esforzado y no integral y los métodos no logran consolidar sé así también la formación de profesionistas y capacitaciones donde el colectivo docente es conformista y solo con la obtención de un trabajo fijo su desempeño se vuelve mecanizado donde la repetición de libros sigue siendo una pauta de actuación como un recurso cuantitativo a una calificación numérica sin tomar en cuenta capacidades cualitativas.

A un así el acceso a la educación sigue retomando criterios preocupantes dónde la desigualdad de no ser combatida el índice en abandono y deserción en los niveles del medio superior seguir en incremento bajando tal vez al nivel secundaria y en vez de avanzar a un nivel de desarrollo óptimo como otros países este país retrocederá como un problema externo que repercutirá a la adquisición de aprendizajes en las nuevas generaciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, J.F. y Redon Pantoja, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada.

Escudero, J.M y otros (2001) Escuelas Públicas de Calidad. Fundación Séneca, Centro de Coordinación de la Investigación.

Murcia Rodríguez s 2013 la evaluación de la calidad en la educación superior fundamentos y modelos España síntesis página 15 23



LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN

ANGÉLICA ESMERALDA CÓRDOVA ARMENDÁRIZ

Doctorado en Gestión Educativa

mtra.sege@outlook.com

RESUMEN

La transformación de la educación en la actualidad es crucial para enfrentar los retos globales y preparar a los estudiantes para un futuro incierto. Este estudio examina la importancia de una educación colaborativa que fomente la inclusión y el aprendizaje significativo, mediante la diversificación de los itinerarios educativos, la autorregulación del alumnado y la renovación de las aulas. Se utiliza una metodología cualitativa que incluye entrevistas y grupos focales con educadores de diferentes instituciones para identificar prácticas efectivas y áreas que necesitan mejoras. Los resultados indican que el uso de metodologías activas y el trabajo en equipo entre estudiantes contribuyen de manera significativa al aprendizaje y a la cohesión social en el aula. Asimismo, se concluye que la educación futura debe enfocarse en el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico y la creatividad, para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Estos hallazgos sugieren que la educación debe actuar como una guía que prepare a los estudiantes para empleos que aún no existen y para abordar problemas sociales emergentes, y acontecimientos que aún no suceden.

Palabras claves: Educación, futuro, expectativas, transformación

INTRODUCCION

La transformación de la educación se da solamente a través de las competencias adquiridas por el alumno, a través de la cooperación y la transformación de la sociedad de hoy a través de adquirir habilidades que nos lleven a trabajar de manera cooperativa con los demás para construir una educación que transforme el futuro.

Los futuros de la educación es algo que no se ha concretado aún, sino que lleva un proceso de transformación. A lo largo de los años y de los siglos es así como nos damos cuenta de la situación que realmente quejan a los modelos educativos. El día de hoy estamos trabajando una educación de manera aislada de la realidad que existen en nuestra sociedad de hoy lo que busca la educación y lo que realmente se necesita. En este siglo XXI es una educación colaborativa que nos lleve a trabajar de la mano con el otro, para transformar realidades y situaciones concretas de nuestro mundo globalizado.

La muerte anunciada, para la educación, nosotros lo podríamos transformar en una nueva educación, para implementar nuevas metodologías para transformar las aulas educativas y a los alumnos que pasan por ellas, un punto esencial sería transformar la educación desde el trabajo colaborativo de los alumnos entre pares.

La mejor forma de educar a los diferentes es ponerlos a aprender juntos, hacer un andamiaje entre los alumnos para que ellos sean monitores dentro de las aulas y estaríamos, abarcando una educación del encuentro. La única manera de transformar y avanzar es precisamente a través de la cultura del encuentro de los aprendizajes de los diferentes alumnos para ir transformando el aula de una manera colaborativa entre todos.

Dentro de estos retos educativos, tendríamos que responder una pregunta ¿para qué educamos? Los educadores; Tendríamos que responder estas tres preguntas:

¿para qué enseñamos?, ¿qué quiero que aprendan?, para vivir, en el mundo, no solo eso sino para cambiar el mundo.

La globalización en marca que nuestros alumnos ingresar a nuestras

instituciones, se prepararán para el futuro y que cuando concluyan con su educación. ya existirán otras profesiones que van surgiendo a lo largo de los años para responder a nuevos desafíos.

Así que esta educación que brindamos debe ser, una educación abierta creativa e innovadora capaces de responder a los desafíos que nos presente la sociedad del futuro

Citando al autor Andrés SchleiCher dice que la educación necesita preparar a los estudiantes para el cambio para trabajar, en trabajos que aún no han sido creados para abordar problemáticas sociales que aún no imaginamos para usar tecnologías que aún no ha sido inventadas. La educación debe ser un faro con tres pistas adecuadas para identificar los aprendizajes fundamentales que debemos enseñar en las aulas:

- El primero sería el aprendizaje universal clave para todos los individuos.
- El segundo aprendizaje transversal importante en todos los contextos sociales, académicos, personales, públicos y profesionales.
- El tercero, el aprendizaje imperecedero que no tiene fecha de caducidad. Las tres competencias claves del proyecto de Dscexecutio de la OECD. Habla de usar herramientas interactivas en el aprendizaje.

Como segundo actuar de forma autónoma en el aprendizaje, crear estudiantes con autonomía y ser críticos ante lo aprendido y responder a las situaciones, para volver a aprender porque estamos en un mundo global cambiante que nos lleva a reestructurarnos a cada momento.

Interactuar con contextos heterogéneos que nos lleven a la transformación.

Una parte fundamental en la educación sería crear dinámicas de cooperación de aprendizaje y colaboración. Aunque a veces en nuestros currículos no nos dé los espacios necesarios para estas dinámicas. Nos centramos más en lo académico y olvidamos la parte humana esencial del ser humano que se desarrollan en la sociedad con estas habilidades.

Tenemos siete compromisos dentro de la educación que sería poner a la persona al Centro, escuchar la voz de los niños y adolescentes, fomentar la participación

de los NNA, tener a la familia como primera instancia dispensable para educar. educar y educarnos para acoger la transformación. Formar personas capaces de transformar la economía y la sociedad y la cuida. La transformación de la educación en la actualidad es crucial para enfrentar los retos globales y preparar a los estudiantes para un futuro incierto. Este estudio examina la importancia de una educación colaborativa que fomente la inclusión y el aprendizaje significativo, mediante la diversificación de los itinerarios educativos, la autorregulación del alumnado y la renovación de las aulas. Se utiliza una metodología cualitativa que incluye entrevistas y grupos focales con educadores de diferentes instituciones para identificar prácticas efectivas y áreas que necesitan mejoras. Los resultados indican que el uso de metodologías activas y el trabajo en equipo entre estudiantes contribuyen de manera significativa al aprendizaje y a la cohesión social en el aula. Asimismo, se concluye que la educación futura debe enfocarse en el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico y la creatividad, para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Estos hallazgos sugieren que la educación debe actuar como una guía que prepare a los estudiantes para empleos que aún no existen y para abordar problemas sociales emergentes.

OBJETIVO

El objetivo de este estudio es analizar la efectividad de un enfoque educativo centrado en la colaboración y la autorregulación del alumnado, con el propósito de proponer un modelo educativo que responda a las exigencias del futuro.

METODOLOGÍA

Se eligió un enfoque cualitativo que se basa en entrevistas semi-estructuradas con los docentes. Este método facilita una comprensión profunda de sus experiencias, creencias y propuestas, así como de las dinámicas que enfrentan en su práctica diaria. A través de las entrevistas, se pueden explorar en detalle las percepciones de los docentes sobre el futuro de la educación y las mejoras que consideran necesarias, proporcionando un contexto complejo y matizado que los datos cuantitativos no logran capturar.

La utilización de entrevistas semi-estructuradas es especialmente pertinente en este estudio, ya que permite a los participantes expresar sus opiniones de forma abierta y reflexiva. Este enfoque se ajusta adecuadamente a la investigación educativa, donde las experiencias y perspectivas de los docentes son fundamentales para entender el fenómeno en análisis. Al recopilar sus

testimonios, el objetivo es abordar preguntas clave sobre cómo podría transformarse la educación y qué innovaciones se podrían implementar para mejorar el aprendizaje en el siglo XXI.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en Villa de Arriaga, un municipio en el estado de San Luis Potosí, México. Este contexto es significativo debido a las características sociales, económicas y culturales de la región, que impactan en el ámbito educativo. Los participantes del estudio son docentes de distintas disciplinas y niveles educativos, lo que enriquece la variedad de perspectivas sobre el tema.

Los docentes entrevistados cuentan con una experiencia que oscila entre 5 y 25 años en la enseñanza, lo que les proporciona un valioso conocimiento y práctica pedagógica. Algunos de ellos laboran en escuelas públicas y otros en instituciones privadas, lo que permite comparar y contrastar sus experiencias y opiniones. La diversidad en su formación académica y enfoques pedagógicos también enriquece el análisis.

Preguntas realizadas a los docentes ¿Actualmente la educación está cumpliendo su función social? ¿Cuál es el estado actual de la educación? ¿Cuál es la problemática que la afecta? ¿Qué retos se le plantean?

ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

Opinión: La educación está en un estado desfavorable.

Razones:

85% Copia de modelos educativos de otros países que no se ajustan a las competencias de los alumnos.

100% Falta de desarrollo de competencias necesarias en los estudiantes.

PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN LA EDUCACIÓN

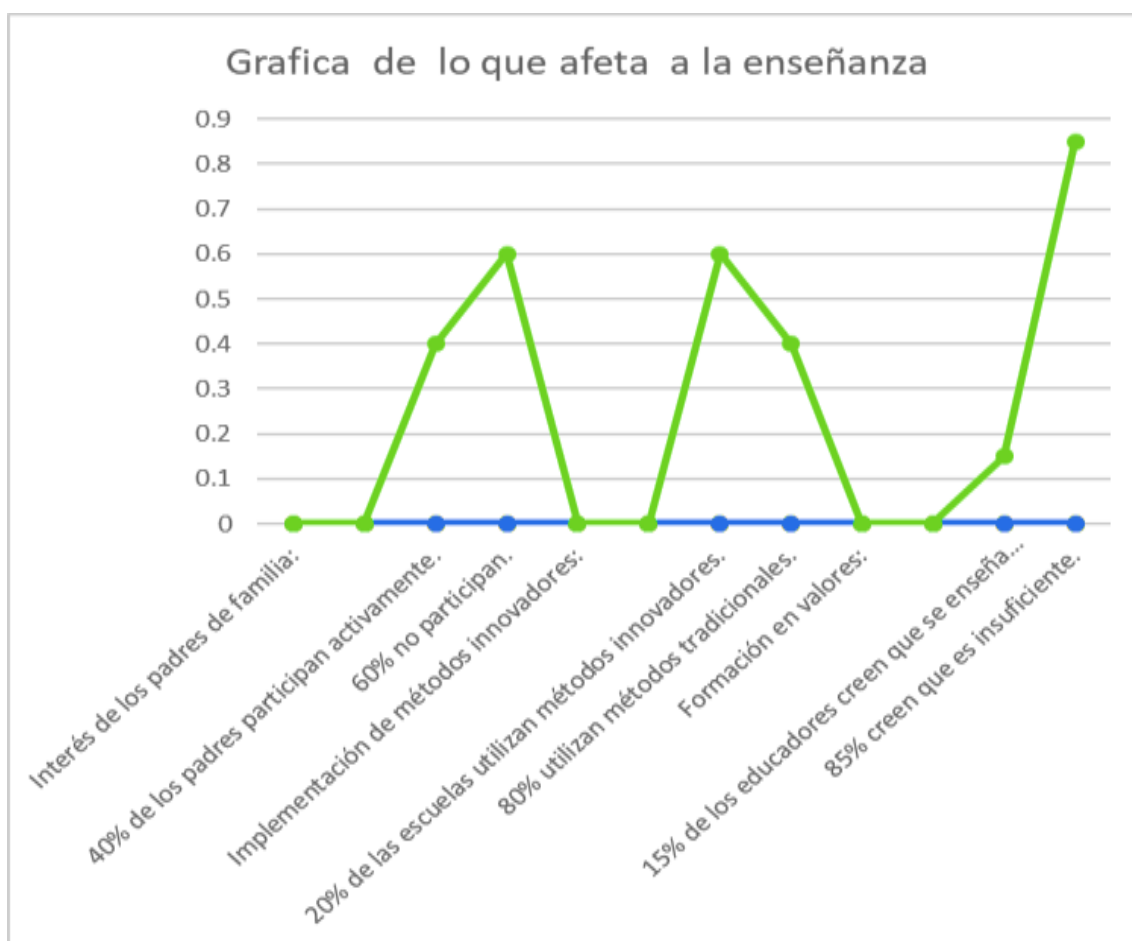
Problemas identificados:

Alumnos desmotivados que no quieren aprender Falta de interés por parte de los padres de familia.

RETOS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN

Retos identificados:

- Necesidad de una innovación adecuada en los métodos de enseñanza.
- Implementación de estrategias de innovación que tomen en cuenta la realidad de los alumnos. Trabajo en valores dentro de las escuelas, dado que los alumnos carecen de ellos



ANTECEDENTES ESTADO DEL ARTE

La educación es un ámbito que está en constante transformación, influenciado por factores sociales, tecnológicos y económicos. Con la llegada de la era digital, el concepto de educación está cambiando, presentando nuevos retos y posibilidades. Según un informe de la UNESCO (2020), "la pandemia de COVID-19 ha acelerado la implementación de tecnologías digitales en el ámbito educativo, lo que ha provocado una reconfiguración de los métodos de enseñanza y aprendizaje" (p. 15).

Este cambio ha generado un interés creciente en los futuros de la educación, es decir, en cómo se desarrollará la educación en los años venideros.

La incorporación de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad aumentada, ha comenzado a transformar las metodologías educativas. Johnson et al. (2021) indican que "la inteligencia artificial puede personalizar la experiencia de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y mejorando los resultados educativos" (p. 102). Esta personalización se considera una manera de abordar la diversidad en el aula y promover un aprendizaje más inclusivo.

Además, la atención a las competencias del siglo XXI ha llevado a una reevaluación de los objetivos educativos tradicionales. Según el informe del Foro Económico Mundial (2020), "las habilidades blandas, como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, se han vuelto fundamentales en un mundo laboral en constante evolución" (p. 8). Este cambio de enfoque requiere una revisión de los planes de estudio para incluir estas habilidades y una capacitación continua para los educadores.

Por otra parte, el acceso equitativo a la educación se ha convertido en una preocupación clave. La brecha digital, exacerbada por la pandemia, ha evidenciado las desigualdades existentes. Un estudio de la OCDE (2021) señala que "los estudiantes de entornos desfavorecidos tienen menos acceso a herramientas digitales y recursos educativos, lo que perpetúa las disparidades en el aprendizaje" (p. 34). Este reto demanda políticas educativas que fomenten la inclusión y el acceso universal a una educación de calidad.

los futuros de la educación están definidos por la convergencia de la tecnología, la necesidad de competencias adaptativas y la búsqueda de equidad. La

investigación en este ámbito es fundamental para desarrollar un sistema educativo que no solo aborde las necesidades actuales, sino que también anticipe y se adapte a los cambios futuros.

La resistencia a la inclusión y la carencia de habilidades interpersonales en los estudiantes representan desafíos que requieren una revisión profunda de las prácticas educativas actuales (Márquez, 1981).

La propuesta de John Dewey, quien defendió el "aprender haciendo", también es fundamental en la educación del futuro. Dewey consideraba la educación como un proceso dinámico que debe considerar la naturaleza humana en su totalidad. Resaltaba que el aprendizaje es un esfuerzo social y cultural, donde la cultura desempeña un papel crucial en la formación del individuo.

El futuro de la educación se está construyendo sobre la base de prácticas que promueven el aprendizaje significativo, la colaboración, y la formación de individuos críticos y comprometidos con su entorno. La educación, así concebida, no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de una comprensión profunda de la cultura, la vida, y el papel de cada individuo en la construcción de un mundo más justo y humano.

La educación es un fenómeno tanto individual como colectivo, que se manifiesta de manera dinámica y está sujeta a cambios constantes. A lo largo del tiempo, experimenta transformaciones, algunas de las cuales pueden ser abruptas o incluso traumáticas, generando crisis y confusiones. Estos cambios pueden surgir de contradicciones, decisiones poco acertadas, desastres y transformaciones radicales. Es importante reconocer que la educación evoluciona en función del tiempo y de las circunstancias, adaptándose a las necesidades del momento. Esta naturaleza cambiante implica que puede desarrollarse o desvanecerse, reflejando la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano.



JUSTIFICACIÓN

La educación constituye un elemento esencial para el progreso social, económico y cultural de las sociedades actuales. En el siglo XXI, enfrentamos un entorno en constante cambio, impulsado por avances tecnológicos, transformaciones demográficas y nuevas metodologías pedagógicas. Este artículo tiene como objetivo examinar los futuros de la educación y los desafíos que surgen en este contexto, respaldando su importancia mediante diversas fuentes académicas.

En primer lugar, el rápido avance tecnológico ha transformado la forma en que se enseña y se aprende. De acuerdo con un informe de la UNESCO (2019), "La educación en el siglo XXI debe ajustarse a las exigencias de un mundo digitalizado, donde las competencias tecnológicas son fundamentales para el desarrollo personal y profesional" (p. 12). Este fenómeno resalta la necesidad de capacitar a educadores y estudiantes para que puedan desenvolverse en un entorno digital y maximizar el uso de las herramientas disponibles.

Además, el acceso a la educación se ha convertido en un tema prioritario en la agenda global. Según el Banco Mundial (2020), "la desigualdad en el acceso a la educación es una de las principales barreras para el desarrollo sostenible" (p. 45). En este contexto, el artículo abordará los retos que enfrentan las comunidades desfavorecidas y las estrategias que se están implementando para asegurar una educación inclusiva y equitativa.

Otro aspecto importante es la evolución de las expectativas sociales en relación con la educación. La globalización ha incrementado la demanda de habilidades blandas, como el pensamiento crítico, la colaboración y la adaptabilidad. Como indica Fullan (2013), "el futuro de la educación no solo depende de lo que se enseña, sino de cómo se enseña y de la cultura escolar que se promueve" (p. 78). Este artículo investigará cómo las instituciones educativas están redefiniendo sus métodos pedagógicos para preparar a los estudiantes para un mercado laboral en constante transformación.

Finalmente, es fundamental considerar el efecto de la pandemia de COVID-19, que ha acelerado la transformación digital en el ámbito educativo. Según un estudio de la OCDE (2021), "la pandemia ha evidenciado la necesidad de resiliencia en los sistemas educativos y la importancia de la innovación para enfrentar desafíos futuros" (p. 33). Este artículo no solo evaluará las lecciones aprendidas de esta crisis, sino que también discutirá cómo estas experiencias pueden influir en los futuros de la educación.

RESULTADOS

Mirando hacia el futuro, es fundamental replantear la educación como un proceso que no solo prepare a las personas para cumplir con las expectativas de otros, sino que les permita descubrir y seguir sus propias pasiones y propósitos. La educación debe convertirse en un verdadero centro de transformación, fomentando el compañerismo, el amor y el respeto por la vida y el medio ambiente. De esta manera, se podrá construir un mundo con una visión más clara y precisa, donde la educación sea un motor de cambio positivo y un camino hacia un futuro más justo y equilibrado. Sería implementar la:

1. Educación Colaborativa

La educación colaborativa es un enfoque pedagógico que implica la cooperación activa entre estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. Este método fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y la responsabilidad compartida, lo que permite que los estudiantes aprendan unos de otros y construyan conocimientos en conjunto. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999)

2. Autorregulación del Aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Esto incluye establecer metas, seleccionar estrategias de aprendizaje, y reflexionar sobre el progreso y los resultados obtenidos. La autorregulación permite a los estudiantes ser agentes activos en su educación, aumentando su motivación y eficacia. Zimmerman, B. J. (2002).

3. Transformación de las Aulas.

La transformación de las aulas se refiere a la reconfiguración y actualización de los espacios de aprendizaje para adaptarse a nuevas metodologías educativas y tecnologías. Esto implica no solo un cambio físico en el entorno (como la disposición de los muebles y el uso de tecnología), sino también un cambio en el enfoque pedagógico que promueve un aprendizaje más activo, colaborativo y centrado en el estudiante.

OPCIONES QUE LE DEN RESULTADOS PARA EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SEA PROMETEDOR

La amistad y otros valores fundamentales podrían proporcionar un nuevo enfoque a la educación y ayudar a restaurar un mundo carente de principios y sentido de identidad. La educación tiene el poder de transformar al ser humano, elevándolo de su estado natural a uno más avanzado. A través de la educación, se cultivan cualidades como la sabiduría, la inteligencia, el conocimiento, la prudencia, la independencia, la seguridad, la curiosidad, el amor, la disciplina, la honestidad, la alegría y la ética, así como la capacidad de distinguir el bien del mal y de acercarse a la justicia y la equidad. Además, la educación fortalece al individuo físicamente, preparándolo para enfrentar las adversidades de la vida y las exigencias laborales.

Es posible que la educación pueda desarrollar y potenciar las habilidades innatas del ser humano, tales como la racionalidad, la capacidad de conceptualización y abstracción, así como las habilidades lingüísticas, artísticas, éticas, de cooperación.

Es lamentable observar que la educación en nuestra sociedad no ha logrado mucho; nos hemos limitado a enseñar las competencias básicas de lectura, escritura, nociones elementales de matemáticas y ciencias, y preparar a los estudiantes para obtener certificaciones y títulos que les permitan ingresar al mercado laboral. Sin embargo, hay quienes creen que es posible transformar al ser humano en un entorno lleno de amor, disciplina y libertad, creando así una cultura libre de miedos que permita una educación auténtica y una exploración del conocimiento.

La educación ofrece beneficios que superan los que posee el ser humano de manera innata, entre ellos la libertad y la capacidad de pensar críticamente sobre la realidad social, así como la habilidad para discernir entre conocimiento e ignorancia, justicia e injusticia, existencia y vacío, ingenuidad y crítica.

El desafío principal radica en cómo educar al ser humano. Algunos sostienen que la censura, la crítica y la disciplina son más efectivas que la alabanza, mientras que otros, como el antiguo Homero, defienden que los individuos necesitan reconocimiento, estímulo y apoyo en su educación. La enseñanza incluye consejos, advertencias, ideales, normas, amonestaciones, exhortaciones, orden y disciplina, así como alabanza, reconocimiento, amor y respeto.

A lo largo de generaciones, el ser humano ha luchado por encontrar significado en su esfuerzo y trabajo, a menudo enfrentando dificultades y agotamiento, pero su dedicación persiste. Su búsqueda de conocimiento y transformación de la naturaleza es insaciable, y su mente, más educada, sigue anhelando aprender y descubrir. A pesar de las dificultades, el ser humano continúa esforzándose por dar sentido a su vida, preguntándose constantemente por el propósito de su trabajo y dedicación.

La educación es un proceso de preparación y formación que fomenta el cuestionamiento y la búsqueda de conocimiento con sabiduría e inteligencia, el aprendizaje de experiencias y de otros. Es un esfuerzo humano fundamental para la transformación y cohesión social, diferenciándose e identificándose a través de intercambios simbólicos y materiales. Esta labor es compleja y ha requerido la dedicación de generaciones, y es esencial continuar con ella. Educar a los más jóvenes para que exploren y comprendan el mundo que les rodea es una tarea desafiante, especialmente en un contexto donde la vanidad y la superficialidad parecen prevalecer.

RE IMAGINANDO EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DE LA SUPERFICIALIDAD

La superficialidad del ser humano moderno, manifestada en la búsqueda de placer, egoísmo y apariencias, es un reflejo de una cultura que podría transformarse mediante un enfoque renovado en la educación desde la infancia. La educación temprana tiene el poder de despertar y consolidar las potencialidades de los niños, guiándolos hacia el conocimiento y la comprensión del mundo. Este proceso no solo involucra el desarrollo intelectual, sino también emocional, creando un equilibrio entre mente y corazón.

Al educar, se establece una relación afectiva con el conocimiento, donde el aprendizaje se convierte en un acto de entrega y dedicación. Sin embargo, la cultura actual a menudo asocia el conocimiento con el materialismo y el hedonismo, dejando de lado su verdadero valor. La educación debe, por lo tanto, orientarse hacia la construcción de un ser humano que valore el conocimiento y la sabiduría sobre la mera acumulación de bienes. La verdadera riqueza radica en el saber y en el desarrollo de un sentido de comunidad y responsabilidad hacia los demás.

A medida que avanzamos hacia el futuro, el desafío es formar individuos que no solo busquen su propio bienestar, sino que también se comprometan a contribuir al bienestar colectivo. La educación debe fomentar la capacidad de cada persona para construir su propia vida, definir su autonomía y transformarse en un agente activo en la sociedad. Esto implica un compromiso de no solo adaptarse a las circunstancias, sino de transformarlas, independientemente de que sean favorables o desfavorables.

