

EDUCACIÓN CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Año 8, No. 21. VOL I
ENERO - ABRIL 2025
ISSN: 2594-2085



- RELACIÓN TUTORA: VIABILIDAD COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN TELESECUNDARIAS RURALES.
- LOS DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NEM.
- CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PROSPECTIVA DE ESCENARIOS PARA LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XXI.
- "EL JUEGO EN EL AULA: TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN"
- EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LA DANZA COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL NIVEL PRIMARIA.
- LA NEM ORIENTADA HACIA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SU APLICACIÓN EN PREESCOLAR.
- HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EN V SEMESTRE DEL CRENAM.
- DE UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO HACIA UN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.
- SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO E IMAGINARIO DOCENTE UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE CASO.
- PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS.
- LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y EL RETO DE SALIR DE LA ZONA DE CONFORT: LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 8 No. 21, vol 1. enero - abril, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), Independencia No. 1100, Zona Centro, San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78000, Tel. (444) 814 01 54, www.cinade.edu.mx; c.investigacion@cinade.edu.mx;
Editor responsable: Dra. Ana América López Araujo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-0690410102200-203 ISSN: 2594-2085, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Responsable de la última actualización de este número, Dra. Ana América López Araujo. Fecha de última modificación, agosto 2024. 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 21. vol. 1.
Reflexiones sobre la Educación Superior**

La educación superior enfrenta constantes desafíos en un mundo en transformación, donde las estrategias pedagógicas, la tecnología y el liderazgo juegan un papel fundamental en la formación de profesionales competentes. En este número 21 de nuestra revista electrónica, que por esta ocasión se presenta en dos volúmenes abordamos temas clave que invitan a la reflexión sobre las prácticas educativas y el papel de la educación en la sociedad del conocimiento.

Uno de los ejes centrales es la relación tutora como estrategia educativa, un enfoque que favorece el acompañamiento personalizado y fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, analizar la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana, destacando su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes y su pertinencia en la metodología del trabajo por proyectos.

En el contexto de la Cuarta Revolución Industrial, exploramos la tecnología y la educación, reflexionando sobre el uso de herramientas digitales para potenciar el aprendizaje. A su vez, reflexionar sobre el papel del juego en el aula, una estrategia que favorece la motivación y el aprendizaje significativo.

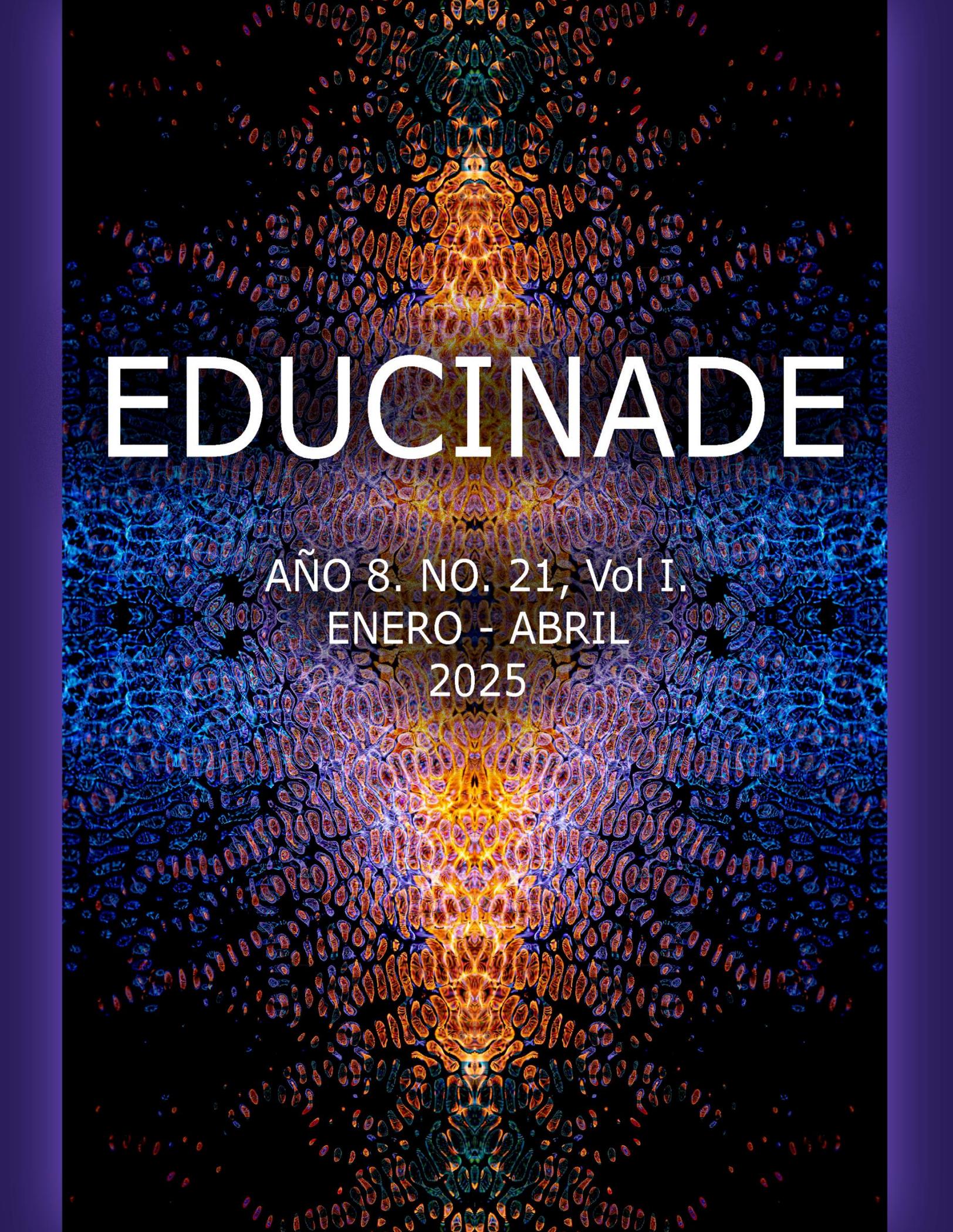
La Nueva Escuela Mexicana se orienta hacia la construcción de una sociedad del conocimiento, por lo que en este número discutimos su impacto en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. En este sentido, también se exponen las herramientas para la reflexión de la práctica docente, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo educativo es un tema central en este número. Se analiza la transición de un liderazgo distribuido hacia un liderazgo transformacional, resaltando la importancia de la colaboración y la innovación en la gestión educativa. Finalmente, profundizamos en la relación entre la sociedad del conocimiento y el imaginario docente universitario, donde se examinan las representaciones y expectativas que los educadores tienen sobre su papel en la formación de nuevas generaciones.