La educación debe ser un espacio de diálogo, donde los jóvenes, en interacción con sus maestros y compañeros, busquen soluciones a los problemas actuales en ciencia, tecnología y sociedad. Es esencial que el educador actúe como guía en este proceso, fomentando la curiosidad y el pensamiento crítico. La educación debe reconocer y potenciar la diversidad de talentos y capacidades, atendiendo tanto a lo común como a lo singular.

En este contexto, el futuro de la educación no debe ser visto como una mercancía, sino como un bien común esencial, comparable al aire y al agua. La educación debe ser una fuerza vital que nutra a la sociedad, evitando convertirse en un mero instrumento al servicio de la economía. La educación a lo largo de la vida debe ser entendida como un derecho social fundamental, que empodere a los individuos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

El futuro de la educación debe enfocarse en el desarrollo de la conciencia crítica, la responsabilidad cívica y la sostenibilidad. La educación debe ser un medio para promover la democracia, no solo en términos políticos, sino como una forma de vida que fomente la participación activa y el respeto hacia los demás y el entorno. La educación a lo largo de la vida debe ser vista como una revolución social que transforma a los individuos y a la sociedad, permitiendo una mayor autoconciencia y un compromiso renovado con el bienestar colectivo.

Así, el futuro de la educación radica en su capacidad para adaptarse y evolucionar, promoviendo un aprendizaje que trascienda la mera adquisición de conocimientos y fomente la construcción de un mundo más justo, equitativo y humano. La educación debe ser un faro que guíe a las futuras generaciones hacia un camino de transformación y esperanza, donde el ser humano y su entorno sean valorados en su máxima expresión.

El futuro de la educación se presenta como una oportunidad para reconfigurar nuestra comprensión del mundo, promoviendo una narrativa inclusiva que

fomente la cohesión social y reduzca la desigualdad. La educación a lo largo de la vida se convierte en un medio vital para superar la pobreza y la ignorancia, empoderando a las personas para que participen activamente en la sociedad.

Como señala Bauman, la ignorancia perpetúa la desigualdad y limita la participación democrática, mientras que la educación es el antídoto que fomenta el compromiso y la toma de decisiones informadas. La educación debe ser vista no solo como un recurso monetario, sino como un bien común que enriquece la vida social y fortalece los lazos comunitarios.

A medida que avanzamos hacia un mundo cada vez más globalizado, la educación enfrenta el reto de adaptarse a la incertidumbre y la innovación. Se necesita un enfoque que priorice el aprendizaje continuo y el respeto por la diversidad cultural, preparando a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos del futuro. La educación debe ser un vehículo para la inclusión, el crecimiento económico y la superación de la pobreza, promoviendo un sentido de pertenencia y cooperación.

En este contexto, se hace urgente que las políticas educativas se centren en el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los problemas contemporáneos. La educación debe transformarse en una misión pública, que no solo prepare a los individuos para el mercado laboral, sino que también fomente una comprensión profunda de la humanidad y la interconexión global. Esta visión de la educación puede ser el camino hacia un futuro más justo y equitativo, donde cada persona tenga la oportunidad de contribuir al bien común y al desarrollo de la sociedad. Para transformar una sociedad emancipada para poder dar un nuevo rostro es necesario el cambio de nuevos paradigmas y nuevas metodologías que ayuden al ser humano para triunfar, todos los ámbitos personales y laborar para dar un nuevo rostro a la sociedad. El futuro de la educación será más favorable por que se estará trabajando con objetivos más específicos innovadores.

El futuro de la educación representa una oportunidad fundamental para repensar y redefinir nuestro enfoque hacia el aprendizaje y la formación de las personas. La educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y certificaciones, transformándose en un proceso integral que estimule la creatividad, el pensamiento crítico y la responsabilidad social. Al desarrollar valores como la solidaridad, la ética y la curiosidad, es posible formar una generación capaz de enfrentar los retos actuales y aportar al bienestar colectivo.

Es crucial entender la educación no solo como un derecho básico, sino como un recurso común vital que fortalece la cohesión social y promueve la equidad de oportunidades. La adopción de nuevas metodologías y enfoques educativos será fundamental para asegurar que los ciudadanos del futuro busquen no solo su propio bienestar, sino que también se involucren en el progreso de sus comunidades.

Además, la educación debe evolucionar en un mundo en constante transformación, priorizando el aprendizaje continuo y el respeto a la diversidad cultural. Solo de esta manera podremos formar individuos empoderados, capaces de tomar decisiones informadas y participar activamente en la creación de un futuro más justo y equitativo. En este contexto, el compromiso con un modelo educativo inclusivo y transformador se convierte en la clave para construir una sociedad donde cada persona tenga la oportunidad de contribuir al bien común y experimentar un desarrollo pleno, tanto personal como colectivo.



CONCLUSIÓN

El artículo resalta la necesidad de llevar a cabo una evaluación crítica de los métodos educativos actuales, subrayando la relevancia de implementar metodologías activas y colaborativas que se ajusten a las demandas del siglo XXI. Los hallazgos más significativos de la investigación destacan que la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas, la cooperación entre docentes y la integración de herramientas digitales son fundamentales para un sistema educativo que no solo atienda las necesidades actuales, sino que también esté preparado para enfrentar los retos del futuro.

En este contexto, se lograron cumplir los objetivos planteados, demostrando que la adopción de metodologías innovadoras puede mejorar notablemente la efectividad educativa y fomentar un aprendizaje más equitativo.

Finalmente, se proponen implicaciones prácticas y posibles líneas de investigación futura que pueden enriquecer el ámbito educativo. Es esencial que educadores, investigadores y responsables de políticas colaboren para construir un sistema educativo más sólido y justo, que no solo responda a las demandas actuales, sino que también esté preparado para anticipar y adaptarse a los cambios venideros. La investigación continua en este campo será decisiva para crear un futuro educativo inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar en un mundo en constante transformación.



REFERENCIAS

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.

World Economic Forum (2020). "The Future of Jobs Report 2020."

OECD (2021). "The Future of Education and Skills: Education 2030."

UNESCO (2021). "Reimagining our futures together: a new social contract for education."

Hattie, J. (2021). "Visible Learning for Mathematics."

Schleicher, A. (2020). "The Future of Education: How Schools Can Prepare for 2030."

Zhang, L. (2022). "Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Challenges."

Gee, J. P. (2020). "Learning, Literacy, and the Future of Education."

Siemens, G. (2020). "Learning in the Digital Age: Preparing for the Future."

CERI (2021). "Innovative Learning Environments."

Fadel, C., & Lemke, C. (2021). "21st Century Skills: How to Get There."

Anderson, T. (2020). "The Future of Online Learning."

Kukulska-Hulme, A. (2021). "Mobile Learning: The Future of Education?"

Meyer, K. A. (2020). "The Role of Technology in Higher Education."

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2021). "Exploring the Impact of AI on Education."

Dede, C. (2020). "Immersive Interfaces in Education."

González, J., & Sosa, E. (2021). "Education for Sustainable Development: Trends and Perspectives."

Reimers, F. (2020). "Educating for the Future: Global Perspectives."

Bates, A. W. (2021). "Teaching in a Digital Age: Guidelines for
Designing Teaching and Learning."

Säljö, R. (2021). "Learning in a Digital Age: Implications for Education."

Hernández, R., & López, M. (2020). "The Future of Education: A
Global Perspective."



DIRECTORES ESCOLARES: AGENTES DE CAMBIO EDUCATIVO E INNOVACIÓN.

OSVALDO GUMERCINDO SANTIAGO

Adscripción:

OSVALDO GUMERCINDO SANTIAGO

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

gumercindoosvaldo@gmail.com

RESUMEN

En este ensayo se argumenta que los directores escolares son agentes cruciales de cambio e innovación educativa. Su liderazgo trasciende la administración, impactando la cultura escolar, la calidad de la enseñanza y el desarrollo estudiantil. El director debe ser un líder transformador, impulsando la mejora continua y la adaptación a los desafíos del siglo XXI, incluyendo la integración de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. Se destaca la importancia de la formación continua del director para gestionar el cambio, superar resistencias y construir una comunidad escolar unida. Se enfatiza la necesidad de un liderazgo visionario que inspire y motive a docentes y estudiantes, promoviendo una cultura de colaboración e innovación para lograr la excelencia educativa y preparar a los alumnos para un futuro complejo y globalizado.

Palabras clave: Innovación, Liderazgo, Transformación, Mejora continua Educación.

ABSTRACT

This essay argues that School principals are crucial agents of change and educational innovation. Their leadership transcends administration, impacting school culture, teaching quality, and student development. The principal must be a transformative leader, driving continuous improvement and adaptation to the challenges of the 21st century, including the integration of new technologies and pedagogical methodologies. The importance of ongoing principal training to manage change, overcome resistance, and build a united school community is highlighted. Emphasis is placed on the need for visionary leadership that inspires and motivates teachers and students, promoting a culture of collaboration and innovation to achieve educational excellence and prepare students for a complex and globalized future.

Keywords: Innovation, Leadership, Transformation, Continuous Improvement, Education.



INTRODUCCIÓN

El director escolar es un agente de transformación con el poder de impulsar la innovación y la mejora educativa continua. Su liderazgo se manifiesta en la capacidad de crear un entorno escolar dinámico, donde la innovación pedagógica y la búsqueda de la excelencia sean valores centrales.

El presente ensayo tiene como objetivo compartir la función y capacidad que tiene un director escolar para impulsar la innovación y su compromiso con la mejora continua, las cuales son claves para crear escuelas exitosas que preparen a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Actualmente, la educación enfrenta una transformación profunda, impulsada por cambios tecnológicos, sociales y por la creciente necesidad de adaptación a un mundo en constante evolución. Estos desafíos interconectados requieren soluciones innovadoras e integrales.

De acuerdo con Area Moreira (2009), citado por Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017), la tecnología educativa, como campo de estudio, se ocupa de los recursos instruccionales y audiovisuales. El auge de esta disciplina ha impulsado la creación de numerosas herramientas tecnológicas —actividades digitales, portafolios, blogs, entre otras— diseñadas para revitalizar los ambientes escolares y fomentar el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes.

El éxito de una institución educativa trasciende la mera administración eficiente. Si bien una buena gestión administrativa es fundamental, el director juega un papel mucho más significativo como líder visionario y catalizador del éxito institucional.

Su influencia se extiende más allá de las tareas administrativas, impactando directamente en la cultura escolar, la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes. El director es el arquitecto de la visión educativa, responsable de crear un ambiente de aprendizaje estimulante e inspirar a la comunidad educativa a alcanzar la excelencia.

Su liderazgo se manifiesta en la capacidad de motivar a los docentes, fomentar la colaboración, gestionar conflictos y tomar decisiones estratégicas que impulsen el crecimiento y la mejora continua de la institución.

En definitiva, el director no es simplemente un administrador, sino un líder transformador crucial para el desarrollo y el florecimiento de la institución educativa. Rosales Yepes, Montes Miranda y Figueroa Gutiérrez (2020, p. 26) mencionan que los directores de escuela actuales deben poseer un sólido dominio de habilidades administrativas y de liderazgo, así como una fuerte conciencia y compromiso moral para guiar a la escuela hacia altos estándares de calidad, trabajando de manera colaborativa con toda la comunidad educativa.

La opinión del autor trasciende en que, para alcanzar escuelas eficaces en términos de resultados de aprendizaje, los directores escolares deben trascender el rol de buenos administradores o gestores y convertirse en líderes eficaces.

DESARROLLO

El sistema educativo se encuentra en constante evolución, lo que demanda procesos de adaptación y transformación para responder a las necesidades de una sociedad en cambio. En este contexto, el rol del director trasciende la simple administración y se convierte en un agente crucial para gestionar el cambio y propiciar la mejora continua de la institución educativa.

El director juega un papel esencial como gestor del cambio. Su liderazgo, visión y capacidad para coordinar esfuerzos son fundamentales para la mejora continua y la adaptación a las demandas de una sociedad en constante evolución.

No se limita a ser un gestor administrativo, sino que actúa como un catalizador de cambio que fomenta la innovación, la participación y la colaboración para lograr una educación de calidad y contribuir al progreso del país. Por ello, la formación de líderes educativos con las competencias necesarias para gestionar el cambio representa una inversión crucial para el futuro de la educación.

Además, se ha comprobado que “el director escolar es potencialmente influyente en las capacidades de los docentes, permitiendo impactar consecuentemente en la mejora de los niveles de desempeño escolar obtenidos por los estudiantes” (Rosales Yepes, Montes Miranda y Figueroa Gutiérrez, 2020, p. 14).

En este sentido, la capacidad de liderazgo del director escolar es un factor clave que influye en el impacto de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes. Una capacitación sólida en liderazgo resulta fundamental para promover prácticas escolares de excelencia.

Por lo tanto, el progreso educativo está intrínsecamente ligado al fortalecimiento del liderazgo de los directores, quienes gestionan los entornos escolares y cuya relevancia e influencia en la sociedad actual es cada vez más evidente y necesaria.

Michael Fullan, reconocido investigador en cambio educativo, argumenta que la dirección escolar es un factor crucial para el éxito del aprendizaje estudiantil (Moreno Olivos, 2018). Este autor aboga por un nuevo liderazgo que se adapte a los cambios y transformaciones del sistema educativo actual, incluyendo el impacto de las nuevas tecnologías y la necesidad de una pedagogía más colaborativa.

De igual manera, propone que los directores deben ser agentes de cambio capaces de navegar en la ambigüedad y aprender de manera continua. En el entorno educativo contemporáneo, el director escolar cumple un papel esencial como líder del cambio, promoviendo la innovación y la mejora constante en las instituciones educativas.

Su liderazgo no solo afecta la gestión administrativa, sino que repercute directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la cultura organizativa de la institución. El liderazgo transformacional se distingue por la habilidad del director para inspirar y motivar a su equipo hacia el logro de objetivos compartidos, promoviendo un entorno de colaboración y compromiso.

Este enfoque implica desafiar el statu quo, establecer expectativas claras y promover una visión compartida del éxito educativo. Un líder eficaz debe desarrollar competencias como la creación de un plan común para el éxito y el compromiso con la mejora continua (Rosales Yepes, Montes Miranda y Figueroa Gutiérrez, 2020).

El director escolar, como agente de cambio, tiene la responsabilidad de impulsar la innovación educativa mediante la implementación de metodologías activas, el uso de tecnologías emergentes y la promoción de una cultura de aprendizaje continuo.

Asimismo, la formación permanente del director es crucial para mantenerse actualizado en las mejores prácticas de gestión y pedagogía, lo que evidencia la necesidad de desarrollar competencias profesionales acordes con los retos de la sociedad actual, mediante procesos de formación y actualización especializados.

La dirección escolar también cumple una función clave en la gestión del cambio y en la superación de resistencias dentro de la institución educativa. Este proceso no se limita a implementar nuevas ideas, sino que implica orientar a toda la comunidad

escolar —docentes, estudiantes, familias y personal administrativo— en un proceso de transformación institucional.

Para ello, el director debe contar con habilidades de liderazgo, comunicación y gestión estratégica. Es fundamental articular una visión clara y convincente del cambio, explicando su necesidad y los beneficios que aportará a todos los involucrados, promoviendo una participación activa de la comunidad escolar en la definición de objetivos y estrategias.

Además, proporcionar formación adecuada al personal docente y administrativo resulta crucial para asegurar su capacidad de implementar el cambio, no solo desde lo técnico, sino también en el desarrollo de habilidades para adaptarse a nuevas formas de trabajo.

La gestión del cambio requiere una combinación de planificación estratégica, comunicación efectiva, liderazgo transformador y habilidades para la resolución de conflictos. Según Rosales Yepes, Montes Miranda y Figueroa Gutiérrez (2020), en el liderazgo escolar enfocado en el aprendizaje, los directores son vistos como agentes de cambio y transformación en sus comunidades educativas.

Para alcanzar una educación de calidad se requieren profesionales competentes y un alto nivel de desempeño en el currículo escolar, así como el apoyo y la supervisión de las autoridades educativas locales.

Para que un director escolar impulse la calidad educativa, necesita experiencia y habilidades de liderazgo que pueden aprenderse y fortalecerse mediante la formación profesional continua. Esto le permitirá facilitar y priorizar acciones enfocadas en el aprendizaje y guiar los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula.

La clave del éxito reside en la capacidad del director para construir una comunidad escolar unida y comprometida con la mejora continua, sustentada en una comunicación transparente y constante. El director debe mantener informada a la comunidad escolar sobre el progreso de los cambios, atendiendo inquietudes mediante diversos canales de comunicación.

Por otra parte, la organización escolar constituye una disciplina científica esencial para la dirección educativa, ya que aporta normas y regularidades que los directivos deben considerar para la organización del trabajo y la toma de decisiones acertadas.

La organización escolar se convierte en un saber fundamental para lograr el cumplimiento de los objetivos institucionales. Desde la dirección de la institución educativa se debe garantizar la organización higiénica del ambiente escolar y las condiciones para la promoción de la salud.

Según Fuentes Sordo (2015, p. 3), la organización escolar estudia de manera integral la organización del proceso pedagógico y sus relaciones, ordenando las acciones educativas para alcanzar los objetivos propuestos y perfeccionar la formación de los estudiantes.

El ambiente escolar representa el espacio donde se construye la vida cotidiana de la institución, reflejando sus condiciones de trabajo y cultura organizacional. Este ambiente incluye a las personas, los espacios físicos y la comunidad, elementos que interactúan de manera conjunta y resultan esenciales para el buen funcionamiento escolar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo García, M., & Racero Montes, F. (2022). La Dirección Escolar. Análisis Desde El Nuevo Enfoque De La Reforma De La Ley De Educación. *EDETANIA* , 91-110.
- Fuentes Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA*, 1-12.
- MORENO OLIVOS, T. (2018). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto.
- Núñez Paula, I. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. *ALAS* , 291-314.
- Rosales Yepes, A., Montes Miranda, A., & Figueroa Gutiérrez, V. (2020). El director escolar como agente de cambio: un análisis desde las teorías contemporáneas de liderazgo educativo. En A. Rosales Yepes, A. Montes Miranda, V. Figueroa Gutiérrez, A. Bello Guerrero, L. Múnera Cavadía, & E. Torregrosa Fuentes, *La educación como factor de movilidad y construcción social*. (pág. 117). Cartagena de Indias, Colombia América.



LIDERAZGO ESCOLAR, DE LA REALIDAD A LO ESPERADO

ELIZABETH BIBIANA GUERRERO MILÁN

RESUMEN

La intención de este trabajo es mostrar a partir de la literatura existente el conocimiento sobre liderazgo y liderazgo escolar a fin de comparar lo que dice en la teoría con lo que se hace en la realidad de la práctica cotidiana, en una escuela primaria. En una primera instancia se definen los conceptos de liderazgo, liderazgo directivo y docente, teniendo como referencia los componentes del liderazgo directivo y administrativo. En un segundo acercamiento se analiza la práctica de liderazgo directiva y docente, se recogen datos a través de la observación mismos que brindan un panorama para saber cómo se vive en liderazgo en el centro educativo en la realidad y actualidad. En la tercera aproximación se brindan algunas alternativas de mejora como las dimensiones del liderazgo transformacional o basado en la misión.

ABSTRACT

The intention of this work is to show from the existing literature the knowledge about leadership and school leadership in order to compare what it says in theory with what is done in the reality of daily practice, in a primary school. In a first instance, the concepts of leadership, managerial and teaching leadership are defined, taking as a reference the components of managerial and administrative leadership. In a second approach, the practice of managerial and teacher leadership is analyzed, data are collected through observation, which they provide a panorama to know how leadership is lived in the educational center in reality and today. In the third approach, some alternatives for improvement are provided, such as the dimensions of transformational or mission-based leadership.

PALABRAS CLAVE

Liderazgo, liderazgo educativo, liderazgo transformacional, escuela, componentes del liderazgo, Prácticas del liderazgo transformacional, dimensiones del liderazgo transformacional y rasgos del líder.



INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo que deposita en la escuela, sobre todo de educación básica, responsabilidades sobre el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes de los niños y niñas que asisten a ella. La escuela juega un papel importante dentro de nuestro esquema social, hablar de los centros escolares y de su funcionamiento, sin lugar a duda es remitirse a los personajes que figuran al interior, entre los que destacan los alumnos (as), el directivo, las y los docentes, administrativos, personal de apoyo, madres y padres de familia, entre otros. Siendo la escuela un ente de suma importancia en nuestra sociedad, urgente es que su funcionamiento sea adecuado, sobre todo en lo que se refiere a lograr metas establecidas sobre el aprendizaje de las y los estudiantes.

Es entonces importante hablar del responsable del centro educativo, el director, quién es la figura que está al frente de la comunidad escolar. Considerando que el directivo funge como un agente interno que puede establecer condiciones organizativas adecuadas y como promotor de cambio. Hablar de liderazgo y liderazgo escolar implica definirlo para poder establecer un panorama que brinde claridad sobre el proceso a seguir a fin de establecer mejoras en beneficio de la comunidad educativa, especialmente en el aprendizaje de las niñas y niños que asisten a la escuela.

Por ello en el presente escrito se hablará de liderazgo, liderazgo educativo, la necesidad de una transformación en la labor directiva, las competencias necesarias que se deben tener al ejercerlo y la influencia sobre el mejoramiento escolar, tomando en consideración; la motivación de los docentes, las condiciones de trabajo y el desarrollo de sus capacidades. Se abordará el tema de las dimensiones de las prácticas del liderazgo efectivo en materia educativa: comparando la Dirección, desempeño profesional, rediseño organizacional, gestión de instrucción con lo que se realiza en la práctica cotidiana en una escuela primaria urbana de San Luis Potosí

Derivado del análisis de la observación en la escuela primaria se puntualiza en la mejora de liderazgo a la luz de las teoría tomando en cuenta las dimensiones del liderazgo transformacional y administrativo, así como las características o rasgos que un líder debe poseer a fin de irlos incorporando paulatinamente a la práctica diaria e influir de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

LIDERAZGO Y LIDERAZGO EDUCATIVO

A lo largo de la historia los líderes siempre han existido, algunos para beneficio de la sociedad y otros no tanto. Se a s u m e que los líderes son necesarios en tanto son personas que se atreven a realizar cambios, inspiran a otros a través del ejemplo y motivan a sus seguidores a realizar cosas de las que ellos mismos no se sienten capacitados. Los líderes tienen “visión. capacidad de imaginar y construir el futuro. un objetivo que enaltezca a las personas y las impulse hacer un esfuerzo “(Nastchokine, 2012, p. 2)

El liderazgo directivo es uno de los factores que determinan la calidad de los aprendizajes y resultados de las y los estudiantes pues “ejerce una influencia indirecta a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores” (Anderson, 2010, p. 38) y puede lograr la modificación o adecuación de las prácticas docentes en beneficio de las y los niños. El compromiso del directivo con el personal que se desempeña en el centro escolar y con la comunidad educativa en general impactará en el funcionamiento de la escuela.

Castillo (2005) señala que “el liderazgo del director no se logra mediante la imposición, sino a través de la cooperación. los miembros de la comunidad necesitan sentir que la comunidad los valora” (p. 6) y al igual que Chacón (2011) menciona 4 componentes o áreas principales de referencia de un líder administrativo para el primero, pero desde el contexto escolar y directivo para el segundo teniendo en consideración que influye en el aprendizaje de los estudiantes.

Castillo (2005)	Chacón (2011)
Entender y mejorar la organización	Formación de personas
Ambiente efectivo de trabajo	Marcar directrices
Implantar planes operacionales	Gestionar programas de instrucción
Manejo de recursos financieros	Rediseño de la organización

Tanto Castillo (2005) como Chacón (2011) hablan en sus cuatro componentes o áreas de la importancia del clima de la organización, de delegar funciones, del

trabajo colaborativo, de mostrar sensibilidad, empatía, comunicación, manejar conflictos, proyectar programas en base a metas y objetivos llevados a cabo en conjunto y en ningún aspecto hacen alusión a que el poder y o autoridad.

En el contexto escolar, Alvarado (2009) define “como líder al docente y como seguidores a sus estudiantes...el docente deberá ejercer un liderazgo efectivo a través de la motivación, para administrar eficazmente su rol académico. los estudiantes se convierten en seguidores de sus conocimientos.”(p. 5) ¿Cómo se ejerce el liderazgo en las instituciones educativas? A partir de la observación en una Esc. Primaria Urbana insertada en uno de los barrios más emblemáticos de la Ciudad de San Luis Potosí, se desarrolla el presente.



LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, LA REALIDAD

Se realizó una observación del liderazgo directivo ejercido en una institución primaria. Tomando como referencia las prácticas claves para un liderazgo efectivo, mencionadas por Anderson (2010) “mostrar dirección de futuro, desarrollar personas, rediseñar organización y gestionar la instrucción en la escuela.” (p.39) Se realizó un listado de algunos componentes de dichas categorías a fin de detectar cuales no se llevan a cabo.

Acciones Directivo	Si/ No/ Observaciones
Construyó de una visión compartida	Si, aunque a medias
Altas expectativas	No
Fomentó la aceptación de objetivos grupales	Si
Atendió el desarrollo individual de los docentes	Si, pero sólo en algunos aspectos.
Interactuó visiblemente con maestros y alumnos de manera permanente	No, solamente lo necesario
Construyó una cultura colaborativa	No, individual
Estructuró una organización que facilitó el trabajo	Si, en cuanto a organización
Creó una relación productiva y con familias y comunidad	No
Conectó a la Escuela con su entorno y sus oportunidades	No
Proveyó a los docentes en aspectos técnicos, de supervisión y evaluación	Si
Monitoreó las practicas docentes y los aprendizajes de los alumnos (as)	No
Evitó distracción en su centro de trabajo	No

A través de la información recabada en el recuadro, se observó que existen prácticas de liderazgo a las que se les dio más importancia y por ello el ejercicio directivo se enfocó en cuatro de las doce prácticas, ya que ocho no se llevaron

a cabo como se esperaba. Aunado a ello la práctica del liderazgo directivo y de los docentes fue autoritario, en pocas ocasiones democrático,

Ahora bien, en cuanto a los docentes, en la institución se dejó de lado el fortalecimiento de las relaciones laborales, poca comunicación. El trabajo en equipo se realizó solamente para planear algún festejo, delimitaban tareas. No se reflexionó sobre la práctica educativa, se consideró pérdida de tiempo.

Los docentes se enfocaron en lo planeado para el día a día, en la semana o en el mes, con respecto a los contenidos de enseñanza, La mayoría de los docentes presentaron un estilo de liderazgo autoritario, ya que como menciona Zuzama (2014) se evidencian conductas como “apatía...los individuos se muestran egocéntricos y existe grado considerable de sumisión” (p.12) tanto entre docentes como con los alumnos, se fomenta el individualismo y se deja de lado la colaboración.

Nuestra sociedad requiere de un liderazgo que “sepa maniobrar adecuadamente el poder, de tal forma que todos se sientan participes de alcanzar las metas, logros, sin sentirse presionados, donde el líder se subroga a los afanes personales del seguidor y este, a cambio le otorgue poder” (Largacha, 2012, p. 21).

LO QUE SE ESPERA

Bolívar (2010) menciona “Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta.” (p. 10) para que ello suceda, el directivo tendría que ser un líder, pero no uno burocrático o administrativo, sino uno que encamine sus esfuerzos en lograr que los y las estudiantes aprendan, el mismo Bolívar (2010) menciona que el liderazgo educativo es el segundo factor que contribuye después de los docentes en los logros de los aprendizajes de los estudiantes.

¿Qué hacer al interior de la escuela? implica la mejora del liderazgo escolar a través de líneas de acción “redefinirlas responsabilidades, distribuir el liderazgo escolar, adquirir competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. (Bolívar, 2010, p. 15) así “Los líderes efectivos serán aquellos que logren movilizar las condiciones docentes e impactar en los aprendizajes que muestran un mismo repertorio de prácticas”. (Leithwood, 2007, citado por Anderson, 2010, p. 39)

González (2003) el liderazgo educativo, “es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en los centros y un factor que incide en el desarrollo interno de éstos, en cuanto a organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos”. (p.1) Águila (2008) menciona para el liderazgo docente existen en específico dos grandes retos si de cambio hablamos, sea cual sea la función al interior de la escuela hay que tenerlos presente a fin de armonizar la labor de liderazgo con la vida institucional.

Cambiar o reestructurar la cultura organizativa de la institución “al reconocer que la comunidad le asigna demandas múltiples...actúa inspirado en la cultura del nosotros y no en la del yo...cuando se identifica con la misión institucional. ofrece alternativas metodológicas viables.” (García, 2003, p.3) Como agentes de cambio, los líderes educativos deben conocer las dimensiones de liderazgo, expondremos dos.

1.-Dimensiones de liderazgo centrado en la misión (Cardona 2008, pp. 50,51 y 52)

Compromiso	Cooperación	Cambio
• Personal	• Compromisos de apoyo	• Cambio personal
• Transmisión del compromiso	• Ser proactivo	• Cambio en colaboradores
• Actuar con consistencia	• Evaluación del servicio	• Generación de nuevos líderes

2- Dimensiones centrada en el liderazgo transformacional, Leithwood (2002) citado por González (2003 p. 6)

- Construir visión y metas del centro
- Proporcionar estímulos intelectuales
- Ofrecer apoyo individualizado
- Simbolizar prácticas y valores profesionales
- Demostrar expectativas de alto rendimiento
- Desarrollar estructuras que promuevan la participación en la toma de decisión.

Ambas dimensiones de liderazgo buscan la mejora del mismo, son aspectos que se deben establecer al interior de las instituciones educativas, Cardona (2008) habla de la importancia del cambio en la persona y en el equipo, en la actuación hasta cierto grado de “coach” a fin de establecer relaciones que

permitan trabajar en una misma dirección, habla de valores como compromiso y cooperación, concordando con la cita de la introducción, no basta con estar argumentando, hay que ejemplificar en el actuar diario.

De Leithwood (2002) citado por (González, 2003, p.6) llama la atención la última, todas son importantes, sin embargo, ésta tiene que ver con la participación en la toma de decisiones y la importancia de promover dicha participación, dejando en claro que las decisiones no deben ser unilaterales, deben consensarse sin perder de vista el fin de la escuela, el aprendizaje de los niños y niñas.

Otra característica importante son los rasgos o atributos del líder educador con la finalidad de dejar claro que el poder no es la única manera en la que se puede actuar cuando se está al frente de un colectivo. Es importante entonces mencionarlas, (Bass citado por Chacón, 2011 p. 156 y 157)

- ✓ Vocación de educador: Factor determinante para gestión educativa
- ✓ Carisma: Transmite confianza y respeto.
- ✓ Consideración individual: Atención individualizada.
- ✓ Estimula intelectualmente: Es mentor, facilitador de conocimientos.
- ✓ Inspirador: Seduce con su forma de ser y actuar
- ✓ Fomenta tolerancia: Resolver conflictos y tolera errores.
- ✓ Participante activo: Cree en el trabajo en equipo, liderazgo Compartido.
- ✓ Actuación como directivo: Adaptación a cambios, dominio del estrés.

Se puede decir entonces que “es el ejercicio del liderazgo. un factor determinante de los procesos de gestión educativa en la escuela.” (González, 2003, citado por Riveros, 2012, p. 291) La tarea del directivo escolar y docente consistirá en retomar la teoría existente a fin de incorporar saberes que puedan incidir en su práctica diaria, a fin de ir segregando la utilización del poder como única manera de motivación en sus colaboradores.

Los docentes y directivos deben de tener presente que la escuela es una institución debe ir perfeccionándose a fin de llevar a cabo su tarea, ello implica el cambio, este se da a través de procesos Pozner, (2007), menciona que se debe modificar o redefinir la idea de que el cambio es lineal, “los procesos de cambio

son una espiral que va creciendo como un circuito de aprendizaje, que cada vez va aprendiendo, desaprendiendo y va aprendiendo otra vez.” (p.25) Dejando claro que la labor docente y directiva es cambiante, la alternativa es insertarse en ese espiral o seguir la línea recta que no proporcionará mejoras en las prácticas de liderazgo y mucho menos influirá en el aprendizaje de los estudiantes. La respuesta a la tarea educativa es personal.



CONCLUSIONES

Resulta imperante crear compromiso en primera instancia de manera personal, después entre el colectivo docente y la comunidad escolar a fin de que todos por no decir la mayoría se trabaje con un fin determinado en pro del aprendizaje de las y los alumnos. Ello implica la reflexión cotidiana de la práctica docente, compartir aciertos y dificultades con los colegas y tratar humanamente al personal, pues del grado de respeto y la aceptación a la crítica constructiva dependerá el éxito de la tarea educativa

Es importante dentro de una cultura de respeto y establecimiento de metas, medir los logros del directivo, a fin de conocer si las acciones que realiza conducen al centro escolar hacia los objetivos que se definen al inicio de cada ciclo escolar. Ello permitirá establecer líneas de acción a fin de mejorar aquellas áreas de oportunidad que necesiten trabajarse y obtener resultados acorde lo esperado.

Es necesario redefinir el liderazgo, verlo como un proceso en el que una persona está al frente pero que para ser efectivo “El liderazgo ...comienza desde adentro, el tipo adecuado de liderazgo es de servicio.” (Águila, 2008, p. 308) Atrás deben quedar los tiempos en los que se confundía liderazgo con imposición, el líder es gentil, carismático y sobre todo empático con las personas, debe trascender el ego para centrarse en su equipo de trabajo, en donde todos cuentan y todos tienen oportunidad de contribuir en el trabajo que se realiza día con día.

Este mundo cambiante y globalizado exige que día con día que exista la disposición de las y los docentes para capacitarse e ir modificando la práctica autoritaria de liderazgo que se ejerce, que, si bien da resultados, no se sustentan sobre cimientos fuertes. “Un educador líder, se convierte en un factor determinante, en lo que compete a la formación permanente y a la actualización constante, en lo que respecta al conocimiento y al mundo en el cual se va a desenvolver” (Chacón, 2011, p. 159)

“La escuela del nuevo siglo habla de comunidad de aprendices, participación colaborativa y toma de decisiones compartidas en todos los aspectos educativos, habla de apoderamiento de maestros y estudiantes, de trabajo en equipo y autonomía, “(Castillo, 2005, p. 12) en ningún momento se habla de autoridad, la escuela, es una institución que se debe aprovechar como tal para establecer ejemplo de liderazgo directivo y docente.

A manera de cierre y para fines prácticos podemos establecer: “que no existe una fórmula o receta para ejercer el liderazgo, lo importante es estructurarlo a través de conceptos y acciones, encaminadas a ofrecer un mejor servicio a lograr un desarrollo y crecimiento personal” (De la fuente, 2011, p.116) y de ser posible a través del convencimiento más que de autoridad a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes, ya que ellos son la razón de ser de los individuos que trabajan en la educación.



BIBLIOGRAFIA

- Aguila, C (2008) Liderazgo Docente con Valor. El rol del docente como formador y propiciador del cambio. Colección de Tesis Digitales, Puebla, México.
- Alvarado, Y (2009) Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 9, No. 3 agosto- diciembre, 2009. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Anderson, S (2010) Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas Individuo y sociedad. Vol. 9 No2 Granada, España.
- Bolívar, A (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas Individuo y sociedad. Vol. 9 No2 Granada, España.
- Castillo, A (2005) Liderazgo administrativo: reto para el director de las escuelas del siglo XXI. Cuaderno de Investigación en Educación. Centro de Investigaciones Educativas. facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico N°20.
- Cardona, P. 2008 El liderazgo centrado en la misión. IESE Business School. Rev.11. Universidad de Navarra, España.
- Chacón, A (2011) Liderazgo y educación: hacia una gestión educativa de calidad. Revista Gestión y Educación. Escuela de administración educativa. Vol.1 N° 2. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- De la Fuente, A (2011) El liderazgo y lo humano. Revista Internacional, la nueva gestión organizacional. N° 12 Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- García, Elsa. Liderazgo docente, revisado 12 de junio 2022 <https://docplayer.es/21710178-Liderazgo-docente-elsa-garcia-ruiz.html>
- González, M (2003) El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de administradores de la Educación, Vol.11 N° 6.

Largacha C (2012) ¿Necesita Poder el Líder? Revista de Estudios avanzados de Liderazgo. Vol. 1 N° 1 Virginia Beach, USA.

Leithwood, K (2009) ¿Cómo liderar nuestra escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación fundación Chile. Salesianos, Santiago de Chile.

Nastchokine, D (2012) Reflexiones sobre el Liderazgo Educativo de Nivel Universitario. Revista Digital Universitaria del colegio Militar de la Nación. No. 29 Perú.

Pozner, P. (2007) El directivo docente como líder en la gestión educativa. Foro Educativo Nacional. La Gestión para el mejoramiento de la calidad. Buenos Aires, Argentina.

Riveros, A (2012) La distribución de liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. Educ. Educ. Vol. 15 N°2. Facultad de Educación. Universidad de la Sabana. Colombia.

Zuzama, J (2014) Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, España



INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DESDE LA INFANCIA

MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ TAMEZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa CINADE

fernandamartinez403@gmail.com

RESUMEN

La inteligencia emocional es una competencia esencial en el desarrollo integral de los niños desde la primera infancia. En el contexto del aula preescolar, trabajar las emociones no solo favorece la autorregulación y la empatía, sino que también impacta positivamente en la convivencia y en los procesos de aprendizaje. Este ensayo analiza la relevancia de fomentar la inteligencia emocional desde edades tempranas, presenta el sustento teórico del concepto y destaca el papel del docente como modelo emocional. Además, se describen estrategias prácticas aplicables en el entorno escolar para desarrollar habilidades socioemocionales en los niños. Se concluye que una educación emocional intencionada y constante fortalece la formación de individuos emocionalmente competentes y socialmente responsables.

Palabras clave: inteligencia emocional, preescolar, desarrollo infantil, emociones, estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

Emotional intelligence is an essential competency in the integral development of children from early childhood. In the preschool classroom context, working on emotions not only promotes self-regulation and empathy but also positively influences coexistence and learning processes. This essay analyzes the relevance of promoting emotional intelligence from an early age, presents the theoretical foundations of the concept, and highlights the teacher's role as an emotional model. It also describes practical strategies that can be applied in the school environment to foster socio-emotional skills in children. It is concluded that intentional and consistent emotional education strengthens the formation of emotionally competent and socially responsible individuals.

Keywords: emotional intelligence, preschool, child development, emotions, teaching strategies



INTRODUCCIÓN

El enfoque educativo contemporáneo ha evolucionado hacia una visión más holística del aprendizaje, donde no solo se privilegian los contenidos académicos, sino también el desarrollo emocional y social del individuo. La inteligencia emocional (IE), entendida como la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, se ha convertido en un componente esencial en la formación integral desde los primeros años de vida.

La primera infancia es un periodo crítico en el desarrollo humano. Es en esta etapa donde los niños construyen las bases de su identidad, autoestima, relaciones sociales y regulación emocional. En el nivel preescolar, el aula se transforma en un espacio de socialización fundamental, donde los niños comienzan a convivir con otros fuera del entorno familiar. Por ello, fomentar la inteligencia emocional desde edades tempranas es una tarea imprescindible para los educadores.

El objetivo de este ensayo es analizar la relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito preescolar y proponer estrategias didácticas que favorezcan su desarrollo desde la primera infancia. A lo largo del texto se explorará el sustento teórico que respalda este enfoque, el papel del docente como agente emocional, y se describirán diversas actividades prácticas adaptadas a las características del alumnado de este nivel.

¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

El concepto de inteligencia emocional fue desarrollado por Peter Salovey y John D. Mayer (1990), quienes la definieron como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de los demás”. Sin embargo, fue Daniel Goleman (1995) quien popularizó el término, al señalar que el éxito en la vida no depende exclusivamente del coeficiente intelectual, sino también de la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada.

Goleman propuso cinco competencias básicas dentro de la inteligencia emocional:

1. Conciencia de uno mismo: reconocer las emociones propias.
2. Autorregulación: controlar los impulsos y emociones negativas.
3. Motivación: capacidad de enfocar las emociones hacia el logro de metas.
4. Empatía: comprender las emociones de los demás.
5. Habilidades sociales: establecer relaciones positivas y resolver conflictos.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, se ha comprobado que las emociones influyen directamente en la capacidad de aprender, concentrarse y recordar información (Bisquerra, 2003). Por tanto, un entorno emocionalmente equilibrado favorece el aprendizaje significativo. Además de los modelos de Goleman y Salovey & Mayer, existen otros enfoques que enriquecen la comprensión de la inteligencia emocional en el aula. Por ejemplo, Reuven Bar-On (2000) propone el modelo de inteligencia emocional como una serie de competencias no cognitivas, capacidades y habilidades que influyen en la habilidad de una persona para afrontar las demandas y presiones del entorno. Su enfoque incluye componentes como la toma de decisiones, la responsabilidad social, la flexibilidad y la tolerancia al estrés.

Este modelo cobra especial relevancia en el contexto educativo infantil, donde los niños están comenzando a enfrentarse a normas sociales, cambios emocionales y estructuras de convivencia que requieren estas habilidades para una adaptación saludable.

La UNESCO también ha reconocido el valor de la educación emocional, al incluir las competencias socioemocionales como parte del aprendizaje a lo largo de la vida. En su informe de 2015, destacó que el bienestar emocional y la alfabetización emocional son tan importantes como las competencias cognitivas para lograr una educación integral y equitativa.

IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PREESCOLAR

El desarrollo emocional en la infancia tiene implicaciones profundas en la vida adulta. Un niño que aprende a identificar y regular sus emociones tendrá más probabilidades de establecer relaciones sanas, resolver conflictos sin violencia y enfrentar la frustración de forma adecuada.

En el aula preescolar, los niños están en proceso de construir su mundo interno. A menudo, no poseen el vocabulario necesario para expresar lo que sienten, lo que puede derivar en conductas desafiantes, frustración o retraimiento. Por ello, trabajar la inteligencia emocional en esta etapa no solo previene problemas conductuales, sino que también mejora la autoestima, la empatía y la capacidad de resolver conflictos.

Además, está comprobado que los niños emocionalmente competentes:

- Presentan mayor disposición para aprender.
- Participan activamente en actividades grupales.
- Se adaptan mejor a las normas del aula.
- Desarrollan vínculos más sólidos con sus compañeros y docentes.

Fomentar estas habilidades desde preescolar significa dotar a los niños de herramientas fundamentales para su vida personal, académica y social.

EL ROL DEL DOCENTE COMO AGENTE EMOCIONAL

El docente de preescolar cumple un papel protagónico en la educación emocional. No solo enseña con palabras, sino principalmente con el ejemplo. Su manera de gestionar los conflictos, de hablar, de contener, de expresar sus emociones y de relacionarse con los alumnos impacta profundamente en la construcción emocional de los niños.

Un docente emocionalmente inteligente:

- Reconoce sus propias emociones y sabe regularlas en el aula.
- Genera un clima de respeto, afecto y confianza.
- Valida las emociones de los niños, sin minimizarlas ni juzgarlas.
- Fomenta el diálogo como medio de resolución de conflictos.
- Diseña actividades que favorezcan la expresión emocional.

Por tanto, es fundamental que los educadores reciban formación específica en educación emocional y que las instituciones educativas promuevan entornos donde la dimensión afectiva sea tan valorada como la cognitiva.

La figura del docente en el desarrollo emocional de los niños va más allá del aula. Se convierte en una presencia significativa, un referente afectivo y un guía en los momentos de incertidumbre. Según Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008), los docentes emocionalmente competentes generan climas escolares positivos, lo cual incide directamente en la disminución de comportamientos disruptivos y en el incremento del rendimiento académico.

Para lograrlo, se requiere de un proceso de introspección y formación continua. El docente necesita reconocer sus propias emociones, trabajar sus respuestas ante situaciones difíciles y generar un ambiente emocional seguro.

Algunas acciones concretas que puede llevar a cabo incluyen:

- Hacer pausas emocionales durante el día para reconectar con el grupo.
- Ofrecer alternativas a la expulsión o el castigo, como el uso de acuerdos de grupo o el tiempo fuera positivo.
- Implementar la “tutoría emocional”, donde el maestro conversa individualmente con niños que presentan dificultades para gestionar sus emociones.

Un aspecto clave es que el maestro nunca debe subestimar el poder de una escucha atenta o una mirada empática. En ocasiones, estos pequeños gestos generan grandes cambios en el estado emocional de los niños.

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PREESCOLAR

Existen múltiples estrategias didácticas que pueden implementarse de forma natural y cotidiana en el aula preescolar para promover el desarrollo emocional de los niños. A continuación, se presentan algunas de las más efectivas:

a) Asambleas o círculos emocionales

Al iniciar el día, los niños se reúnen en un círculo para expresar cómo se sienten. Se utilizan apoyos visuales como caritas o tarjetas de emociones. Esta actividad promueve la autorreflexión, el respeto por los sentimientos de los demás y el sentido de pertenencia.

b) Cuentacuentos con enfoque emocional

A través de historias, los niños se identifican con personajes y situaciones que les permiten comprender mejor sus emociones. Libros como *El monstruo de colores* o *Cuando estoy celoso* abren la puerta al diálogo emocional.

c) Juego simbólico y dramatización

El juego de roles permite a los niños representar situaciones de la vida diaria, lo que facilita el reconocimiento y la comprensión de emociones. Al dramatizar, el niño experimenta y exterioriza sentimientos de forma segura y creativa.

d) Técnicas de respiración y mindfulness

Enseñar a los niños a respirar profundamente, cerrar los ojos por unos segundos y prestar atención a su cuerpo y emociones ayuda a desarrollar la autorregulación y el autocontrol. El mindfulness infantil mejora la concentración y reduce la ansiedad.

e) Tarjetas y juegos de identificación emocional

Con imágenes de expresiones faciales, los niños aprenden a identificar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo y miedo. A través del juego, se amplía su vocabulario emocional y se refuerza la empatía.

f) El rincón de la calma

Es un espacio dentro del aula donde el niño puede ir cuando se siente abrumado. Contiene cojines, libros, frascos de la calma, peluches, entre otros elementos que le ayudan a relajarse. Este lugar no es un castigo, sino un recurso para la autorregulación.

RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN

A pesar de los beneficios evidentes, implementar una educación emocional efectiva en preescolar presenta ciertos desafíos:

- Falta de formación docente específica. Muchos maestros no han recibido capacitación formal en inteligencia emocional, lo que limita su capacidad de aplicarla de manera intencional.
- Currículos académicos saturados. Las presiones por cumplir con contenidos cognitivos dejan poco margen para el trabajo emocional.
- Escasa participación familiar. Algunos padres no comprenden la importancia de las emociones en el aprendizaje, lo que dificulta la continuidad de este trabajo en casa.

No obstante, estas dificultades también representan oportunidades de mejora:

- Capacitar al personal docente en competencias emocionales.
- Sensibilizar a las familias mediante talleres y reuniones.
- Incluir la educación emocional como eje transversal en los planes de estudio.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS FUTURAS

La inclusión sistemática de la educación emocional en los programas de formación docente debe convertirse en una prioridad institucional. A nivel nacional e internacional, ya existen modelos de currículo que integran las competencias socioemocionales como ejes transversales (como el programa CASEL en EE. UU. o el programa RULER desarrollado por la Universidad de Yale).

En México, el nuevo Marco Curricular para la Educación Preescolar (2022) ha comenzado a visibilizar la necesidad de trabajar emociones en el aula; sin embargo, aún es necesario dotar a los docentes de estrategias claras, recursos adecuados y acompañamiento para su implementación.

Los futuros planes de estudio deben contemplar:

- Espacios sistemáticos para la educación emocional.
- Materiales didácticos adaptados al contexto infantil.
- Evaluación de las competencias emocionales mediante indicadores observables.
- Formación continua en bienestar docente, manejo del estrés y autocuidado.

Asimismo, el fortalecimiento del vínculo familia-escuela es esencial para consolidar el trabajo emocional. Talleres, cápsulas informativas y actividades en casa pueden cerrar el círculo de acompañamiento al niño desde todos los frentes.



CONCLUSIONES

Fomentar la inteligencia emocional en el aula preescolar es una acción urgente y necesaria. A través de estrategias pedagógicas adecuadas, es posible ayudar a los niños a comprender y gestionar sus emociones, a establecer relaciones empáticas y a desarrollar una autoestima saludable.

El desarrollo emocional no debe verse como una tarea secundaria dentro del aula, sino como una prioridad educativa que impacta directamente en el aprendizaje, la convivencia y la formación de ciudadanos emocionalmente competentes. El docente, como guía y modelo, juega un papel esencial en este proceso, y su implicación puede marcar una diferencia duradera en la vida de sus alumnos.

Invertir en la inteligencia emocional desde la primera infancia no solo contribuye al bienestar de los niños, sino también a la construcción de una sociedad más empática, justa y equilibrada.



REFERENCIAS

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Pizarro, J. (2016). Estrategias didácticas para el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 18(2), 45-58.

UNESCO. (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Zabalza, M. A. (2000). *La práctica reflexiva en la enseñanza*. Madrid: Narcea.



MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN: LA INCLUSIÓN COMO BASE PARA UNA ESCUELA TRANSFORMADORA

ERIKA PATRICIA MARTÍNEZ TAMEZ

Doctorante en Gestión Educativa CINADE

Mtz.patito11@gmail.com

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la importancia de reconocer la diversidad y promover la inclusión desde la educación primaria, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Se abordan conceptos fundamentales como la diferencia entre inclusión e integración, el valor de la empatía en la convivencia escolar y las barreras que aún persisten en el sistema educativo. A partir de fundamentos teóricos y propuestas prácticas, se destaca la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales por otras más flexibles y respetuosas de las características individuales de cada estudiante. El texto concluye enfatizando que la inclusión no es una opción, sino un principio ético y profesional que debe guiar la labor docente para construir una escuela más equitativa, humana y comprometida con el bienestar colectivo.

Palabras clave: Inclusión educativa, diversidad, empatía, equidad, convivencia escolar

ABSTRACT

This article reflects on the importance of recognizing diversity and promoting inclusion from primary education, within the framework of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana). It addresses key concepts such as the distinction between inclusion and integration, the role of empathy in school coexistence, and the barriers that still persist in the educational system. Based on theoretical foundations and practical proposals, the article highlights the urgency of transforming traditional pedagogical practices into more flexible and respectful approaches that consider each student's individuality. The text concludes by emphasizing that inclusion is not optional, but an ethical and professional principle that should guide teaching practices toward building a more equitable, humane, and socially committed school.

Keywords: Educational inclusion, diversity, empathy, equity, school coexistence



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, hablar de diversidad e inclusión en el aula no es solo una moda o una propuesta pedagógica moderna de la Nueva Escuela Mexicana, sino un desafío que debe atenderse de manera urgente, obligando al sistema educativo a responder, actuar y replantear sus prácticas para mejorar, asumiendo una responsabilidad y ética por parte de los docentes dentro de las aulas y de las instituciones en general.

Las aulas regulares, son espacios donde convergen niños, niñas, adolescentes y jóvenes con múltiples formas de ser, pensar, sentir y aprender, marcados por diferencias culturales, lingüísticas, sociales, cognitivas y emocionales. Esta diversidad, lejos de parecer un obstáculo o problema para el proceso de enseñanza- aprendizaje, constituye una oportunidad invaluable para fomentar un entorno escolar más equitativo, inclusivo y centrado en el estudiante.

Asumir la diversidad como algo enriquecedor, en este sentido, implica replantear las prácticas pedagógicas tradicionales, que muchas veces son rígidas o uniformes, promoviendo ambientes escolares donde todas y todos se sientan valorados, respetados y con las mismas oportunidades para desarrollarse integralmente. La inclusión no es solo tener a todos juntos físicamente, sino aprender de las diferencias de cada persona como parte esencial del aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de promover el respeto a las diferencias desde la educación primaria, etapa fundamental en la construcción de valores y actitudes que perdurarán a lo largo de la vida. Se enfatiza la necesidad de integrar la inclusión como principio crucial del proceso educativo, reconociendo la diversidad, y con ello la formación de ciudadanos empáticos, críticos, tolerantes y conscientes del valor del otro.



Para ello, se presentarán los fundamentos teóricos que sustentan el enfoque inclusivo, así como algunas propuestas prácticas para su implementación efectiva en el aula, para promover ambientes educativos más inclusivos, respetuosos y colaborativos, contribuyendo así a una escuela más humana, respondiendo a las necesidades de la sociedad y comprometida con la transformación social.

LA DIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

La diversidad en el ámbito educativo se manifiesta en múltiples dimensiones: cultural, lingüística, física, cognitiva, emocional, entre otras. Cada estudiante llega al aula con una historia única, que le concede una forma particular de relacionarse con el mundo que lo rodea, es decir, la manera en que percibe e interpreta el mundo. Según Banks (2008), reconocer la diversidad es el primer paso para construir una educación multicultural e inclusiva.

Por ende, el reconocer y valorar esta diversidad, es el paso primordial para la construcción de una educación inclusiva, que responda a las necesidades reales de todos los alumnos. Es por eso, que el enfoque pedagógico actual invita a adaptar las estrategias de enseñanza, esto quiere decir el proceso de enseñanza-aprendizaje no es homogéneo y uniforme, por lo que debe ajustarse los métodos y actividades según las necesidades del grupo.

Siendo importante reconocer y respetar que cada estudiante es diferente, es decir, tienen distintos ritmos de aprendizaje, estilos, contextos culturales, intereses, capacidades, necesidades, formas de procesar la información y de expresarse, ayudando así a que cada uno de ellos aprenda de la mejor manera. Por lo tanto, las diferencias no deben ser consideradas como obstáculos, sino como oportunidades de enriquecimiento para el proceso educativo, favoreciendo el aprendizaje y la convivencia sana y pacífica.

LA INCLUSIÓN: MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN

Aunque en muchas escuelas se habla de "integración", término que se ha utilizado para referirse a la incorporación de alumnos con alguna condición o que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) en el aula regular, el

verdadero reto es avanzar hacia una educación inclusiva, donde todos y todas tengan las mismas oportunidades de participación, aprendizaje y reconocimiento (UNESCO, 2017).

Pero ¿por qué se dice que la integración pasó de moda?, porque anteriormente se consideraba un avance, sin embargo, ya no es suficiente para responder a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades, condición o que enfrenta unas BAP, siendo superada por el enfoque de inclusión. Hoy se entiende que no se trata solo de estar en el mismo espacio, sino de participar activamente, aprender y ser valorado como parte del grupo.

Permitiendo minimizar y/o eliminar barreras físicas (impidan el acceso o movilidad), pedagógicas (métodos y recursos de enseñanza poco flexibles) y actitudinales (prejuicios o estereotipos), también, implica que los docentes desarrollen estrategias diferenciadas y generen ambientes donde se promueva la participación de todos.

Para lograrlo, los docentes deben adoptar estrategias pedagógicas diferenciadas y flexibles, capaces de atender las necesidades individuales y colectivas, fomentando un ambiente escolar en el que se promueva la colaboración, el respeto mutuo y la participación equitativa. Solo así la inclusión se convierte en una práctica efectiva que enriquece el aprendizaje y fortalece la convivencia democrática dentro de la escuela.

EMPATÍA: EL CORAZÓN DE LA CONVIVENCIA

Para que la diversidad sea valorada y la inclusión se convierta en una práctica real y efectiva, es indispensable fomentar la empatía en los estudiantes. La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginar cómo se siente, de comprender sus emociones y puntos de vista tal como lo describe Goleman, (1995).

El desarrollo de la empatía desde la infancia es fundamental no solo para prevenir conductas de exclusión y bullying, sino también para promover la solidaridad, la cooperación y la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo. La empatía facilita la comprensión de la diversidad como una oportunidad para aprender y crecer juntos, en lugar de un motivo de división o conflicto.

Este proceso se puede trabajar a través de actividades sencillas y cotidianas,

tales como los juegos cooperativos que promueven el trabajo en equipo, la lectura y análisis de cuentos que aborden temas de emociones y diferencias, la realización de círculos de diálogo donde se compartan experiencias y sentimientos, o la reflexión guiada sobre las emociones y la resolución pacífica de conflictos. Estas estrategias contribuyen a crear un ambiente escolar donde cada estudiante se sienta valorado y comprendido, sentando las bases para una convivencia armónica y respetuosa.

¿ESTAMOS LEJOS DE LA INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS?

Aunque muchas escuelas hablan de ser “inclusivas”, en la práctica, todavía hay grandes barreras que impiden que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender, participar y sentirse valorados. Se han observado las siguientes causas:

- Falta de formación docente en inclusión, que permita atender la diversidad en el aula (discapacidad, dificultades de aprendizaje, etc.). Generando frustración al no saber cómo actuar, llegando incluso al rechazo o exclusión, ya que salen de su zona de confort y de la manera tradicional que dan las clases.
- Escuelas que niegan la atención de los alumnos, ya que no están preparadas para atenderlos, además de no contar con el espacio físico adecuado como rampas, baños accesibles, entre otras.
- Se menciona que con la NEM existe autonomía, sin embargo, solo queda en una palabra al aire. Las escuelas observadas priorizan contenidos para ser la “mejor escuela”, dejando a un lado al estudiante, además, de esperar que todos aprendan lo mismo, de la misma forma, en el mismo tiempo. Y para culminar evaluar con pruebas estandarizadas sin contemplar habilidades adquiridas en cierto periodo, ritmos y estilos de aprendizaje.
- Las escuelas muchas veces USAER o algún otro equipo de apoyo, quienes orientan y asesoran a los docentes regulares para realizar su práctica con los ajustes que se requieren llevar en cuanto a la diversidad de los alumnos, en específico de discapacidades y condiciones.
- Existe discriminación y bullying en las escuelas, sin respetar la diversidad.
- Un punto muy importante, es la falta de colaboración de los padres de familia

y la participación de los estudiantes, ya que no son escuchados, para crear condiciones reales de participación y pertenencia.

- No se han aplicado bien las políticas educativas que promueven la educación inclusiva.

PROPUESTAS PARA EL AULA INCLUSIVA

Para fomentar positivamente la diversidad, la inclusión y la empatía en la educación primaria, es fundamental implementar estrategias pedagógicas y organizativas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. A continuación, se presentan algunas propuestas concretas que pueden favorecer la construcción de un ambiente escolar inclusivo y enriquecedor:

- **Uso de materiales diversos:** Incorporar cuentos, imágenes, videos y ejemplos que representen distintas culturas, capacidades, géneros y formas de vida, de manera que los estudiantes se reconozcan y valoren en su propia diversidad y aprendan a respetar las diferencias ajenas.
- **Metodologías activas y participativas:** Fomentar el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos inclusivos que promuevan la colaboración y el intercambio entre estudiantes con diversas características y habilidades, generando un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.
- **Normas de convivencia construidas colectivamente:** Involucrar a estudiantes, docentes y comunidad educativa en la elaboración de reglas que promuevan el respeto, la tolerancia y la valoración de las diferencias, asegurando un ambiente seguro y respetuoso para todos.
- **Espacios de expresión emocional:** Crear momentos y lugares destinados a que los estudiantes puedan expresar sus emociones y pensamientos, ya sea a través de diarios personales, asambleas, actividades artísticas o dinámicas grupales que fomenten la reflexión sobre sentimientos y relaciones interpersonales.
- **Ajustes razonables:** Implementar ajustes y apoyos específicos que permitan atender las necesidades particulares de estudiantes con discapacidades u otras condiciones, sin que esto implique su exclusión, asegurando su plena participación en todas las actividades escolares.

- **Redes de padres:** Implementar grupos donde madres, padres o tutores se unen con un objetivo común, participando y colaborando activamente en el desarrollo educativo, emocional y social de sus hijos, fundamental para favorecer la inclusión educativa.

Estas estrategias no solo contribuyen a una educación más equitativa y justa, sino que también fortalecen el desarrollo integral de los estudiantes y preparan a la comunidad educativa para enfrentar los retos de una sociedad diversa, por ende, inclusiva.



CONCLUSIONES

La inclusión educativa va mucho más allá de permitir la presencia física de los estudiantes en el aula; implica reconocer, valorar y atender las particularidades de cada uno, garantizando que todos se sientan comprendidos, respetados y apoyados en su forma única de aprender y convivir. A lo largo de este artículo, se ha reflexionado sobre la importancia de asumir la diversidad como una riqueza, de distinguir entre inclusión e integración, y de colocar la empatía en el centro de la convivencia escolar.

A pesar de los avances normativos y discursivos, todavía persisten numerosas barreras (estructurales, actitudinales y pedagógicas) que limitan la participación y el aprendizaje de muchos estudiantes. Prejuicios, estereotipos, falta de formación docente, rigidez curricular y ausencia de apoyos efectivos siguen representando obstáculos para alcanzar una verdadera inclusión.

Construir una escuela inclusiva requiere más que ajustes físicos o metodológicos, exige una transformación profunda de las prácticas y mentalidades educativas. Este cambio solo es posible si docentes, directivos, familias y estudiantes se comprometen ética y profesionalmente con una visión educativa basada en la equidad, la empatía y el respeto a la diferencia.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que propone una educación centrada en la justicia social, la formación integral y el reconocimiento de la diversidad, la inclusión no puede entenderse como una opción, sino como un principio ineludible que debe guiar toda acción educativa. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de diálogo, participación y aprendizaje compartido, donde cada estudiante encuentra un lugar digno para desarrollarse.

En definitiva, educar con inclusión es formar para la vida en una sociedad plural, donde el respeto, la solidaridad y la equidad no sean solo valores en el papel, sino prácticas vivas que transformen la realidad desde la escuela.

REFERENCIAS

- Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education (4th ed.). Pearson Education.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ. Bantam Books.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación. Dirección General de Desarrollo Curricular, SEP.



ACTIVIDADES PSICOMOTORAS PARA MEJORAR LECTURA Y ESCRITURA EN PRIMER GRADO

RAQUEL DEL PILAR PADILLA PUENTE

Doctorante en Gestión Educativa

CINADE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESUMEN

La investigación analizó la relación entre el desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado de primaria. Bajo el paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción, se aplicaron pruebas diagnósticas, listas de cotejo y entrevistas a docentes. Con base en los hallazgos, se implementó un sistema de actividades psicomotoras en tres fases: sensibilización docente, aplicación en aula e involucramiento familiar. Los resultados muestran mejoras significativas en motricidad fina, lateralidad, discriminación visual y desempeño lectoescritor. El estudio confirma que la psicomotricidad constituye un recurso pedagógico esencial para fortalecer la alfabetización inicial y propone su integración sistemática en el currículo de primer grado.

Palabras clave: psicomotricidad / lectoescritura / investigación-acción / alfabetización inicial / educación primaria.

ABSTRACT

The research analyzed the relationship between psychomotor development and literacy learning in first-grade primary students. Based on a socio-critical paradigm and action research methodology, diagnostic tests, checklists and teacher interviews were applied. According to the findings, a system of psychomotor activities was implemented in three phases: teacher awareness, classroom application and family involvement. Results show significant improvements in fine motor skills, laterality, visual discrimination and literacy performance. The study confirms that psychomotor activities are an essential pedagogical resource to strengthen early literacy and proposes their systematic integration into the first-grade curriculum.

Keywords: psychomotricity / literacy / action research / early literacy / primary education



INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial es un eje fundamental del proceso educativo, ya que permite a los estudiantes acceder a los conocimientos escolares y sociales que estructuran la vida académica. Sin embargo, en el primer grado de primaria persisten serias dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, manifestadas en problemas de reconocimiento de grafías, trazos deficientes y baja comprensión. Estos obstáculos afectan no solo el rendimiento escolar inmediato, sino también el desarrollo integral y la continuidad en niveles posteriores.

Una de las causas identificadas en estas dificultades es la escasa atención al desarrollo psicomotor como base del aprendizaje. La coordinación visomotriz, la motricidad fina y la lateralidad son elementos que inciden directamente en la construcción de la lectoescritura, pero suelen relegarse en las prácticas escolares. El enfoque tradicional, centrado en la repetición y memorización, deja de lado actividades corporales que vinculan movimiento y cognición, lo que limita la posibilidad de consolidar aprendizajes significativos.

Frente a este panorama, resulta imprescindible explorar alternativas pedagógicas que integren la psicomotricidad al proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados. La relevancia de este trabajo radica en ofrecer un sustento teórico y práctico para replantear la alfabetización desde una perspectiva integral, donde el cuerpo se reconoce como un mediador del conocimiento. El objetivo es aportar evidencias que orienten la práctica docente y fortalezcan la formación de los estudiantes en una etapa decisiva de su trayectoria escolar.

MARCO TEÓRICO

La alfabetización inicial se comprende como un proceso constructivo en el que el estudiante formula hipótesis sobre el sistema de escritura y las contrasta con la cultura escrita escolar. Esta perspectiva exige prácticas que articulen comprensión, decodificación y producción en contextos significativos como indican Ferreiro y Teberosky (1991) y Alliende y Condemarin (1986). Asimismo, se enfatiza la enseñanza estratégica de la lectura como actividad intencional y consciente, orientada por metas y apoyos didácticos graduados (Solé, 1992; Cassany, 2006).

En paralelo, Le Boulch y de Franze (1984) al igual que Vayer (1977) muestran que la psicomotricidad plantea la integración funcional de cuerpo, emoción y cognición, otorgando centralidad a la acción corporal como base del aprendizaje. De esta manera, el desarrollo de la motricidad fina, la coordinación visomotriz y la lateralidad

se reconocen como prerrequisito para el trazado y la direccionalidad gráfica. La práctica psicomotriz propone situaciones de juego, exploración y simbolización que habilitan la disponibilidad tónica y la organización espaciotemporal (Aucouturier, B. 2004; De Ajuriaguerra, J., Rego, A. y Zea, A. 1977).

Desde la psicolingüística y la neurociencia educativa, se subraya que la consolidación de patrones gráficos y ortográficos requiere atención visual, memoria de trabajo y automatización progresiva del reconocimiento de palabras. La maduración y estimulación motriz sostienen la precisión del gesto gráfico y la coordinación ojo-mano, facilitando el vínculo entre percepción y ejecución. Estos componentes convergen en prácticas didácticas que dosifican el andamiaje hacia la autonomía lectora y escritora (Ehri, L. 2005; Dehaene, S. 2020; Gallahue, D. 2010).

Finalmente, el marco político-curricular demanda enfoques integrales que articulen competencias lingüísticas con desarrollo motor y socioemocional. Las directrices nacionales y recientes orientaciones curriculares abren espacio a metodologías activas y a la centralidad del estudiante. En el plano internacional, las evaluaciones comparadas y las iniciativas de aprendizaje lúdico respaldan la necesidad de experiencias ricas y contextualizadas, coherentes con la mediación sociocultural del aprendizaje (SEP, 2017; SEP, 2022; OCDE, 2018; UNESCO, 2019).

METODOLOGÍA

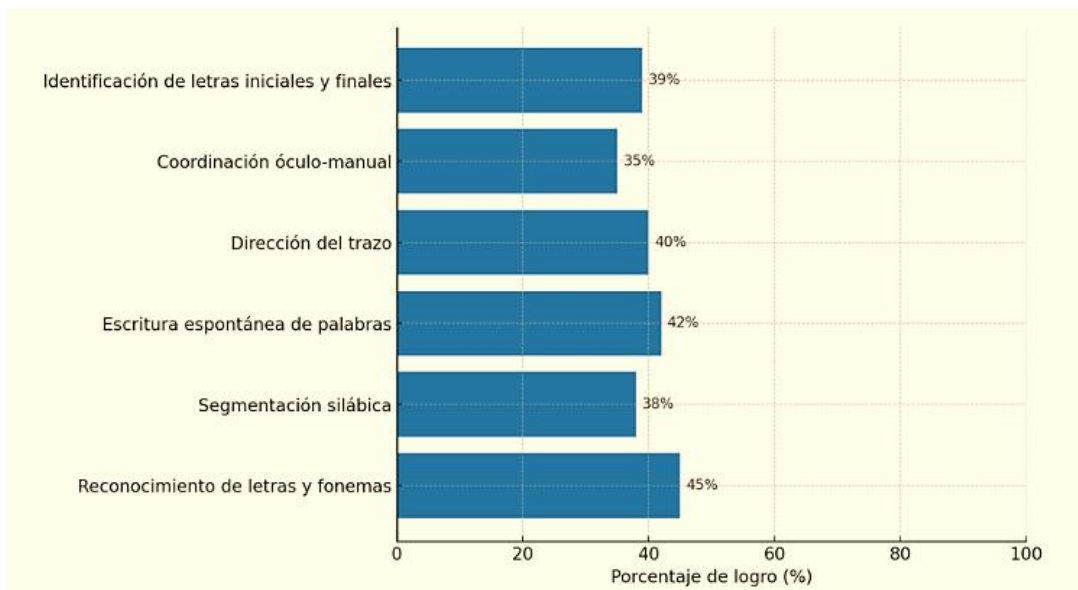
La investigación se sustentó en el paradigma sociocrítico, el cual busca transformar la realidad educativa mediante la reflexión y la acción conjunta de los actores involucrados. Para ello se adoptó la investigación-acción como estrategia metodológica, ya que permite partir de un diagnóstico, intervenir de manera planificada y reflexionar sobre los resultados, generando así procesos de mejora continua. Este enfoque resultó pertinente al situar a docentes, estudiantes y familias como participantes activos en la construcción de alternativas pedagógicas para la alfabetización inicial (Carr, W. y Kemmis, S. 1988).

La población estuvo conformada por un grupo de 24 estudiantes de primer grado de educación primaria de la Escuela “Benito Juárez”. Se aplicaron distintos instrumentos para obtener información contextual y pedagógica: una prueba diagnóstica de lectoescritura, listas de cotejo psicomotor y entrevistas semiestructuradas con docentes. Estos recursos permitieron identificar dificultades en motricidad fina, lateralidad y discriminación visual, elementos estrechamente vinculados al desempeño lector y escritor de los niños.

RESULTADOS

El diagnóstico inicial permitió constatar que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en motricidad fina, coordinación visomotriz y lateralidad, lo cual repercutía directamente en la lectura y la escritura. Los registros aplicados mostraron que más de la mitad de los alumnos trazaban letras con direccionalidad invertida o irregular, y que un número considerable confundía grafías con rasgos similares. Esta información evidenció la necesidad de fortalecer los procesos psicomotores como condición previa para la consolidación de la alfabetización.

Gráfica 1
Prueba diagnóstica de habilidades de lectoescritura



Fuente: Elaboración propia.

Durante la primera fase de intervención, dirigida a la sensibilización y capacitación docente, se observó un cambio favorable en las prácticas de aula. Los profesores comenzaron a integrar actividades psicomotoras simples —como ejercicios de coordinación y juegos de lateralidad— que propiciaron un ambiente de aprendizaje más dinámico. El seguimiento mediante listas de cotejo reflejó un aumento progresivo en la participación estudiantil y en la confianza de los niños para realizar tareas vinculadas con la escritura.

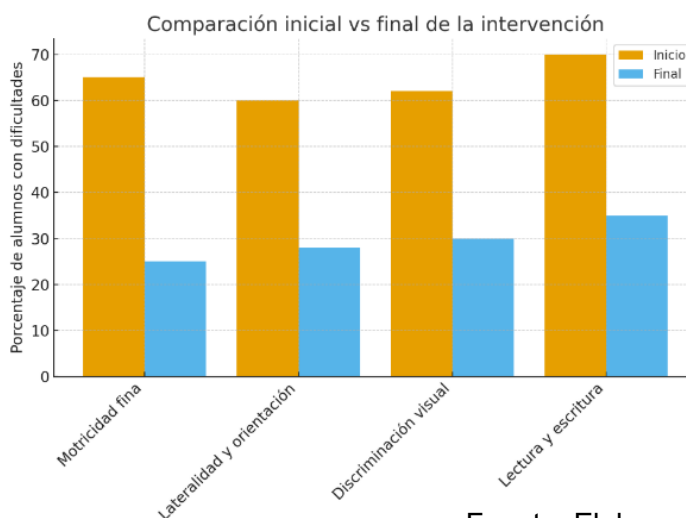
En la segunda fase, enfocada en la implementación de las actividades con los estudiantes, se registraron avances notables en la coordinación ojo-mano y en la precisión de los trazos. Los ejercicios de recorte, ensartado y grafomotricidad

estimularon la motricidad fina, mientras que las dinámicas de orientación espacial y discriminación visual facilitaron el reconocimiento de letras y palabras. Los resultados obtenidos mostraron mejoras significativas en comparación con el diagnóstico inicial, lo cual confirma la pertinencia del sistema de actividades diseñado.

La tercera fase, centrada en la participación familiar, fortaleció el vínculo entre escuela y hogar. Los padres replicaron en casa algunas de las actividades psicomotoras propuestas, lo que incrementó la práctica y el acompañamiento en los procesos de lectoescritura. Esta colaboración se reflejó en la mayor motivación de los estudiantes y en la reducción del ausentismo en tareas escolares. El involucramiento de las familias se consolidó como un factor clave para la continuidad del proceso de mejora.

Finalmente, la comparación de los resultados iniciales y finales mostró avances evidentes en la mayoría de los estudiantes: la motricidad fina se fortaleció, la lateralidad se consolidó y la discriminación visual permitió reconocer grafías con mayor exactitud. Asimismo, los niveles de lectura y escritura evidenciaron un progreso sostenido, disminuyendo los errores de direccionalidad y aumentando la fluidez en la decodificación. La siguiente gráfica muestra el porcentaje de alumnos que presentaban rezago y problemas al inicio y la baja de ellos después de la intervención.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La investigación permitió constatar que el desarrollo psicomotor constituye un factor determinante en la adquisición de la lectura y la escritura durante el primer grado de educación primaria. Las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial —como la debilidad en motricidad fina, la falta de lateralidad y la escasa coordinación viso motriz— se tradujeron en obstáculos para el reconocimiento y trazo de grafías. Sin embargo, la implementación de un sistema de actividades psicomotoras demostró que es posible revertir estas condiciones y favorecer un aprendizaje más sólido y significativo.

Los resultados obtenidos evidencian que la integración sistemática de actividades corporales en el aula contribuye a mejorar la precisión gráfica, la discriminación visual y la conciencia fonológica, elementos fundamentales en la alfabetización inicial. Asimismo, la capacitación docente y la participación familiar se consolidaron como componentes esenciales para dar continuidad al proceso, mostrando que la colaboración entre escuela y hogar potencia el impacto de las estrategias pedagógicas.

De este modo, el estudio aporta evidencia teórica y práctica que sustenta la necesidad de incluir la psicomotricidad en los programas de primer grado como eje transversal para fortalecer la lectoescritura. Su relevancia radica no solo en la mejora del rendimiento académico inmediato, sino también en la generación de aprendizajes duraderos que inciden en la trayectoria escolar posterior. Estos hallazgos abren la posibilidad de replicar la propuesta en otros contextos educativos y de ampliar futuras investigaciones que profundicen en la relación entre movimiento, cognición y alfabetización.



REFERENCIAS

- Alliende, G., & Condemarin, G. (1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz (Vol. 7). Graó.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Morata.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- De Ajuriaguerra, J., Rego, A., & Zea, A. L. (1977). Manual de psiquiatría infantil. Masson.
- Dehaene, S. (2020). How we learn: The new science of education and the brain. Penguin UK.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings.
- Elliott, J. (1993). La investigación-acción en educación. Morata.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*, 2(1), 6-14.
- Gallahue, D. L. (2010). Understanding motor development in children and youth. In *Proceedings of The 6th international scientific and expert symposium "Contemporary views on the Motor Development of a Child"* (pp. 17-23).
- Le Boulch, J., & de Franze, L. (1984). Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética. In *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética* (pp. 277-277).
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). Marco y resultados de PISA 2018: Lectura, matemáticas y ciencias. París: OCDE.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio de educación básica. Ciudad de México: SEP.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2022). Nueva Escuela Mexicana. DOF.

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de pedagogía, 216(3), 25-27.

UNESCO. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). IT'S PLAY: Promoting early childhood development through playful learning (Zambia). Retrieved from UNESCO website.

Vayer, P. (1985). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós.



INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

HUGO SERVANDO RODRÍGUEZ RAMOS

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

hugoservandorodriguez@gmail.com

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESUMEN

El presente ensayo analiza el impacto de la infraestructura educativa y del material didáctico en el rendimiento escolar de los alumnos del Colegio Universitario de Doctor Arroyo. A partir de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación concluida, se examina cómo las condiciones físicas del plantel y la pertinencia de los recursos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se destacan las limitaciones derivadas de aulas reducidas, mobiliario insuficiente y recursos obsoletos, que restringen las oportunidades de aprendizaje y la motivación estudiantil. Al mismo tiempo, se reconoce el papel de la mediación docente y de la gestión escolar en la optimización de estos factores. El análisis concluye que la articulación coherente entre infraestructura, recursos didácticos y liderazgo pedagógico es determinante para elevar la calidad educativa y reducir desigualdades en contextos rurales.

Palabras clave: infraestructura educativa / material didáctico / rendimiento escolar / gestión escolar / equidad educativa.

ABSTRACT

This essay examines the impact of educational infrastructure and teaching materials on the academic performance of students at Colegio Universitario de Doctor Arroyo. Based on the theoretical and methodological foundations of the completed research, it explores how the physical conditions of the school and the relevance of resources shape teaching and learning processes. Limitations such as small classrooms, insufficient furniture, and outdated materials are highlighted as barriers that reduce learning opportunities and student motivation. At the same time, the role of teacher mediation and school management is emphasized in maximizing the use of available resources. The analysis concludes that coherent integration between infrastructure, didactic resources, and pedagogical leadership is crucial to improve educational quality and to reduce inequalities in rural contexts.

Keywords: educational infrastructure / teaching materials / academic performance / school management / educational equity.



INTRODUCCIÓN

El estudio de la infraestructura escolar y del material didáctico resulta esencial para comprender cómo inciden en la calidad de la educación. En el Colegio Universitario de Doctor Arroyo, estas condiciones determinan la motivación, la permanencia y el logro académico de los estudiantes. Tales factores delimitan tanto las posibilidades de enseñanza como la experiencia formativa cotidiana, por lo que no pueden considerarse elementos secundarios ni accesorios dentro del proceso educativo.

En este marco, la investigación demuestra que las limitaciones materiales condicionan la equidad y la calidad educativa. Earthman (2004) explica que la iluminación, la ventilación y el mobiliario repercuten directamente en la disposición del alumnado. De manera complementaria, Rueda (2023) sostiene que las percepciones que docentes y estudiantes construyen sobre el entorno físico influyen directamente en los procesos escolares, convirtiéndose en una variable pedagógica de gran relevancia.

A la luz de estas evidencias, cobra especial importancia reconocer el papel de la gestión escolar y de la mediación docente en el aprovechamiento de los recursos disponibles y la mediación docente en la utilización de los recursos disponibles. Cuando ambos factores se articulan de manera coherente, se potencian los aprendizajes, se incrementa la motivación y se genera un clima institucional más equitativo. En consecuencia, la calidad de los espacios y materiales repercute no solo en los resultados inmediatos, sino también en las oportunidades educativas futuras.

DESARROLLO

La infraestructura escolar constituye un factor decisivo en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Su influencia va más allá de la funcionalidad, pues transmite mensajes de dignidad y valoración hacia la comunidad educativa. Earthman (2001) señala que variables como iluminación, ventilación y mobiliario repercuten directamente en la disposición del alumnado para concentrarse y participar. En este sentido, el espacio físico no puede entenderse como neutro, sino como un agente que condiciona la calidad educativa.

En el Colegio Universitario de Doctor Arroyo, se identificó que las aulas reducidas, el mobiliario insuficiente y las deficiencias de iluminación limitan la interacción pedagógica. Estas condiciones restringen la implementación de metodologías activas, disminuyen la motivación del alumnado y generan un clima poco favorable

para la construcción de aprendizajes significativos. Así, la falta de adecuaciones materiales se convierte en un obstáculo estructural que impacta tanto en estudiantes como en docentes.

La infraestructura escolar, además, influye en la percepción que los actores educativos construyen de su entorno. Rueda (2023) sostiene que el diseño y el mantenimiento de los espacios condicionan la valoración que estudiantes y profesores otorgan a su experiencia formativa. Un aula deteriorada no solo representa un déficit funcional, sino también un mensaje simbólico de descuido institucional. Tal percepción afecta la autoestima académica y reduce el sentido de pertenencia dentro de la escuela.

El marco legal también respalda esta perspectiva. La Ley General de la Infraestructura Física Educativa (2008) establece que las instalaciones deben ser seguras, funcionales e higiénicas. No obstante, el estudio mostró que las condiciones del plantel distan de cumplir con tales disposiciones, lo cual evidencia la distancia entre la normatividad y la realidad cotidiana. Esta brecha acentúa las desigualdades, sobre todo en comunidades rurales con menor inversión pública.

En esta misma línea, resulta evidente que el impacto de la infraestructura trasciende el plano académico y se extiende hacia la dimensión socioemocional. Sánchez (2007) señala que entornos seguros y agradables incrementan la asistencia y favorecen la participación del alumnado. Por el contrario, espacios deteriorados aumentan la ansiedad y generan actitudes de desinterés. De este modo, los hallazgos de la investigación confirman que los espacios físicos influyen tanto en el rendimiento escolar como en el bienestar integral de los estudiantes.

En consecuencia, la infraestructura escolar debe entenderse como un elemento estructural que condiciona tanto el rendimiento académico como la equidad en el acceso a oportunidades educativas. El caso del Colegio Universitario de Doctor Arroyo muestra que las deficiencias materiales limitan la innovación pedagógica y reducen la motivación del alumnado. Estas evidencias permiten comprender que la discusión sobre infraestructura no puede desligarse de otros factores igualmente determinantes, como el acceso y la pertinencia de los materiales didácticos.

Por su parte, el material didáctico representa un recurso fundamental en la práctica docente, ya que facilita la concreción de los contenidos y promueve aprendizajes significativos. Su función es mediar entre la teoría y la práctica, permitiendo que el estudiante visualice y experimente conceptos que de otra forma resultarían abstractos. Díaz Barriga (2006) destaca que los recursos pedagógicos amplían las

oportunidades de interacción cognitiva y estimulan el desarrollo de competencias diversas en el alumnado.

En el Colegio Universitario de Doctor Arroyo, se evidenció que los materiales disponibles resultan insuficientes y, en muchos casos, obsoletos. La presencia de libros desactualizados y la carencia de equipos de laboratorio o recursos digitales condicionan la calidad de las experiencias educativas. Ante ello, los docentes se ven obligados a improvisar estrategias alternativas, lo cual incrementa su carga de trabajo y disminuye la efectividad de la enseñanza. Esta situación impacta directamente en la motivación y el rendimiento escolar.

El valor de los materiales didácticos radica también en su capacidad para atender la diversidad de estilos de aprendizaje. Hernández (2008) explica que un recurso adecuado permite personalizar la enseñanza, adaptándola a las características individuales de los estudiantes. Sin embargo, cuando estos son escasos o inadecuados, se limita la posibilidad de diversificar estrategias y se privilegia la exposición verbal como recurso principal. Esto, sin duda, restringe la participación y reduce la construcción autónoma del conocimiento.

Asimismo, la pertinencia del material depende de su adecuación al contexto sociocultural. Rueda (2023) sostiene que los recursos solo adquieren sentido si logran conectar los contenidos escolares con la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, materiales diseñados sin considerar la realidad de la comunidad pueden resultar irrelevantes. Por el contrario, recursos contextualizados fomentan aprendizajes con mayor aplicabilidad y refuerzan la motivación estudiantil. Este aspecto se vuelve especialmente crítico en contextos rurales como el analizado.

La investigación mostró que la ausencia de equipo especializado afecta gravemente el aprendizaje en asignaturas clave como ciencias y matemáticas. En el área experimental, la falta de laboratorios reduce la posibilidad de que los estudiantes formulen hipótesis, observen fenómenos y verifiquen resultados. Según García (2010), la práctica experimental estimula el pensamiento crítico y científico, competencias difíciles de alcanzar únicamente con métodos expositivos. La insuficiencia de recursos, por tanto, no solo limita la comprensión, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Otro aspecto relevante es la dimensión tecnológica. Se observó que los equipos de cómputo son insuficientes y que la conectividad a internet es deficiente. Esta condición restringe la integración de las TIC en el proceso educativo, impidiendo el acceso a plataformas y recursos interactivos. Cabero (2001) afirma que las

tecnologías no deben entenderse como simples apoyos, sino como elementos constitutivos de nuevas formas de aprender. Su ausencia representa, entonces, una desventaja estructural en la formación de competencias digitales.

Es importante destacar que los materiales didácticos requieren de la mediación docente para desplegar su verdadero potencial. Ausubel (1983) señala que el aprendizaje significativo depende de que los recursos se vinculen con los conocimientos previos del alumno. Sin embargo, el trabajo evidenció que los profesores enfrentan limitaciones de tiempo y capacitación para diseñar y utilizar materiales de manera sistemática. En consecuencia, se refuerza la necesidad de políticas que garanticen recursos pertinentes y formación docente para aprovecharlos.

La infraestructura y los materiales didácticos no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan con la gestión escolar y la mediación docente para configurar la calidad educativa. Su interacción define tanto las oportunidades de aprendizaje como las condiciones de equidad dentro de la institución. Como señala Rueda (2023), el espacio físico y los recursos cobran verdadero sentido en la medida en que se articulan con las prácticas pedagógicas y con el liderazgo académico que orienta el proceso.

En el Colegio, los hallazgos muestran que la precariedad material se combina con limitaciones en la organización institucional. La falta de planeación para el uso de recursos y la inexistencia de programas sistemáticos de mantenimiento agravan los déficits en aulas, mobiliario y materiales. Esto repercute en los docentes, quienes deben improvisar soluciones sin respaldo institucional, lo que profundiza los efectos de la escasez.

Este hallazgo coincide con lo señalado en la literatura pedagógica donde se indica reiteradamente que la eficacia de los recursos depende de la mediación docente. Ausubel (1983) explica que los materiales adquieren sentido cuando se vinculan con los conocimientos previos de los estudiantes. Sin embargo, la investigación evidenció que la sobrecarga laboral y la falta de formación continua dificultan que los profesores puedan integrar adecuadamente los recursos disponibles. En este escenario, la gestión escolar debe asumir un papel protagónico para facilitar tiempos, capacitación y apoyo logístico.

Asimismo, la interacción entre infraestructura y materiales repercute en la equidad educativa. Bourdieu (2001) sostiene que las condiciones materiales reproducen desigualdades sociales, ya que las carencias suelen concentrarse en comunidades

con menor capital cultural. El estudio confirmó que la falta de laboratorios, bibliotecas y espacios tecnológicos coloca a los estudiantes del plantel en desventaja frente a contextos urbanos mejor equipados. La gestión escolar, en este sentido, tiene la tarea de diseñar estrategias compensatorias que reduzcan las brechas.

Otro elemento relevante mostrado en la investigación es la percepción comunitaria sobre la escuela. Cuando los padres y madres de familia observan instalaciones deterioradas y carencia de materiales, tienden a cuestionar la calidad del servicio educativo. En cambio, cuando existen mejoras visibles, aumenta la confianza y la disposición a participar en actividades escolares. Esta relación refuerza la idea de que la gestión escolar debe comunicar con claridad los esfuerzos por optimizar recursos, fortaleciendo el vínculo entre institución y comunidad.



CONCLUSIONES

El análisis de la investigación realizada en el Colegio Universitario de Doctor Arroyo confirma que la infraestructura escolar y los materiales didácticos son factores estructurales que inciden en el rendimiento académico y en la equidad educativa. Las condiciones físicas y la disponibilidad de recursos no pueden concebirse como complementos, sino como componentes esenciales que determinan la calidad del aprendizaje. Esta evidencia refuerza la necesidad de atender de manera prioritaria las limitaciones materiales detectadas.

De igual manera, se constató que infraestructura y materiales adquieren su verdadero sentido en interacción con la gestión escolar y la mediación docente. La falta de programas sistemáticos de mantenimiento, la escasez de recursos pedagógicos y la sobrecarga laboral de los profesores limitan la innovación metodológica. De ahí que la mejora de la calidad educativa requiera políticas integrales que contemplen simultáneamente inversión, planeación y formación continua. Solo así se logrará que los recursos disponibles se utilicen con eficacia.

En definitiva, garantizar espacios adecuados y materiales pertinentes constituye un derecho básico para los estudiantes y una condición indispensable para reducir desigualdades. Más allá de la dimensión técnica, se trata de un compromiso ético con la justicia social y la inclusión educativa. La articulación entre infraestructura, recursos y gestión debe asumirse como un eje estratégico de las políticas públicas, pues de ella depende la posibilidad de construir entornos escolares que promuevan aprendizajes significativos y oportunidades equitativas de desarrollo.



REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). *The child and reality: Problems of genetic psychology*. Grossman.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Madrid: Editorial Popular.
- Cabero, J. (2001). *Las TIC en la enseñanza: de la teoría a la práctica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Earthman, G. I. (2001). *School facility conditions and student academic achievement*. UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- García, C. (2010). El laboratorio escolar en la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 693-720.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ley General de la Infraestructura Física Educativa (2008). *Diario Oficial de la Federación*.
- Rueda, S. V. (2023). Análisis de la infraestructura física educativa, ambientes de aprendizaje y percepciones de su habitabilidad. Caso: educación media superior a distancia en Lobatos, Valparaíso, Zacatecas (2021-2023).
- Sánchez, B. M. (2007). Factores determinantes del fracaso escolar en contextos vulnerables. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 861-890.



"LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN"

BRENDA JOSEFINA RIVERA OLIVA

Egresada del Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

brendajosefinariveraoliva784@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo analiza la evaluación educativa como un proceso esencial de aprendizaje y transformación dentro del sistema educativo. Se destaca la importancia de la evaluación formativa, entendida como una herramienta que promueve la reflexión, la retroalimentación y la mejora continua. A partir del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, se resalta la necesidad de superar los métodos tradicionales centrados en la memorización, avanzando hacia prácticas más inclusivas y auténticas que valoren las competencias, habilidades socioemocionales y la participación activa del estudiante. Asimismo, se reflexiona sobre el papel de la tecnología y la autoevaluación en la construcción de una educación más equitativa y significativa. En conclusión, la evaluación debe concebirse como un proceso democrático y participativo que fortalece tanto el aprendizaje individual como la calidad de los sistemas educativos.

Palabras clave: evaluación formativa, aprendizaje, retroalimentación, competencias, transformación educativa.

ABSTRACT

This essay analyzes educational assessment as an essential process of learning and transformation within the educational system. It highlights the importance of formative assessment, understood as a tool that fosters reflection, feedback, and continuous improvement. Based on the principles of the New Mexican School, it emphasizes the need to move beyond traditional methods focused on memorization, advancing toward more inclusive and authentic practices that value competencies, socio-emotional skills, and active student participation. The discussion also considers the role of technology and self-assessment in building a more equitable and meaningful education. In conclusion, assessment should be conceived as a democratic and participatory process that strengthens both individual learning and the overall quality of educational systems.

Keywords: formative assessment, learning, feedback, competencies, educational transformation.



INTRODUCCIÓN

El presente ensayo, tiene como propósito, llevar al análisis sobre la evaluación educativa como parte del proceso de transformación. Se espera que la evaluación, nos ayude a conocer los resultados del proceso educativo, pero, además, que refuerce el aprendizaje a través de la reflexión.

Así pues, a través de la presente lectura se pretende vincular la evaluación educativa con el aprendizaje y con la mejora de los sistemas educativos.

A continuación, se argumentarán algunas de estas ideas utilizando diversas lecturas, referentes teóricos, así como la perspectiva como supervisora del nivel secundaria, rol que me corresponde en mi ámbito laboral. Finalmente se presentan las conclusiones generadas a manera de reflexión.

DESARROLLO

La evaluación educativa desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y en la mejora de los sistemas educativos. El Plan de Estudios 2022 de la SEP, acorde a la Nueva Escuela Mexicana, plantea que “La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes.” (p. 80) Comenta Santos, (1993) que la evaluación debe ser procesual, como una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final del mismo, lo cual de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana y conforme al currículo vigente 2022, se propone la evaluación formativa, considerando diversos aspectos tales como:

Retroalimentación para el aprendizaje:

La evaluación proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su desempeño, identificando fortalezas y áreas de mejora. Esta información orienta a los estudiantes hacia un aprendizaje más efectivo, permitiéndoles comprender sus errores y corregir sus enfoques.

Alineación con objetivos educativos:

Una evaluación bien diseñada está alineada con los objetivos educativos. Esto garantiza que la evaluación mida de manera precisa y justa el logro de los resultados de aprendizaje deseados, contribuyendo así a la efectividad del proceso educativo.

Motivación y compromiso:

La evaluación, cuando se realiza de manera constructiva, puede motivar a los estudiantes al proporcionar reconocimiento por sus logros y alentar el esfuerzo

continuo. Además, la evaluación formativa, que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje, puede fomentar la participación activa y el compromiso del estudiante.

Guía para la enseñanza:

Los resultados de las evaluaciones brindan información valiosa a los educadores sobre la eficacia de sus métodos de enseñanza. Los docentes pueden ajustar sus estrategias pedagógicas según los resultados de las evaluaciones, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes y mejorando así la calidad de la enseñanza.

Mejora del sistema educativo:

A nivel sistémico, la evaluación permite realizar análisis comparativos, identificar brechas en el rendimiento educativo y tomar decisiones informadas sobre políticas educativas. La información recopilada a través de evaluaciones a gran escala contribuye a la formulación de estrategias para la mejora continua de los sistemas educativos.

Rendición de cuentas:

La evaluación también desempeña un papel crucial en la rendición de cuentas de los diversos actores en el sistema educativo, incluyendo a educadores, instituciones y sistemas gubernamentales. La transparencia en los resultados evaluativos promueve la responsabilidad y la búsqueda constante de la excelencia.

Cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes del alumnado

A lo largo del tiempo, ha habido una evolución en la concepción y aplicación de la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Curiosamente, los paradigmas en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, no solamente han sido difíciles de cambiar en los docentes, sino también en los alumnos; este dato lo he podido corroborar durante mis visitas de supervisión escolar a las diferentes escuelas que conforman la zona escolar a mi cargo; pues los alumnos a veces suelen manifestar, que extrañan la realización de un simple examen para ser evaluados en lugar de trabajar de manera colaborativa los proyectos de aula y de escuela, porque aseguran que presentar un examen es mucho más rápido que esperar a obtener una calificación por todo el proceso que conforma el periodo de evaluación. Algunos de los cambios fundamentales que han ocurrido incluyen:

- **Enfoque Formativo**

Tradicionalmente, la evaluación solía centrarse principalmente en la medición de conocimientos adquiridos al final de un período. Sin embargo,

ha habido un cambio hacia un enfoque más formativo, donde la evaluación se integra de manera continua durante el proceso de aprendizaje. Esto permite una retroalimentación inmediata y la oportunidad de realizar ajustes para mejorar el rendimiento.

- **Diversificación de Métodos de Evaluación:**

Anteriormente, las evaluaciones solían basarse principalmente en exámenes escritos estandarizados. En la actualidad, hay una mayor aceptación y aplicación de una variedad de métodos de evaluación, como proyectos, presentaciones, evaluaciones prácticas y portafolios. Esto refleja la comprensión de que los estudiantes tienen habilidades diversas que no siempre se evalúan adecuadamente con un único formato.

- **Énfasis en Habilidades y Competencias:**

Se ha producido un cambio hacia la evaluación de habilidades y competencias más allá de la simple memorización de hechos. Fernández March, (2010) afirma que las evaluaciones ahora buscan medir la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en situaciones del mundo real, fomentando un aprendizaje más profundo y significativo. A este respecto, de acuerdo con la OCDE.

- “PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho, en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades”. (OCDE, 2006 p.6).

Inclusión de Evaluación Social y Emocional:

Se reconoce cada vez más la importancia de evaluar no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar social y emocional de los estudiantes. La evaluación de habilidades socioemocionales, como la colaboración, la empatía y la autorregulación, se ha vuelto más prominente.

Enfoque en la Evaluación Auténtica:

La evaluación auténtica implica la aplicación del conocimiento en contextos del mundo real. Este enfoque busca evaluar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y aplicar sus conocimientos de manera práctica, lo que contribuye a una preparación más efectiva para la vida después de la escuela.

Tecnología y Evaluación Digital:

La tecnología ha permitido la implementación de herramientas y plataformas digitales para la evaluación. Esto incluye la realización de pruebas en línea, el uso de simulaciones y la recopilación de datos en tiempo real. La evaluación digital ofrece flexibilidad y nuevas posibilidades, aunque también plantea desafíos en términos de equidad y seguridad.

Involucramiento del Estudiante en la Evaluación:

Menciona Santos, (1993) que la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora, debe ser democrática, procesual, cualitativa, práctica, participativa, colegiada.

Se ha reconocido la importancia de involucrar a los estudiantes en su propio proceso de evaluación. Fomentar la autoevaluación y la reflexión promueve la responsabilidad y la conciencia metacognitiva, elementos clave para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida.



CONCLUSIONES

La evaluación educativa bien concebida y ejecutada no solo informa sobre el rendimiento individual de los estudiantes, sino que también contribuye a la mejora continua de los procesos de aprendizaje y a la optimización de los sistemas educativos en su conjunto.

La retroalimentación, la alineación con objetivos, la motivación, la guía para la enseñanza, la mejora sistémica y la rendición de cuentas son elementos clave que destacan la importancia de la evaluación en el panorama educativo.

Entonces, de acuerdo con Mateo (2000); la nueva gestión no puede fundamentarse en la recogida de información centrada fundamentalmente en la instrumentación clásica; las pruebas basadas en los planteamientos alternativos de la evaluación deberán complementar o sustituir los modelos más tradicionales, si se quieren rediseñar estrategias que capturen información realmente sustantiva.

“En los procesos de referenciación evaluativa, las pruebas de referencia criterial deben constituirse en la alternativa más común a aplicar en la nueva instrumentación. Hay que incorporar a otros agentes, como puedan ser los propios alumnos, en las responsabilidades evaluativas”. (Mateo, 2000, p.17).

Los cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes del alumnado reflejan una evolución hacia prácticas más inclusivas, formativas y centradas en el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo la diversidad de habilidades y necesidades individuales acorde a la sociedad en que vivimos.



REFERENCIAS

- Fernández March, A. (2010). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la Educación*. Revista de docencia universitaria, vo. 8 (no. 1) 11-34. Universidad Politécnica de Valencia.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Universidad de Barcelona: ICE-HORSORI
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2006). *El Programa PISA de la OCDE; qué es y para qué sirve*. Ed. Santillana.
- Santos, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Revista investigación en la escuela no. 20. Universidad de Málaga.
- SEP (2022). *Plan de Estudios 2022*. México: Secretaría de Educación Pública



HACIA LA CALIDAD: PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

NORMA ANGÉLICA FLORES SILVA

Egresada del programa de Doctorado en Gestión Educativa CINADE
nafs_250587@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo se retoma brevemente una aproximación sobre lo que es necesario realizar en la evaluación a través de propuestas de mejora; siendo una forma de comprender su concepción y funcionalidad a fin de distinguir sus constantes evoluciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia. Es necesario señalar que el ámbito de la evaluación se ha desarrollado un crecimiento incesante y complejo de acuerdo a las necesidades evolutivas sobre la mejora continua. Ello nos permite tener una visión y denotar que la evaluación en el sistema educativo mexicano es necesaria, fundamental e imprescindible; y aunque este proceso es paulatino, continuo y complejo, es considerada una estrategia útil y necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación.

ABSTRACT

This article briefly reviews what is necessary in evaluation through proposals for improvement. This approach serves as a way of understanding its conception and functionality in order to distinguish its constant conceptual and functional evolutions throughout history. It is important to note that the field of evaluation has experienced constant and complex growth in line with the evolving needs for continuous improvement. This allows us to gain insight and demonstrate that evaluation in the Mexican education system is necessary, fundamental, and indispensable. Although this process is gradual, continuous, and complex, it is considered a useful and necessary strategy for improving the quality of education.

Palabras clave: evaluación, mejora continua, reflexión, innovación, calidad educativa



I. INTRODUCCIÓN

La formación continua en docentes es un tema que se ha analizado por décadas, que se ha retroalimentado y perfeccionado a lo largo de la evolución del ámbito educativo, implementado un sinnúmero de estrategias gubernamentales e institucionales que han permitido revalorizar al magisterio, logrando también mayores alcances en el ámbito educativo.

La problemática central detectada con fines de investigación, en esta ocasión se enfoca en la necesidad de la mejora continua de los docentes, que les permita dar atención a los procesos contextualizados de mejora de los alumnos y alumnas de nivel preescolar a través de la regulación del desarrollo de sus destrezas, hasta donde permitan sus capacidades y sus conductas profesionales, por lo que considerar “ofrecer pautas para introducir mejoras y cambios” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), se permite dar cumplimiento con el propósito más importante de la evaluación, basado en que para evaluar es necesario la reflexión sobre la práctica, para analizarla y lograr mejorarla.

II. PROBLEMA PLANTEADO

Al inicio del ciclo escolar 2025-2026 se ha detectado que la evaluación dirigida a docentes es un ámbito primordial que permitiría la mejora continua en el aula, y por lo tanto en los aprendizajes de todos los alumnos. Es así que a partir de evaluaciones internas previas y de los resultados de fin de ciclo 2024-2025 de los aprendizajes de alumnos y alumnas así como de la intervención del colectivo docente del Jardín de Niños Miguel Álvarez Acosta, ubicado en la periferia del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, es que se han priorizado las necesidades de los docentes más apremiantes como se muestran a continuación y que fueron recolectadas a través de una participación auto evaluativa del colectivo, identificando la mejora continua como prioritaria para el logro de mayores logros educativos:



Ilustración 1. Necesidades de mejora del personal docente. Elaboración propia

Si bien un perfil docente idóneo es uno de los referentes para la obtención de una plaza docente, la mejora continua es esencial y parte de una autonomía profesional para la detección de fortalezas como áreas de oportunidad, por ello como bien lo

menciona Fernández et al (2016) “para evaluar las competencias docentes, resulta imprescindible valorar con evidencias el nivel de competencias de los propios profesores” (p. 86), que permita evolucionar de forma continua; siendo un rol esencial el directivo escolar, la priorización e implementación de acciones específicas de forma generalizada e individual del profesorado; partiendo de ello y del propósito de esta propuesta, es que se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Lograr una mejora educativa a través de la intervención áulica, a través del máximo logro de aprendizajes en los niños y niñas, considerando las necesidades de intervención generalizada e individual de cada uno de los docentes pertenecientes al colectivo educativo del Jardín de Niños Miguel Álvarez Acosta, con fines de aportar hacia la mejora de la calidad educativa.

Objetivo específico.

Lograr un máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de las NN, a través de una visión compartida entre todos sus agentes educativos sobre la evaluación formativa, a través de la reflexión y mejora de los procesos de planificación, seguimiento, sistematización y rendición de cuentas.

Es esencial considerar que, a medida que se obtiene información de los participantes en una investigación para la mejora de los procesos que intervengan, es normal que el enfoque de la indagación se transforme, por lo que establecer preguntas de investigación aportarán una guía importante para dirigir la aplicación de esta propuesta, considerando las necesidades de mejora, contextualización del entorno y situación inmediata; es así que las preguntas que guiarán esta propuesta se muestra a continuación:

- ¿Qué impacto tiene la intervención docente en el aprendizaje significativo de los alumnos?
- ¿Cómo afecta la intervención directiva en la mejora de la intervención áulica?
- ¿Cuáles son las dificultades más apremiantes que viven los docentes durante la intervención áulica?

III. MARCO TEÓRICO

Hablar de calidad educativa hace referencia a un sinnúmero de elementos que considerar, para ello es importante analizar a profundidad el impacto de ellos según ciertas categorías, considerando aquellos elementos tanto internos como externos. Partiendo de lo anterior, habría que recalcar que una educación con calidad busca formar ciudadanos capaces de comprender los diferentes ámbitos posibles de desarrollo en la sociedad, y que cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para la toma de decisiones que contribuya a construir una sociedad más justa, más sana y humana. Por ello un ámbito primordial y esencial que está relacionado directamente con la calidad educativa, es el factor docente.

Si bien, la educación se encuentra en constante transformación es importante que los docentes atendamos a esas necesidades de la educación de la sociedad y del desarrollo continuo de los alumnos, como bien lo menciona Escribano H. (2018) el cual hace referencia a que el desempeño docente es un elemento vinculado estrechamente con la calidad de la educación, siendo la asesoría directiva, un elemento trascendente para la mejora de dicho desempeño docente, considerando que es necesario que el directivo habitué la necesidad de buscar frecuentemente respuestas sobre lo que aún se requiere conocer, aprender sobre el desarrollo de nuestros alumnos, y descubrir formas óptimas de intervenir en el aula y que atiendan a las necesidades prioritarias de mejora del colectivo docente.

En relación al término de asesoramiento, “este refiere una práctica profesional con un propósito deliberado que consiste en prestar apoyo o ayuda a otros profesionales. Situada en términos estrictamente profesionales, podemos resaltar de la relación de ayuda su componente de tarea: la parte asesora hace un esfuerzo para prestar cooperación o poner los medios de los que se vale la parte asesorada para el logro de alguna meta de su interés” (Nieto, 2012), siendo importante determinar la eficacia de procesos y estrategias establecidas de forma contextualizada a fin de definir, desde la gestión escolar el éxito de los proyectos de implementación de mejora de intervención docente.

IV. MARCO METODOLÓGICO

El término *investigación-acción* fue definido por primera vez por Kurt Lewin, médico, biólogo, psicólogo y filósofo alemán. Reconocido como el fundador de la psicología social moderna (Vidal, 2007). La *investigación-acción* es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea

conocimientos y cambios sociales, en este caso educativos, por ello como se considera este tipo de investigación como una herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación (Colmenares, 2008).

Con relación a la observación esta técnica consiste precisamente en observar el desarrollo del fenómeno que se desea analizar. Este método puede usarse para obtener información cualitativa o cuantitativa de acuerdo con el modo en que se realiza. En la investigación cualitativa permite analizar las relaciones entre los participantes en este caso, indagar sobre puntos específicos a observar en las visitas al aula, y por consiguiente a través de los registros de lo observado permitirá consecuentemente a través de un análisis de resultados determinar el grado de avance en porcentaje de los aspectos observados en los periodos indicados durante el ciclo escolar.

En el caso de los registros, se trata de examinar los datos recolectados ya existentes, como bases de datos, actas, informes, registros de asistencia, etc. Por lo tanto, lo más importante para este método es la habilidad para encontrar, seleccionar y analizar la información disponible. Es necesario tener en cuenta que la información recopilada puede dar información inexacta o incompleta. Por este motivo, debe ser analizada en relación con otros datos para que pueda ser útil a la investigación.

La población de objeto de estudio será el personal docente anteriormente descrito del Jardín de Niños "Miguel Álvarez Acosta" conformado por 5 docentes frente a grupo, los cuales serán observados a través de visitas de acompañamiento, específicamente será prioritaria enfocar la atención hacia la intervención del profesor en el ejercicio de la docencia, por lo tanto, las acciones de apoyo para lograr que los alumnos aprendan, se canalizan por medio del "acompañamiento docente", el cual se refiere a el trabajo compartido entre el profesor de aula, quien asume el rol de asesorado y el directivo, quien cumple el rol de asesor, dando como termino al proceso con un "dialogo pedagógico", sobre se plantean el análisis la reflexión y la aportación de nuevas propuestas para la mejora de dicha praxis docente.

V. PROPUESTA GENERAL PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE

La propuesta que se realiza en esta ocasión es la elaboración de un plan de apoyo, asesoría y acompañamiento docente (PAAA), que permita al directivo implicarse en los procesos educativos que se llevan a cabo en el aula, a intervenir en los procesos de evaluación y mejora continua de los docentes y en el logro de los objetivos educativos a nivel institucional que se plantean con el fin de alcanzar mayores y mejores resultados educativos en los alumnos.



Ilustración 2. Propuesta general de un Plan de apoyo, asesoría y acompañamiento docente. Elementos a considerar. Elaboración propia

Es necesario informar que, este plan de acción, contiene una serie de acciones como visitas de acompañamiento, diálogo pedagógico, coevaluación docente, autoevaluación docente, además que, desde el punto de partida de Mejora Continua, la metodología de este plan se basa en la mejora de la práctica e intervención docente, considerando la innovación y la consecución de los acuerdos y compromisos considerando, la reflexión, como un elemento esencial y básico para la mejora y preparación del directivo y docente.

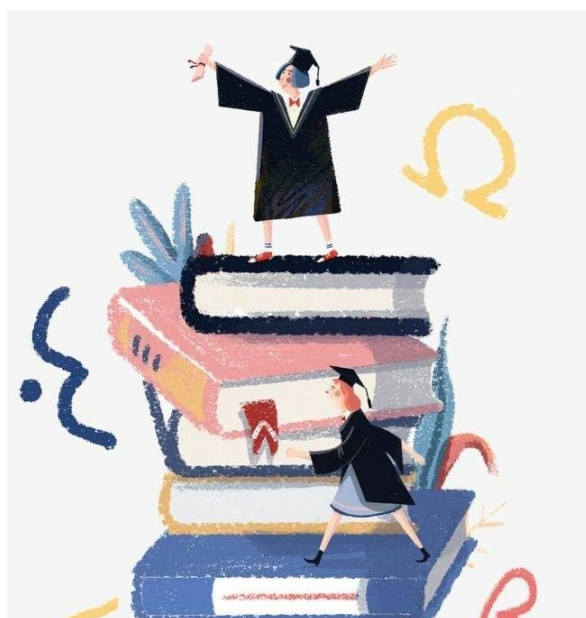
Si bien la reflexión es un elemento considerablemente esencial para la transformación de la práctica educativa, dentro de la autonomía profesional es necesario que, el docente que se encuentra en constante reconstrucción de su

identidad docente y praxis educativa sea el asesor quien a través de su actuar de intervención para la mejora, consiguiendo que los docentes se impliquen voluntaria y responsablemente, desde la planificación, en sus propios procesos formativos.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Ante esta posible práctica de la propuesta explicitada previamente, se considera que a través de un plan de trabajo denominado “Plan de apoyo, asesoría y acompañamiento docente”, se promueva la participación del colectivo docente, su autoevaluación y reflexión de su práctica e intervención docente; implementando la observación y actuación del observador con objetividad y atención a los criterios a observar; realizando de forma autónoma una reflexión sobre los aciertos y dificultades observadas en el aula, de esta forma al realizar el dialogo pedagógico con el docente observado, se promoverá a través de ciertos planteamientos; favoreciendo la reflexión de los procesos que intervienen en la praxis docente.

Dentro de la gestión escolar es necesario reflexionar que, la labor del docente es cada vez más competitivo y exigente para brindar un mejor trabajo educativo, esto implica estar en constante actualización en la tarea de educar y en el caso del directivo, de asesorar pedagógicamente partiendo de las necesidades específicas identificadas en los docentes desde su práctica y que mediante el diálogo empático y de confianza se logre fortalecer el ejercicio profesional , considerando que, este tipo de acción directiva permite dar a conocer la importancia de la asesoría pedagógica en la educación e impacto en el desarrollo de las competencias docentes (Caballero, 2021).



REFERENCIAS

- Caballero Briceño, E. (2021). Asesoría pedagógica en educación.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101.
- Hervis, E. E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista educación*, 42(2), 1-25.
- Nieto Cano, J. M. (2012). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*, 147-166.
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación médica superior*, 21(4).



LA EDUCACIÓN ACTUAL EN MÉXICO, ¿ES DE CALIDAD?

GÁMEZ ESPARZA SANJUANA ALEJANDRA

alejandra.gamez@live.com.mx

RESUMEN

La educación debe de ser eficiente y eficaz para desarrollar las competencias necesarias para enfrentar la vida, existen factores indispensables para lograr las cuatro metas prioritarias de los objetivos del desarrollo sostenible y brindar una educación de calidad, en el presente documento se habla sobre algunos ajustes entre los que se menciona una educación con enfoque integral que considere al alumno además que lo aprendido en la escuela tenga sentido en el mundo laboral todo esto dentro de un marco de equidad de género además del del papel que juega la educación superior y el docente como agente de cambio.

ABSTRACT

Education must be efficient and effective to develop the necessary skills to face life. There are essential factors to achieve the four priority goals of the sustainable development objectives and provide quality education. This document discusses some of them, adjustments among which an education with a comprehensive approach is mentioned that considers the student and that what is learned in school makes sense in the World, all of this within a framework of gender equity in addition to the role played by higher education and the teacher, as an agent of change.

Palabras clave: equidad, eficacia, pertinencia, inclusión, innovación.



INTRODUCCIÓN

La educación tiene dos premisas que debe de ser eficiente y eficaz para poder desarrollar las competencias necesarias en los individuos para enfrentar la vida, el autor Barbosa (2018) propone una ecuación que integra también el concepto de equidad junto con el aprendizaje como factores indispensables para lograr una educación de calidad. Con base en lo anterior en el presente trabajo se habla sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Después de analizar los objetivos, las metas y sus resultados y lo que se espera lograr respecto a la educación para la agenda del año 2030, posteriormente de forma concreta se habla sobre los ajustes que según el autor Cárdenas et al., (2023), se deberían de realizar para lograr estos objetivos y específicamente en el caso de México, cual es el papel de la educación superior y los docentes para el cumplimiento de la educación de calidad.

Finalmente se emite una conclusión sobre los documentos revisados para la elaboración de este trabajo donde se habla del actuar de los gobernantes en turno para poder cumplir con estas metas establecidas a nivel internacional, sin embargo se observa que los avances según los resultados no han sido los esperados y sin duda alguna se debe de reorientar el proceso para lograr alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible donde el quehacer docente juega un papel fundamental.

¿QUÉ ES LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN?

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la calidad de la educación con dos palabras claves que es eficiencia y eficacia, donde el objetivo de la innovación educativa es la toma de decisiones que sirva para realizar los ajustes necesarios que den respuesta a la demanda social donde se integre el conocimiento, valores y actitudes, que mediante el aporte del conocimiento científico se tenga productividad.

Para complementar el concepto de la UNESCO, sobre los elementos que integran la educación de calidad, Barbosa (2018) señala una fórmula para la calidad de educación: $CE = ae$, donde a corresponder al aprendizaje de los alumnos, e representa la equidad, en su investigación el autor Barbosa (2018)

habla desde la base jurídica del artículo tercero constitucional sobre la equidad, este concepto es intrínseco del propio aprendizaje, donde el conocimiento de sí mismo y de los otros como seres dignos e iguales entre sí.

Por otra parte, señala que las condiciones de desarrollo humano son la base del aprendizaje y partiendo de la base filosófica y jurídica del artículo tercero es un derecho de toda persona por el simple hecho de existir, no se puede renunciar a este aspecto, este aprendizaje debe ser el resultado de un conocimiento científico sin embargo ese conocimiento debe de ser significativo para el alumno para desarrollar su pensamiento crítico, por otra parte que aprendizaje le permita a los alumnos apropiarse de una identidad hacia su país.

¿CUÁLES SON LAS METAS PARA LOGRAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN?

Según la Agenda 2030 y Educación de calidad en México: avances en el cumplimiento para el 2030, existen cuatro metas prioritarias para lograr los Objetivos del Desarrollo Sostenible, a grandes rasgos se describen a continuación: la primera, que todas las niñas y niños concluyan su educación primaria y secundaria, la segunda que todas las niñas y niños tengan atención en la primera infancia y preescolar, tercera que existe igualdad entre hombres y mujeres respecto a una formación técnica y superior, cuarta y última meta que los jóvenes y la mayoría de adultos estén alfabetizados y cuenten con nociones básicas de aritmética.

En esta agenda también se comenta sobre el concepto de educación de calidad como el desarrollo de habilidades, valores y actitudes para una vida plena, mencionando que la calidad educativa comprende también la inclusión para reducir la desigualdad. En este documento se muestran los porcentajes favorables que se han alcanzado respecto a cada meta según el último censo del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) sin embargo aún no se ha logrado el cien por ciento de las mismas lo que indica que existe mucho trabajo que realizar, dónde surge la pregunta ¿Qué aspectos se deben de mejorar para lograr una educación de calidad en México?

PROPUESTAS PARA ALCANZAR LAS METAS DE LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

Según Cárdenas et al., (2023) en su investigación sobre la medición de la calidad en educación, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) hace las siguientes recomendaciones para alcanzar las metas de los ODS:

- Una educación con enfoque integral basado en el alumno.
- Darles voz a los estudiantes.
- Articular el ingreso de la escuela con la inserción en el mundo laboral.
- Disminuir la desigualdad de género
- Innovación docente.

Según el autor, básicamente en los países latinoamericanos a raíz de las recomendaciones mencionadas se han desarrollado sistemas de evaluación educativa, en el caso de México se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los resultados de estos organismos permiten realizar ajustes necesarios para reorientar el trabajo de los sistemas educativos. De las propuestas de mejora, cuantos repercuten realmente en las instituciones y en los docentes quienes son dos ejes centrales de la educación y que se ha hecho al respecto, se observa a continuación.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hernández, et al, (2023). En su investigación cualitativa sobre la evolución del modelo de aseguramiento de la calidad en México, asegura que, aunque se han llevado a cabo políticas y procedimientos para dar respuesta a las tendencias internacionales respecto a educación y cumplir con las metas propuestas por la UNESCO, dichas acciones no se han validado y aplicado de forma eficaz ya que no se logra una coherencia entre el aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Comenta que en el afán de cumplir con los requerimientos internacionales se fomenta la acción de cumplimiento sin cuidar la calidad, dando lugar a una mera burocratización sin una mejora sistemática de calidad, crear institutos de evaluación es insuficiente sin una cultura de calidad, menciona que es necesario un compromiso formal desde el gobierno con políticas más pertinentes, aunque también reconoce que se han logrado avances en los programas educativos, aun cuando se les exige una sobrecarga de procesos de calidad y a su vez una oferta académica integral.

Para finalizar concluye que uno de los retos a trabajar es el avance de las clases virtuales que, para el desarrollo de este aspecto se necesita un trabajo en conjunto de la comunidad y acciones estratégicas, además de fomentar la cultura de la evaluación y la comunicación con los diversos actores del sistema educativo para fortalecer la cultura de la calidad.

EL DOCENTE COMO AGENTE DE CAMBIO

En otra investigación llevada a cabo en México por el autor Torres (2023) sobre los próximos escenarios de la educación en el país, señala que algunos de los problemas que no permiten tener una educación de calidad son la gran población que tiene el país, falta de igualdad de acceso a la educación por los múltiples contextos que se tienen en el país, la falta de infraestructura en las escuelas y sin duda la falta de docentes capacitados.

Este último punto no se cumple según el autor debido a que el gobierno de México no invierte lo suficiente en Educación en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) lo que provoca una escasez de docentes capacitados. Otro factor importante que menciona es que a pesar de que se implementó un programa de becas a los estudiantes menos favorecidos existen desigualdades de acceso a la educación en algunas regiones del país, sin embargo, en el documento de la agenda 2030, se comenta que la estadística de acceso a la educación mejoro.

Además, en su investigación comenta que los docentes no reciben la formación necesaria para desempeñar su función de manera efectiva, mencionando que solo el 53% de los docentes tienen posgrado y muchos docentes no cuentan con las habilidades tecnológicas, sin embargo este último factor también puede jugar a favor si se capacita adecuadamente a los docentes.

Se proponen varios aspectos a trabajar para mejorar el papel del docente para lograr una educación de calidad, entre ellos menciona que el maestro debe de anticiparse los cambios del entorno educativo, ser capaz de diseñar planes, innovar en el aula, así como identificar las necesidades educativas y ser capaz de dar respuesta a dichos problemas. Si se centra la educación en el estudiante permitirá que este sea autónomo, desarrolle competencias para la vida y el trabajo, sea inclusivo y tener habilidad digital, académica y emocional dando como resultado una educación integral.

CONCLUSIONES

Desde que México se integró a la OCDE los gobiernos en turno han implementado políticas económicas y educativas con el fin de poder cumplir con las metas establecidas, sin embargo los resultados de las investigaciones mencionadas en el presente trabajo nos indica que, si bien existen avances en cada una de las metas, también se tienen identificados cuales son los aspectos que se deben de atender de manera prioritaria para mejorar dichos resultados.

En cualquiera de los casos, el trabajo del docente sigue siendo un elemento central para lograr las metas establecidas, sigue siendo un agente de cambio en cualquiera de los contextos donde labore, se espera que aun en contextos muy diversos y poco favorecidos el docente sea capaz de desarrollar en los alumnos competencias para la vida, que tenga esa habilidad para proponer y diseñar actividades que desarrollen el pensamiento crítico fomentando también la autonomía y el respeto por ellos y sus compañeros.

Uno de los aspectos a mejorar en el quehacer docente es la formación inicial y actualización del docente, en este momento se cuenta con una diversidad respecto a cursos y capacitaciones para fortalecer el trabajo docente, también diversos procesos para el reconocimiento del trabajo docente además que el actual modelo educativo permite fortalecer el trabajo y la autonomía del maestro, ya que a través del trabajo colaborativo con sus compañeros de escuela pueden trabajar el diseño y codiseño de los proyectos colaborativos que den respuesta a las necesidades inmediatas del entorno de sus alumnos.



REFERENCIAS

Huerta-Estévez. A. 2023. Agenda 2030 y educación de calidad en México, avances en el cumplimiento para el 2030. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 14, Núm. 27 Julio - Diciembre 2023, e518

Disponible en:

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1567>

Hernández Paz, A. A., Cancino Cancino, V. E., Tamez González, G., y Leyva Cordero, O. (2023). Evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(102), 693-712.

Disponible en: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.16>

Cárdenas Giler. D. X., Wilches Medina A. M. Carrillo Vera S. P., Martillo Avilés, C. N. (2023).

Métrica de calidad para entornos educativos. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el conocimiento*.

RECIMUNDO. 10.26820/recimundo/7. (1). enero.2023.445-455

Disponible en: <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1968>

J. Bonifacio Barba (2018). LA CALIDAD DE LA EDUCACION. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, vol. 23, núm. 78, pp. 963-979 (issn: 14056666)

Torres-Ibarra, I. (2023). Prospectiva Educativa, Retos, Oportunidades y Visiones en México. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 132-137.

Disponible en: <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.386>



LA CULTURA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS

ALTAGRACIA SALAZAR GONZÁLEZ

Estudiante de doctorado en Gestión Educativa

CINADE

Altgraciasgonzalez08 @gmail.com

RESUMEN

La calidad educativa constituye uno de los pilares fundamentales en la consolidación de sistemas educativos equitativos, inclusivos y eficientes. Este artículo analiza la cultura de la calidad educativa en México, explorando su evolución conceptual, las políticas públicas que la han impulsado y los factores que inciden en su implementación. A partir de un enfoque teórico y contextual, se aborda el papel de los organismos internacionales, las reformas nacionales, la Nueva Escuela Mexicana y los desafíos actuales que enfrentan las instituciones educativas para garantizar una educación de calidad. Se concluye que la cultura de la calidad educativa implica un proceso multidimensional que requiere de la participación activa de todos los actores sociales, así como el fortalecimiento de la gestión, la formación docente y la equidad en el acceso a los recursos educativos.

Palabras clave: Calidad, cultura, gestión, políticas educativas.

ABSTRACT

Educational quality constitutes one of the fundamental pillars for consolidating equitable, inclusive, and efficient educational systems. This article analyzes the culture of educational quality in Mexico, exploring its conceptual evolution, the public policies that have promoted it, and the factors that influence its implementation. Using a theoretical and contextual approach, it addresses the role of international organizations, national reforms, the New Mexican School, and the current challenges facing educational institutions in ensuring quality education. It concludes that the culture of educational quality involves a multidimensional process that requires the active participation of all social actors, as well as the strengthening of management, teacher training, and equity in access to educational resources.

Keywords: quality, culture, management, educational policies.



CULTURA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESCUELAS

Escuchamos muy a menudo y en diversos contextos la palabra “calidad” sobrentendiéndose en el uso cotidiano y cultural al hecho de lograr lo mejor en lo que hacemos y en lo que obtenemos volviéndose el logro de la calidad, un propósito permanente de las personas y de las instituciones.

Si bien es cierto que, en términos generales, el logro de la calidad implica la satisfacción de una necesidad, la interpretación literal del concepto puede entonces diferir según las circunstancias, por ejemplo al hablar de calidad de vida, para los individuos de diversos contextos puede variar según sus condiciones; una persona en condiciones de calle lograr una mejor calidad de vida al vivir en un albergue o reintegrarse a la sociedad, sin embargo para una persona de baja o mediana posición económica lograr la calidad de vida es ascender a una mejor condición social. Por lo anterior habría que tener claro: ¿Qué es calidad y para quién?

La educación, siendo un derecho universal que permite que los seres humanos a través de ésta puedan consolidarse como ciudadanos partícipes en la construcción de las sociedades, obliga a que los conceptos de calidad y educación sean inherentes y se constituyan en la actualidad como una cultura.

Según la opinión de diversos autores la definición de calidad educativa varía, implicando para algunos la mejora en los resultados académicos y sociales de los estudiantes, mientras que, para otros, este concepto es multidimensional en el que se incluye el contexto social, político y cultural, reconociendo que la calidad educativa depende del contexto histórico y social rechazando la estandarización centrada solo en las competencias laborales.

El concepto de calidad educativa se integró en las políticas educativas globales en la década de 1990, especialmente después de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos surgida en ese mismo año. El término "calidad" generalmente se asocia con las "propiedades o conjunto de propiedades y condiciones, inherentes a algo, que permiten juzgar su valor" (Barreda y Aguado, 2012). En educación, estos estándares están centrados en lograr que los estudiantes aprendan de manera significativa y se formen como ciudadanos responsables y profesionales competentes.

Por lo anterior, la calidad educativa tiene una gran relevancia en la sociedad actual, demandando acorde a las necesidades y condiciones, habilidades más allá de la lectura y escritura, como la alfabetización tecnológica. Como señala Palma (2008),

"para un ciudadano ya no es suficiente saber leer y escribir, se requiere, además, una alfabetización tecnológica imprescindible para la inserción en el mundo laboral". Sin embargo, y acorde al mismo autor, muchos sistemas educativos se perciben como insuficientes para formar ciudadanos preparados para enfrentar los desafíos globales.

Sobre calidad educativa: se consideran dos enfoques principales, el funcionalista, que se enfoca en la formación de individuos competentes para satisfacer las demandas del mercado, y el de corte humanista, pone énfasis en la formación de personas críticas, reflexivas y democráticas. En ambas perspectivas, se reconoce que la calidad educativa se mide por el progreso de los estudiantes en diversas dimensiones: "intelectual, social, moral y emocional" (Frigerio y Poggi, 2008).

En el marco de corresponsabilidad institucional que tienen los Estado y las sociedades para en torno a una educación accesible, inclusiva y diversa y bajo la visión de la calidad educativa surgida de los trabajos realizados por los organismos internacionales , el Gobierno de México realizó en las últimas décadas diversas reformas en materia educativa que mostraron con claridad la alineación de los objetivos nacionales con las recomendaciones, acuerdos y convenios pactados con el BID, la OCDE y UNESCO, organismos que mayor injerencia e influencia tienen en el diseño de políticas públicas educativas en los países en desarrollo (Maldonado, 2000). Con base en las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (art.3º) y la Ley General de Educación, el Gobierno declaró el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos, con énfasis en la educación básica obligatoria, estableciendo en el plan Nacional de desarrollo (PND) 2013 a 2018, teniendo la finalidad de perfeccionar el Sistema Educativo Mexicano a fin de posicionarlo a la altura de las necesidades y orientaciones que demanda el mundo globalizado, entre ellos el fortalecimiento de la educación pública, laica y obligatoria, la equidad en el acceso a la educación de calidad profundizando en la formación integral de los alumnos y el fortalecimiento de capacidad de gestión de las instituciones escolares.

En el sexenio presidencial inmediato anterior se inició la última modificación curricular en los planes y programas escolares en que se reitera el énfasis en el logro de la calidad educativa a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), estableciendo por ley el "Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional" (SEN).

Al año 2022 La transformación curricular aterrizo en un diseño con enfoque humanista que pretende ser un parteaguas en el antes y después del tipo de educación que se había venido impartiendo en México para pasar de una visión pedagógica considerada tradicionalista hacia una de participación y colaboración en donde el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje.

la calidad educativa como concepto multidimensional, considera factores como la infraestructura, recursos humanos, participación comunitaria y una gestión educativa eficiente. Según Rodríguez Arocho (2005), "la calidad educativa debe entenderse de forma multidimensional y contextual", abarcando no solo los índices de rendimiento académico, sino también las condiciones de salud, motivación de los estudiantes y la calidad de los procesos educativos.

El acceso a la educación de calidad por norma jurisdiccional es un precepto, pero para su implementación se requiere de acuerdos y funcionalidad interrelacionada de factores sociales, políticos, económicos y culturales.

En México, diversos factores influyen en la cultura de la calidad educativa, que es fundamental para el desarrollo del sistema educativo del país. Uno de los principales es el acceso desigual a la educación de calidad, que está determinado por las diferencias socioeconómicas, geográficas y culturales. Las zonas rurales y marginadas enfrentan mayores retos en términos de infraestructura escolar, recursos didácticos y formación docente.

Otro factor importante es la gestión educativa, que juega un papel clave en la implementación de políticas públicas que promuevan la calidad. La formación y actualización constante de los docentes es crucial, pero también lo es el fortalecimiento de la infraestructura escolar y el uso de tecnologías para el aprendizaje. Según García Hoz (2012), "Una de las claves para mejorar la calidad educativa en un país como México es asegurar que todos los actores educativos, desde los alumnos hasta los directores, trabajen bajo una misma visión de mejora continua" (p. 38). La colaboración entre instituciones educativas, gobiernos y comunidades también es fundamental para crear una cultura que valore la educación como un derecho universal y esencial para el desarrollo del país y en concordancia con los propósitos de la Nueva escuela Mexicana, que en contraposición con la realidad educativa de la mayoría de las instituciones de educación básica no ha podido concretarse y no por falta de conocimiento de los preceptos teóricos por parte de los profesionales de educación a varios años de instituida la NEM ya han mostrado un dominio , si no por las condiciones inadecuadas del resto de factores incidentes en la educación.

En una cultura organizacional la inclusión, es también un factor determinante considerando que, como aporta Pérez (2006: 57) una educación “será de calidad si contribuye a gestar una sociedad donde todas las personas, sin exclusión, pueden tener los bienes y servicios que se merecen” haciendo alusión a que la calidad llegue a todas las personas que constituyen la sociedad independientemente de sus características, habilidades y competencias ya sean físicas, mentales o emocionales, a este respecto, una cultura enfocada a lograr estándares de alta calidad educativa, debe considerar la inserción en sus procesos educativos de elementos de bienestar para su comunidad como una inversión significativa que fortalezca sus procesos educativos pedagógicos, evaluativos, curriculares y extracurriculares y garantice además servicios conexos que satisfagan a los usuarios.

La calidad como una cultura debe ser asumida en todos los procesos organizacionales, institucionales, por todos los partícipes en las funciones, conforme a sus normas y formas de interrelación social que es la cultura, como aportan Hernández, Chumaceiro y Reyes (2015: 45), así, la creación de una cultura de calidad educativa es un proceso complejo que depende de diversos factores interrelacionados, tanto internos como externos al sistema educativo. Uno de los elementos más importantes es el liderazgo institucional, ya que los directores y autoridades educativas tienen la responsabilidad de establecer una visión clara de calidad y dirigir esfuerzos hacia su consecución. Este liderazgo debe estar orientado a fomentar la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo maestros, estudiantes, padres de familia y autoridades. Un entorno colaborativo es clave, ya que permite identificar necesidades y generar soluciones conjuntas para mejorar el proceso educativo. Según Fullan (2011), "El cambio educativo no ocurre solo con la mejora de las habilidades docentes, sino con el compromiso de toda la comunidad escolar, trabajando en conjunto para crear un entorno de aprendizaje efectivo" (p. 72).

Otro factor crucial es la capacitación continua de los docentes, quienes son los principales agentes de cambio en el aula. La formación permanente les permite actualizar sus conocimientos y métodos de enseñanza, adaptándose a las nuevas demandas pedagógicas y tecnológicas. La infraestructura educativa también juega un papel fundamental, ya que un entorno físico adecuado, con recursos tecnológicos accesibles y materiales didácticos adecuados, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el acceso equitativo a estos recursos debe ser una prioridad para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, sin importar su contexto socioeconómico. Finalmente, las políticas públicas que promuevan la evaluación constante del

desempeño educativo, la rendición de cuentas y la mejora continua son fundamentales para asegurar que los esfuerzos por alcanzar la calidad educativa sean sostenibles en el tiempo.

La cultura de la calidad educativa entonces, es toda una concepción de acciones de las sociedades y más en específico de los agentes educativos y todo aquel individuo involucrado en la comunidad educativa que incluye la mejora, los valores, la búsqueda de la excelencia en el ámbito educativo a través de los principios de pluralidad, equidad, efectividad y eficacia para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y adultos en igualdad de condiciones desde el ejercicio docente consiente, pleno y comprometido con su filosofía institucional.



Con la NEM se busca una revolución desde las conciencias para la formación de un ciudadano socialmente crítico, participativo y democrático.

Plantea el desarrollo integral de los alumnos a fin de formarlos con sentido de pertenencia y conciencia nacional desde su propia identidad en un país de pluralidad, priorizando el desarrollo de capacidades que le ayuden a vivir en convivencia y que le preparen para participar en la toma de decisiones en favor de la mejora de su entorno y de acciones de la vida práctica.

Se pretende un cambio cultural y moral profundo de la sociedad que lleve al bienestar de todos como prioridad colectiva.

CONCLUSIONES

la calidad educativa es vista como un concepto multidimensional, que integra diversos aspectos necesarios para lograr las competencias necesarias en los estudiantes, para su desarrollo humano, social, reconociendo que la calidad educativa depende del contexto histórico y social se rechaza la estandarización centrada solo en las competencias laborales.

Una cultura de calidad educativa solo se logra cuando todos estos factores trabajan de manera conjunta y armónica, priorizando siempre el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Las condiciones socioculturales de los contextos por su diversidad y complejidad dificultan la valoración del logro de la calidad educativa en las instituciones educativas en comparativa regional y nacional conforme a los propósitos de organización curricular.

Finalmente, en cuanto a la evaluación de la calidad educativa, varios estudios han identificado indicadores de baja calidad en muchas instituciones, como "personal docente insuficientemente capacitado", "acceso limitado a recursos", y "escuelas fantasmas" (OCDE, 2002). Estos factores afectan el desempeño y la calidad general de las instituciones educativas y limitan el progreso de los estudiantes.



REFERENCIAS

- Acuña, L., & Pons, L. (2016). *Calidad educativa en México: De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional*. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155–174. México.
- Barreda, M. E., & Aguado, G. (2012). *La evaluación integral de programas y procesos: Un camino hacia la calidad*. [Documento].
- Frigerio, G., & Poggi, M. (2008). *Las instituciones educativas: Cara y seca*. [Libro].
- Gobierno de México. (2024). *Diálogos desde Mejoredu: El horizonte de mejora continua de la educación. Transformación curricular y formación docente*. México.
- Hernández, [Inicial], Chumaceiro, [Inicial], & Reyes, [Inicial]. (2015). *Calidad y cultura educativa: Tendencias de la inclusión en el siglo XXI*. [Documento].
- Lectura sugerida en sesión 2. (s. f.). *Qué es la calidad educativa, su finalidad* [Archivo PDF].
- OCDE. (2002). *The quality in education: Dimensions and strategies*. [Informe].
- Palma, G. (2008). *Percepción y valoración de la calidad educativa*. [Documento].
- Rodríguez Arocho, W. (2005). *El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural*. [Documento]. Imágenes tomadas de la web (s. f.). *Sin derechos de autor*.



MEJORA DE LECTOESCRITURA CON ABP EN TERCERO DE PRIMARIA

ROSA ELENA DEL ÁNGEL MAR

Doctorante en Gestión Educativa

CINADE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación orientada a mejorar la lectoescritura en un grupo de tercer grado de educación primaria mediante Aprendizaje Basado en Proyectos, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Con un enfoque sociocrítico y método de investigación-acción, se implementaron secuencias didácticas centradas en proyectos auténticos y productos públicos que promovieron la motivación, la autonomía y la participación estudiantil. La evaluación se realizó con diagnóstico inicial, rúbricas y listas de cotejo por rasgos, portafolio de evidencias y diario pedagógico, triangulando información para asegurar validez. Los hallazgos muestran avances en fluidez lectora, comprensión, vocabulario y rasgos de producción escrita, así como una mejora en la gestión del aula y en la coherencia entre planeación y evaluación formativa. Se discuten implicaciones para la práctica docente en contextos de educación primaria y su transferibilidad.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos; lectoescritura; tercer grado de primaria; Nueva Escuela Mexicana; investigación-acción; evaluación formativa.

ABSTRACT

This article reports the results of a study aimed at improving literacy in a third-grade primary classroom through Project-Based Learning, aligned with the principles of the New Mexican School. Using a sociocritical perspective and an action-research method, the intervention implemented authentic projects culminating in public products to foster students' motivation, autonomy, and participation. Assessment combined a baseline diagnostic, trait-based rubrics and checklists, an evidence portfolio, and a teaching journal, triangulating data to ensure validity. Findings indicate progress in reading fluency, comprehension, vocabulary, and written production traits, together with enhanced classroom management and stronger alignment between planning and formative assessment. The article discusses practical implications for primary-level teaching and the transferability of this approach to similar educational contexts.

Key words: Project-Based Learning; literacy; third-grade primary; New Mexican School; action research; formative assessment.

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la lectoescritura en tercer grado constituye una prioridad para asegurar el acceso al conocimiento y el desarrollo de competencias críticas en educación básica. En el contexto de la Escuela Primaria “Mariano Escobedo”, el diagnóstico identificó limitaciones en comprensión lectora y producción escrita asociadas al predominio de prácticas tradicionales y escasa contextualización didáctica, lo que subraya la necesidad de replantear estrategias pedagógicas. En consonancia, se asume que “la lectura comprensiva y la escritura reflexiva” requieren metodologías activas ajustadas a las necesidades del estudiantado (Mejía, K. 2023).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve enfoques activos y colaborativos que articulan campos formativos y favorecen aprendizajes significativos; dentro de este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) destaca por situar problemas auténticos y productos públicos como eje del proceso formativo. Asimismo, la innovación curricular que plantea la NEM demanda dispositivos de intervención coherentes con su orientación socio-constructivista (Segura, R. 2020; SEP, 2023).

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye en interacción y contexto; por ello, se opta por una estrategia de intervención con ABP que articula lectura, escritura y oralidad, y que favorece la participación y la autonomía del

alumnado. De este modo, el estudio se orienta a valorar en qué medida la implementación de proyectos, alineados al currículo y la NEM, contribuye a mejorar los desempeños en lectoescritura, a la par que impulsa prácticas de aula más inclusivas y pertinentes (Sánchez-Buitrago, J., Narváez, M. y Vilorio-Escobar, J. 2021).

MARCO TEÓRICO

La mejora de la lectoescritura en educación primaria ha cobrado centralidad en la discusión pedagógica reciente, especialmente cuando se vincula con enfoques activos que promueven aprendizajes situados y socialmente relevantes. En este horizonte, el Aprendizaje Basado en Proyectos se presenta como una alternativa didáctica capaz de articular lectura, escritura y oralidad a partir de problemas auténticos, productos públicos y trabajo colaborativo, lo que favorece la motivación y la autonomía del alumnado. A la par, la NEM impulsa la integración curricular y la evaluación formativa por rasgos como dispositivos coherentes con una perspectiva sociocrítica del aprendizaje.

ANTECEDENTES

La literatura reciente reconoce al ABP como un enfoque idóneo para articular aprendizajes significativos en contextos de educación básica, al situar problemas auténticos, promover el trabajo colaborativo y culminar con productos públicos. A nivel internacional, las experiencias muestran valoraciones positivas del ABP por su impacto en la motivación, la interacción y el clima de aula. En el mismo sentido, una combinación de encuestas, observación y análisis de producciones estudiantiles evidenció altos niveles de satisfacción y resultados didácticos consistentes cuando el trabajo por proyectos estructura la enseñanza (Osorio-Londoño, L. 2020).

En el plano nacional, se documentan aportes y desafíos de implementación. Se destaca que el ABP potencia competencias y fomenta participación y colaborativa del alumnado, pero exige diseño cuidadoso y acompañamiento docente. De manera convergente, durante el confinamiento por COVID-19 se subrayó la necesidad de planificar y adaptar las secuencias proyectuales a las condiciones locales para sostener la interacción pedagógica. Por otra parte, las reformas educativas advierten límites de las prácticas tradicionales y la pertinencia de metodologías activas —como el ABP— para responder a los retos curriculares contemporáneos (González-Fernández, M. y Becerra Vázquez, L. 2021; López, L. 2012).

A escala local, experiencias con proyectos integrados han mostrado fortalecimiento de la participación estudiantil y desarrollo de competencias en escenarios de innovación, reforzando el vínculo escuela-comunidad y la apropiación de tareas con sentido. Diversos trabajos señalan que los retos de implementación suelen concentrarse en la planificación, la evaluación formativa y la gestión del tiempo, por lo que se requiere claridad de propósitos, criterios de evaluación por rasgos y acompañamiento continuo (Colón, A., Olivares, S. y Corolla, M. 2018).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se privilegian metodologías activas y colaborativas; dentro de ellas, el ABP destaca por movilizar problemas auténticos, trabajo cooperativo y productos públicos, alineados con un enfoque socio-constructivista. La NEM organiza los proyectos según campos formativos y afinidades temáticas (p. ej., Lenguajes), favoreciendo competencias comunicativas y el pensamiento crítico (SEP, 2023).

La lógica operativa del ABP en la NEM se organiza en etapas (vinculación, planeación, realización e integración), asegurando la alineación entre propósitos, actividades, tiempos y reflexión final. Así, el dispositivo didáctico articula evaluación formativa, portafolios y criterios públicos, en coherencia con la perspectiva sociocrítica y con la exigencia de evidenciar aprendizajes situados en el campo formativo de Lenguajes. En conjunto, estos fundamentos legitiman la intervención: del ABP, y posibilita mejorar la lectoescritura al integrar interacción, contexto y evaluación por rasgos dentro de un ciclo reflexivo propio de la investigación-acción.

MARCO CONCEPTUAL Y ÉTICO

La lectoescritura se asume de esta manera como un proceso social y situado que integra comprensión, producción escrita y oralidad en el campo formativo de Lenguajes, donde se desarrollan competencias comunicativas vinculadas a situaciones auténticas del aula y la comunidad acorde con Mejía (2023). El ABP se concibe como estrategia que organiza el aprendizaje en torno a problemas reales y productos públicos, promoviendo colaboración, autonomía y transferencia; su lógica de planeación articula propósitos, actividades, tiempos, recursos y criterios de logro, asegurando coherencia entre enseñanza y evaluación. En esta perspectiva, la evaluación formativa utiliza rúbricas, listas de cotejo y portafolios para retroalimentar el avance y documentar evidencias del desempeño en lectura y escritura.

En el plano ético, el trabajo se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que orientan prácticas inclusivas con enfoque de derecho a la educación, igualdad de género, interculturalidad crítica y participación de la comunidad educativa. Bajo estos referentes, se resguarda la dignidad y el trato respetuoso a las y los estudiantes, se evita cualquier forma de discriminación y se promueve un ambiente de aprendizaje seguro y colaborativo (SEP, 2023).

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico y adoptó la investigación-acción como estrategia metodológica para analizar, intervenir y valorar la mejora de la lectoescritura en tercer grado de educación primaria. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Mariano Escobedo”, en Tanquián de Escobedo, SLP, con un grupo de tercero como sujeto participante. La elección de este enfoque responde a la necesidad de articular reflexión sistemática, acción situada y evaluación continua, buscando transformar la práctica docente a partir de evidencias del propio contexto escolar.

El diseño contempló tres momentos: diagnóstico inicial, implementación de proyectos y seguimiento-evaluación. En el diagnóstico se integraron herramientas complementarias para construir una línea base: registro en diario pedagógico (observación sistemática de interacciones, tareas y dificultades), fichas pedagógicas por alumno (trayectoria y desempeño), y la evaluación de lectura y escritura del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) para estimar fluidez, comprensión y rasgos de producción escrita, combinando indicadores cualitativos y cuantitativos. La información se organizó además en una matriz FODA para delimitar fortalezas, áreas de oportunidad y condiciones de intervención (SEGE, s.f.).

La intervención didáctica se estructuró mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, alineado con la NEM. Se planificaron y ejecutaron seis proyectos distribuidos en bloques, con problemas auténticos y productos públicos (p. ej., carteles lectores, lectura en voz alta, periódico mural, recetas, propuesta ambiental), de modo que lectura, escritura y oralidad se articularan con situaciones reales de aula y comunidad.

La evaluación formativa se apoyó en rúbricas y listas de cotejo por rasgos, portafolio de evidencias (borradores, productos intermedios y finales), registros del diario y fichas pedagógicas, además de aplicaciones periódicas de SisAT para seguimiento. Se promovieron auto y coevaluación, transparentando criterios y niveles de desempeño. De manera específica, se realizó una revisión de planeaciones con

base en una lista de cotejo de 16 elementos; el análisis mostró progresiva mayor adherencia a los criterios y que hacia el cierre se consolidó la correspondencia entre propósitos, consignas y evidencias.

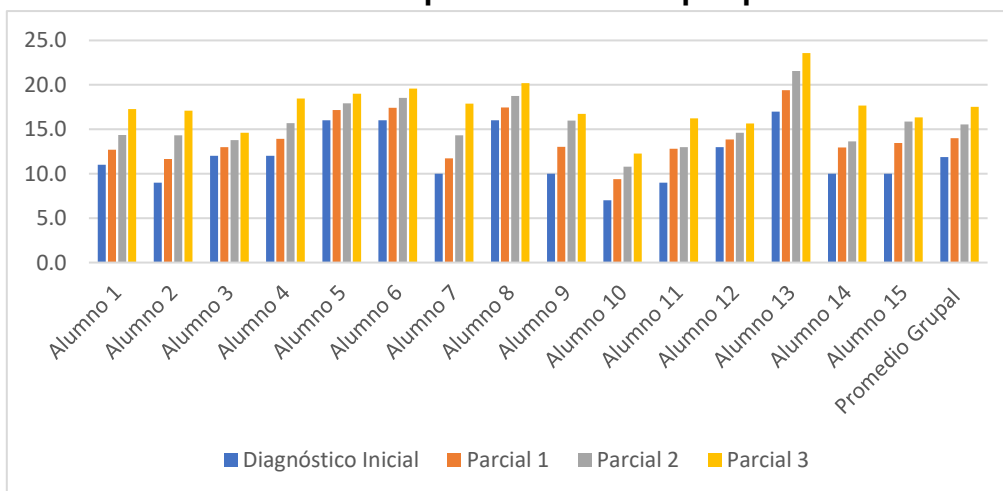
El procedimiento consideró ciclos iterativos: (1) planificación del proyecto con definición de producto público y criterios; (2) implementación con acompañamiento docente, trabajo cooperativo y ajustes sobre la marcha; (3) valoración de evidencias con retroalimentación y toma de decisiones para el siguiente ciclo. La triangulación integró fuentes (portafolio, observación, planeaciones) y métodos (análisis de rasgos, indicadores SisAT), fortaleciendo la validez de las inferencias.

El análisis de datos se organizó por categorías de la lectoescritura (p. ej., fluidez, comprensión, vocabulario; organización y coherencia textual), examinando progresiones y patrones de mejora en relación con los productos de cada proyecto. La interpretación se sustentó en la coherencia currículo-enseñanza-evaluación y en la documentación de cambios en la práctica (consignas más precisas, evidencias mejor alineadas, retroalimentación focalizada).

RESULTADOS

Durante la implementación, se observaron mejoras progresivas en la fluidez lectora (mayor ritmo y menor número de detenciones), en la comprensión (respuestas más pertinentes a preguntas literales e inferenciales) y en el vocabulario (uso de términos más precisos y pertinentes al tema), esto se observa en la siguiente imagen:

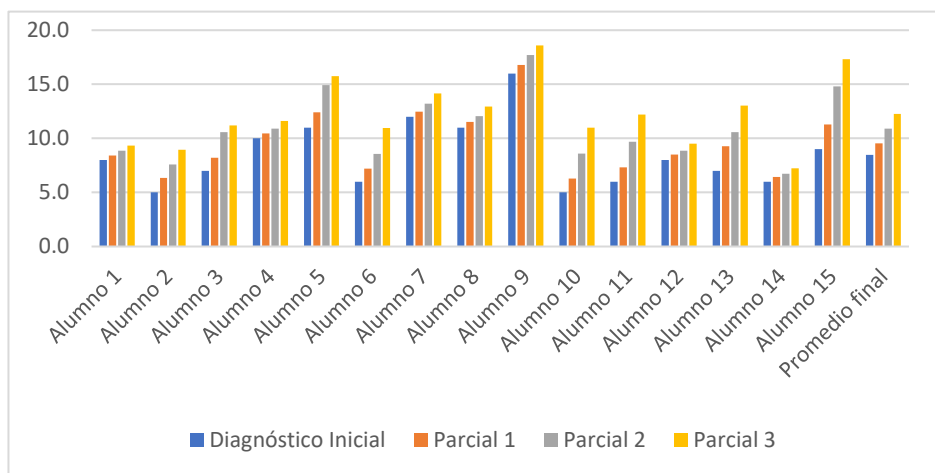
Imagen 1
Resultados de comprensión lectora por parcial.



Fuente: Elaboración Propia.

En la producción escrita, el alumnado avanzó en la organización de ideas, el uso de conectores y la revisión antes de entregar productos finales. Estas mejoras se hicieron visibles en el portafolio de evidencias, que reunió borradores, productos intermedios y versiones finales, y que permitió contrastar desempeños pre/post por rasgos. La imagen a continuación muestra los datos mencionados.

Imagen 2
Resultados de expresión escrita por parcial.



Fuente: Elaboración Propia

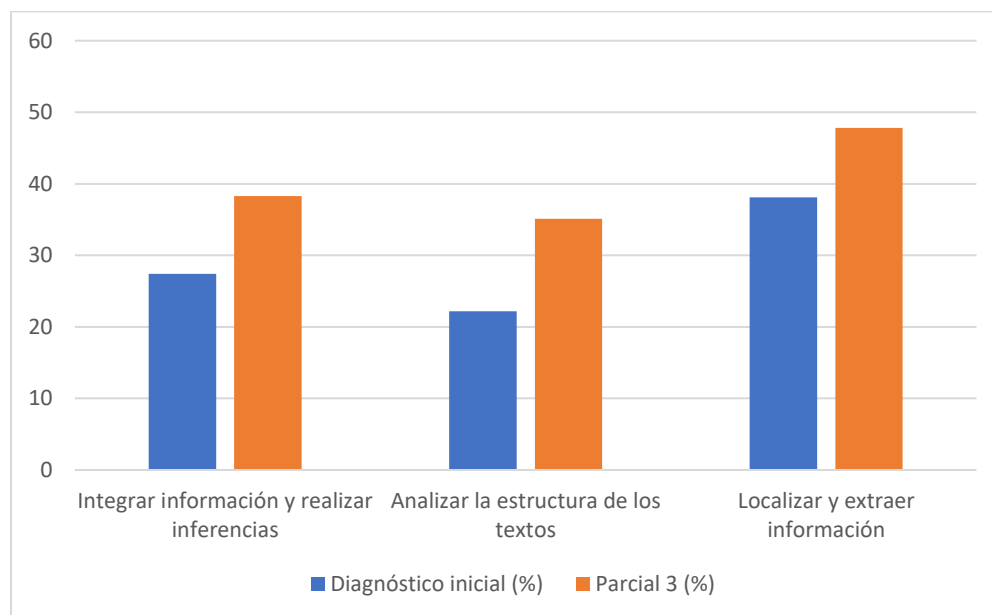
La evaluación formativa apoyada en rúbricas y listas de cotejo facilitó retroalimentaciones específicas y oportunas. Se fortaleció la auto y coevaluación, con efectos positivos en la autonomía y la autorregulación: el alumnado aprendió a identificar criterios de calidad, a monitorear su avance y a realizar ajustes durante el proceso de producción escrita. En paralelo, la revisión de planeaciones mostró una creciente coherencia entre propósitos, consignas y evidencias, lo que se tradujo en secuencias didácticas más claras y en actividades mejor alineadas con los resultados de aprendizaje esperados.

Los productos públicos (p. ej., carteles, periódicos murales, lecturas en voz alta, textos informativos) potenciaron la participación, el sentido de audiencia y la motivación por mejorar la calidad de lo que se lee y se escribe. En términos de clima de aula, se observaron más interacciones de apoyo entre pares y mayor disposición a la revisión colaborativa. Asimismo, se registró mayor vinculación con la comunidad escolar cuando los productos se socializaron, lo cual aportó pertinencia y relevancia a las tareas.

Finalmente, el análisis integró evidencias de distintas fuentes (portafolio, observación, instrumentos de lectura y escritura), permitiendo triangular los hallazgos y sostener inferencias consistentes sobre el impacto de la intervención. Entre los desafíos identificados se incluyen la gestión del tiempo para la revisión de borradores, la atención a la heterogeneidad de niveles lectores y la necesidad de consolidar prácticas de retroalimentación entre pares. Pese a ello, el balance global indica mejoras sostenidas en los componentes de lectura y escritura priorizados, junto con aprendizajes pedagógicos que fortalecen la planificación, la evaluación y la mediación docente en el aula de tercer grado. A continuación, se presentan los resultados finales obtenidos.

Imagen 3

Resultados de MEJOREDU



Fuente: Elaboración Propia

CONCLUSIONES

La intervención con Aprendizaje Basado en Proyectos, articulada al enfoque de la Nueva Escuela Mexicana y enmarcada en investigación-acción, permitió atender el problema identificado: rezagos en componentes clave de la lectoescritura en tercer grado. La combinación de proyectos con productos públicos, criterios de logro explícitos y evaluación formativa generó mejoras observables en fluidez, comprensión, vocabulario y rasgos de producción escrita (organización, coherencia y revisión), documentadas en portafolios, registros de aula e instrumentos institucionales. Paralelamente, se fortalecieron la autonomía, la autorregulación y la participación estudiantil, al transparentarse expectativas y retroalimentar con oportunidad los procesos de lectura y escritura.

En el plano de la práctica docente, la revisión sistemática de planeaciones y evidencias favoreció mayor coherencia entre propósitos, consignas y productos; ello se reflejó en secuencias más claras y pertinentes, así como en una mediación pedagógica mejor focalizada. Estos aprendizajes de gestión didáctica constituyen un resultado en sí mismo, por cuanto sientan bases para sostener el progreso alcanzado y escalar la propuesta a nuevos ciclos.

Entre los desafíos, se reconocen la gestión del tiempo para revisión de borradores, la atención a la heterogeneidad de niveles lectores y la consolidación de prácticas de coevaluación entre pares. No obstante, el balance global es positivo: el dispositivo ABP, con evaluación formativa y criterios públicos, se mostró pertinente y efectivo para mejorar la lectoescritura en el contexto estudiado. Se recomienda mantener la lógica de proyectos, profundizar el trabajo con rúbricas por rasgos y fortalecer la socialización de productos con la comunidad escolar, a fin de asegurar continuidad y transferibilidad.



REFERENCIAS

- Colón, A. P. L., Olivares, S. L. O., & Corolla, M. L. T. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación en educación superior. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 23–40.
- González-Fernández, M. O., & Becerra Vázquez, L. (2021). Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e021. doi:10.23913/ride. v11i22.859
- López, L. (2012). La reforma educativa del siglo XXI. Proceso de implementación en las prácticas docentes de secundaria.
- Mejía, K. V. (2023). La lectura y escritura en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 126–142.
- Osorio-Londoño, L. E. (2020). Learning with others: una propuesta de intervención para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el grado sexto, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Logroño, España.
- Sánchez-Buitrago, J. O., Narváez, M. P. B., & Vilorio-Escobar, J. (2021). Retos para la gestión de las instituciones de educación básica y media. *Investigación Científica y Tecnológica*, 5(2).
- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE). (s.f.). Plataforma Estatal de Información Educativa. Recuperado de cpte.gob.mx/peie/
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Ciudad: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx>
- Segura, R. M. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43–53.

AICLE

CLIL
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING



APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EN PREPARATORIA MEXICANA

PATRICIA MARICELA OROZCO PÉREZ

Egresada del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
coordinaciondeinglesudm@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo documenta la implementación y evaluación de una metodología sustentada en el sistema de Contenidos y Aprendizaje Integrado de Idiomas (CLIL/AICLE) en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Matehuala. A través de un diseño de investigación-acción, se empataron contenidos curriculares (Biología I y II, Geografía) con materiales en inglés, se aplicaron estrategias didácticas bilingües y se recolectaron datos mediante observación participante, diarios de campo y un cuestionario aplicado a la cohorte receptora (n=32, respuestas válidas=28). Los hallazgos muestran mejoras en comprensión lectora, producción oral y motivación, así como una correspondencia curricular de ~80% en Biología y casi 100% en Geografía.

Palabras clave: CLIL; AICLE; aprendizaje integrado; educación media superior; bilingüismo.

ABSTRACT

This article documents the implementation and evaluation of a Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology at Matehuala University High School. Using an action research design, curricular content (Biology I and II, Geography) was aligned with English-language materials, bilingual teaching strategies were applied, and data were collected through participant observation, field diaries, and a questionnaire administered to the recipient cohort (n=32, valid responses=28). Findings show improvements in reading comprehension, oral production, and motivation, as well as a curricular alignment of ~80% in Biology and almost 100% in Geography.



INTRODUCCIÓN

La globalización y las nuevas demandas del mundo laboral requieren estudiantes con competencias comunicativas en más de un idioma y la capacidad de movilizar conocimientos en contextos internacionales. El enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) por sus siglas en español, promueve el uso del idioma inglés como medio para enseñar contenidos curriculares, conjugando objetivos disciplinares y lingüísticos (Coyle, 2010). Ya que es enfocado en ambas vertientes: el uso de una segunda lengua para la enseñanza de materias curriculares. Este estudio aborda la implementación de CLIL en Biología y Geografía en la Preparatoria de la Universidad de Matehuala (generación 2020–2022) y evalúa su impacto en aprendizaje y actitudes.

MARCO TEÓRICO

Según (Peter Mehisto, 2008), el CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) fomenta la construcción de conocimiento mediante la integración de contenido, comunicación, cognición y cultura. Estos cuatro elementos, conocidos como las "4 C", son los pilares fundamentales de la metodología. Desde la perspectiva constructivista de Piaget en 1962 y sociocultural de Vygotsky, 1985; el lenguaje actúa como mediador del pensamiento. Así como Freire en 1999 plantea que la educación debe ser liberadora y contextual; CLIL posibilita lo mencionado cuando se integran situaciones reales además de los textos auténticos en el idioma meta dentro del currículo. Investigaciones empíricas muestran beneficios en producción oral e interacción en entornos CLIL (Nieto Moreno de Diezmas, 2016; Lasagabaster & Sierra, 2010). (Coyle, 2010), definen el enfoque CLIL como “una metodología dual centrada tanto en el aprendizaje de contenidos curriculares como en el desarrollo de la lengua extranjera utilizada como medio de instrucción.



METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo, siguiendo las orientaciones metodológicas de Hernández (Hernández Sampieri, 2010). La población estuvo conformada por una cohorte receptora de la Preparatoria, integrada por 32 estudiantes, de los cuales se obtuvieron 28 respuestas válidas en la encuesta aplicada.

Para la recolección de datos se emplearon diversos instrumentos que permitieron triangular la información: en primer lugar, se realizó una revisión documental y un empate curricular entre los programas de la Dirección General del Bachillerato (DGB) y los libros en inglés *Activate* y *Biology* (Oxford). Posteriormente, se efectuó observación participante durante el desarrollo de clases de Biología bajo el enfoque CLIL, la cual se enriqueció con registros en diarios de campo elaborados a lo largo del proceso. Asimismo, se aplicó un cuestionario de percepción que incluía ítems cerrados de tipo sí/no y de elección de materias, y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y al director de la institución.

El procedimiento se estructuró en tres fases: diagnóstico curricular inicial, diseño e implementación de secuencias didácticas basadas en el enfoque CLIL —que se aplicaron aproximadamente durante el 80 % del tiempo destinado a unidades seleccionadas— y, finalmente, una fase de evaluación mediante el análisis de evidencias, encuestas y entrevistas, con el propósito de valorar la pertinencia y los resultados de la intervención.

TABLA 1.- EMPATE CURRICULAR: SÍNTESIS

Asignatura	Cobertura en inglés (estimada)	Observaciones
Biología I & II	≈ 80%	3 de 5 unidades emparejadas; materiales <i>ACTIVATE/Oxford</i> ; algunas unidades impartidas en español con adaptaciones en inglés.
Geografía	≈ 95-100%	Empate casi total; solo última unidad con falta de material en inglés; se introdujo en español con adecuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de programas DGB y *ACTIVATE/Biology* (Oxford).

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y DIARIOS DE CAMPO

La observación participante mostró que las clases CLIL adoptaron estrategias de andamiaje: introducción de vocabulario mediante imágenes, actividades lúdicas, trabajo en pares y proyectos. El uso de la lengua materna se mantuvo como apoyo limitado (translanguaging) para clarificar conceptos complejos; la profesora respondía en inglés cuando era posible. Los diarios de campo (bitácora: clase de Biology, 4º cuatrimestre) registraron secuencias didácticas, reacciones de los estudiantes y evidencias de comprensión. Fragmento de diario: 'La introducción de vocabulario fue totalmente en inglés; la lectura del texto *Activate* permitió identificar conceptos clave y realizar ejercicios de comprensión' (Diario de campo, 04/06/2020).

**TABLA 2.- RESULTADOS CUANTITATIVOS
(CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN)**

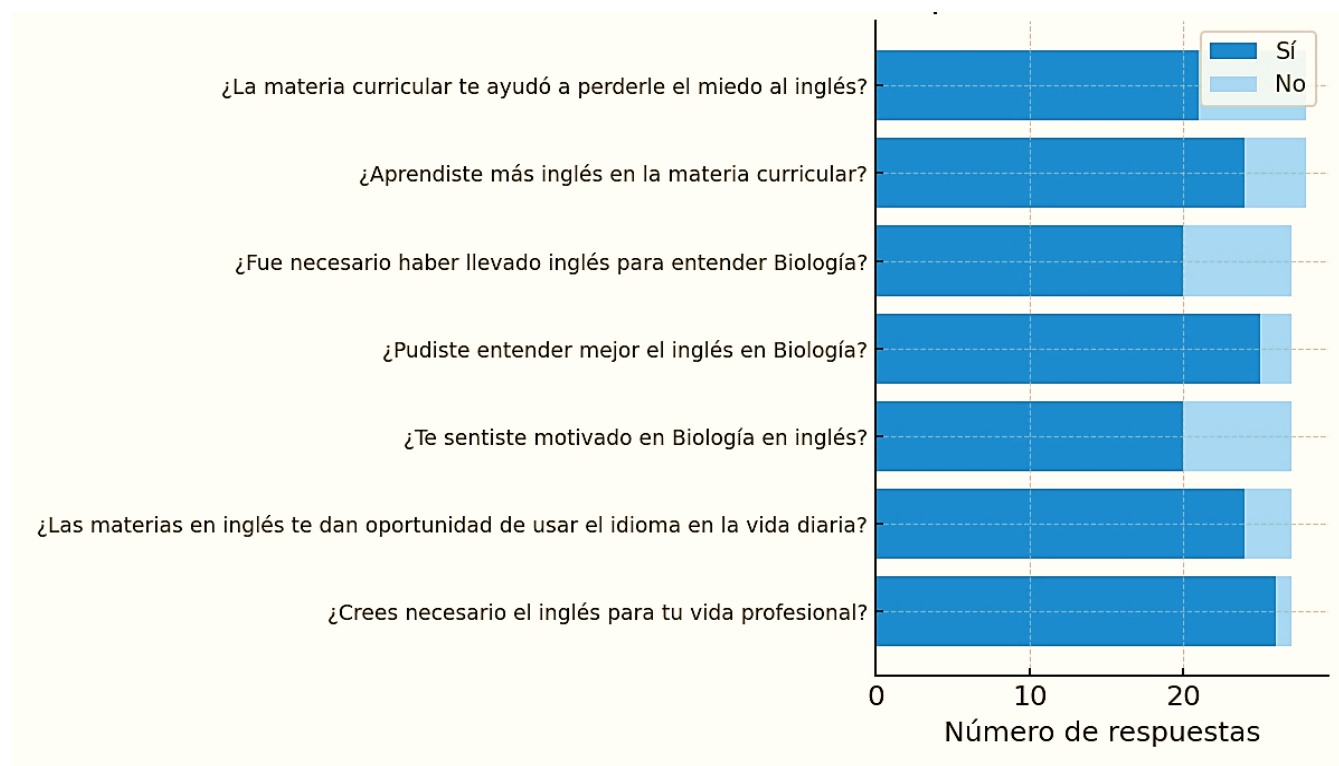
Se administró un cuestionario con ítems cerrados (Sí/No) a la cohorte; se obtuvieron 28 respuestas válidas. A continuación, se presentan los recuentos y análisis.

Pregunta	Sí (n)	No (n)	Nulas (n)
¿Crees necesario el inglés para tu vida profesional?	26	1	1
¿Las materias en inglés te dan oportunidad de usar el idioma en la vida diaria?	24	3	0
¿Te sentiste motivado en Biología en inglés?	20	7	1
¿Pudiste entender mejor el inglés en Biología?	25	2	1
¿Fue necesario haber llevado inglés para entender Biología?	20	7	1
¿Aprendiste más inglés en la materia curricular?	24	4	0
¿La materia curricular te ayudó a perderle el miedo al inglés?	21	7	0

Nota: n total de la cohorte = 32; respuestas válidas = 28.

Fuente: cuestionario aplicado (elaboración propia).

GRÁFICA 1.
Análisis de contenido y hallazgos cualitativos

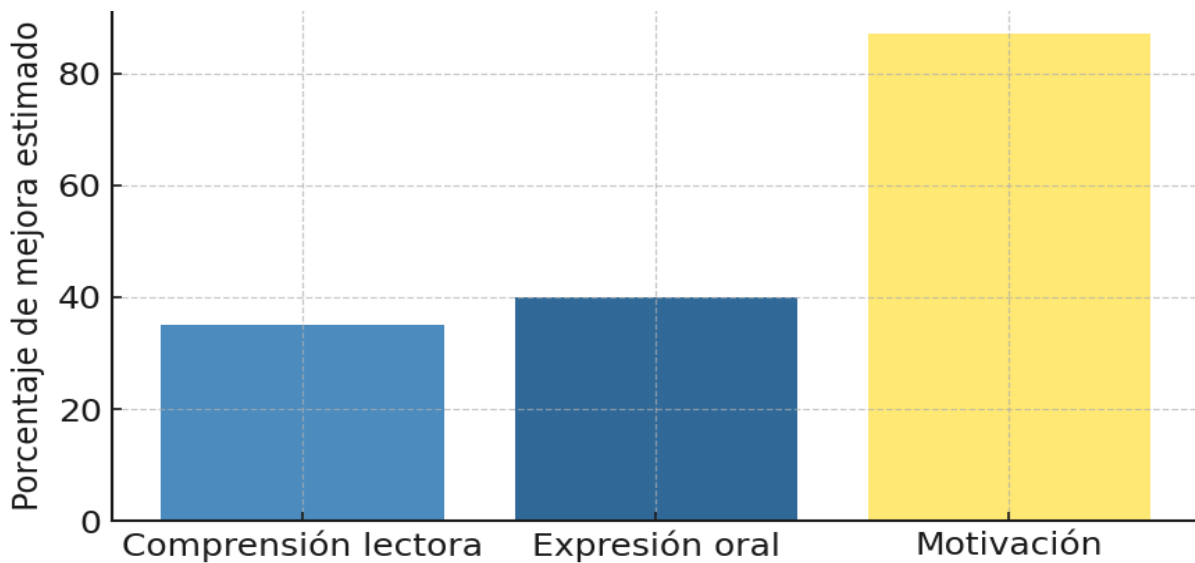


El análisis de contenido de diarios, observaciones y entrevistas indica: (1) incremento gradual de la confianza en el uso del inglés; (2) predominio de actividades orientadas al contenido con andamiaje lingüístico; (3) desarrollo de estrategias metacognitivas y uso de tecnologías (wikis, foros, presentaciones). Los estudiantes señalaron que estudiar Biología y Geografía en la lengua extranjera- inglés les facilitó entender textos académicos y redujo su ansiedad en cuanto al idioma y minimizo en gran manera la barrera a aprenderlo. Profesores y director reconocieron la pertinencia del enfoque, aunque señalaron la necesidad de mayor formación y material específico para bachillerato.

**TABLA 3.- PREFERENCIAS Y EFECTOS PERCIBIDOS
(TABLA RESUMEN)**

Variable	Biology (n)	Inglés (n)	Nulos
¿Cuál materia ha sido más fácil para ti?	16	12	0
¿Cuál considerarías más efectiva para aprender lenguaje?	11	17	0
¿El mayor reto fue: (Contenido / Lenguaje / Ambos?) - mayor porcentaje 'Lenguaje'	18 respuestas mayormente lenguaje		

**GRÁFICA 2.
Mejora porcentual estimada**



DISCUSIÓN

Los resultados cuantitativos y cualitativos convergen en la idea de que CLIL facilita el aprendizaje disciplinar y lingüístico. La alta proporción de respuestas afirmativas en preguntas relacionadas con la utilidad del inglés (p.ej., 26/28 consideran necesario el inglés para su vida profesional) sugiere que el alumnado valora el enfoque. Las mejoras en comprensión y producción coinciden con estudios internacionales que reportan efectos positivos del CLIL en la competencia oral y lectura (Diezmas, 2016); (Lasagabaster, 2010). Se discuten limitaciones: muestra reducida, implementación parcial (50% de unidades) y necesidad de materiales específicos para bachillerato.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El enfoque CLIL demuestra ser una estrategia efectiva para fortalecer el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Su implementación en el nivel medio superior contribuye al desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y culturales. Los resultados confirman que el uso del inglés como medio de instrucción incrementa la participación activa y la autonomía del alumno. Es recomendable que las instituciones impulsen programas de formación docente que fortalezcan la práctica CLIL en el aula.

La implementación del enfoque CLIL en la Preparatoria de la Universidad de Matehuala produjo efectos favorables: mejor comprensión lectora, mayor producción oral y elevado nivel de motivación. Se recomienda:

1. ampliar la implementación a más unidades y asignaturas.
2. formar docentes en diseño CLIL y evaluación integradas.
3. desarrollar recursos didácticos específicos para bachillerato en inglés.
4. realizar evaluaciones longitudinales con instrumentos mixtos para robustecer la evidencia.



REFERENCIAS

- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Caracas: Episteme, C.A.
- Coll, C., & Monereo, C. (2012). El constructivismo en el aula. Querétaro: Colofón.
- Coyle, D. H. (s.f.). CLIL: Content and Language Integrated Learning. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. H. (2010). En *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Diezmas, N. M. (2016). Evidence on the effectiveness of CLIL.
- Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). Metodología de la investigación. . México: McGraw-Hill.
- Lasagabaster, D. & (2010). Lasagabaster, D Immersion and CLIL: Differences and similarities. *Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL: Differences and similarities. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*
- Nieto Moreno de Diezmas (2016). Evidence on the effectiveness of CLIL. Revista Internacional de Estudios.
- Peter Mehisto, D. M. (2008). Uncovering CLIL. Macmillan Books for Teachers.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams, and Imitation in Childhood. . New York: The Norton Library.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Documento Base del Bachillerato General. México: SEP.
- Vygotsky, L. S. (1985). Pensamiento y lenguaje



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