Esperamos que este número sea un espacio de análisis y discusión para todos los actores de la educación superior, impulsando el desarrollo de prácticas innovadoras y el fortalecimiento de la comunidad académica.

CONSEJO DIRECTIVO





EDUCINADE

AÑO 8. NO. 21, Vol I.
ENERO - ABRIL
2025

CONTENIDO

- 11** • **RELACIÓN TUTORA: VIABILIDAD COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN TELESECUNDARIAS RURALES.**
ARTURO MEDINA BARAJAS
- 20** • **LOS DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NEM.**
ARTURO RUBIO ORTIZ
- 28** • **CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PROSPECTIVA DE ESCENARIOS PARA LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XXI.**
CLAUDIA ELENA PESINA SIFUENTES
- 40** • **"EL JUEGO EN EL AULA: TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN"**
DIANA GRIMALDO LÓPEZ
- 46** • **EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LA DANZA COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL NIVEL PRIMARIA.**
MARÍA MÓNICA BETANCOURT ROCHA
- 53** • **HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EN V SEMESTRE DEL CRENAML.**
ELVA LILIANA RODRÍGUEZ GARCÍA
- 62** • **DE UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO HACIA UN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**
ERENDIRA BERENICE RIVERA POSADAS
- 71** • **SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO E IMAGINARIO DOCENTE UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE CASO.**
FRANCISCO JESÚS ORTIZ ALVARADO
- 79** • **PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS.**
GLORIA YANIRA RAMÍREZ GONZÁLEZ
- 88** • **LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y EL RETO DE SALIR DE LA ZONA DE CONFORT: LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.**
LAURA MAYA HERNÁNDEZ



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

NOTICIAS



NOTICIAS VOLUMEN I

CINADE inició en el mes de enero del 2025 el proceso de sus programas a una modalidad abierta y a distancia.

Con la finalidad de atender las tendencias en educación superior y mejorar los servicios educativos además de ampliar la cobertura con un enfoque más personalizado, en breve los programas de Doctorado en Gestión Educativa y de la Maestría en Administración Educativa cambiarán a una modalidad más innovadora que es la de abierta y a distancia como fortalecimiento de los trayectos formativos de los estudiantes.

Tendencias en educación superior para 2025: ¿Cómo cambiará el panorama tecnológico este año?

De acuerdo acredita menciona que “la educación superior está atravesando una revolución tecnológica que definirá el futuro de las instituciones académicas. Las tendencias en educación superior para 2025 apuntan a una mayor digitalización, la adopción de tecnologías emergentes y enfoques más personalizados para atender las cambiantes demandas de los estudiantes. Adaptarse a estas innovaciones no solo es una ventaja competitiva, sino una necesidad para mantenerse relevante”.



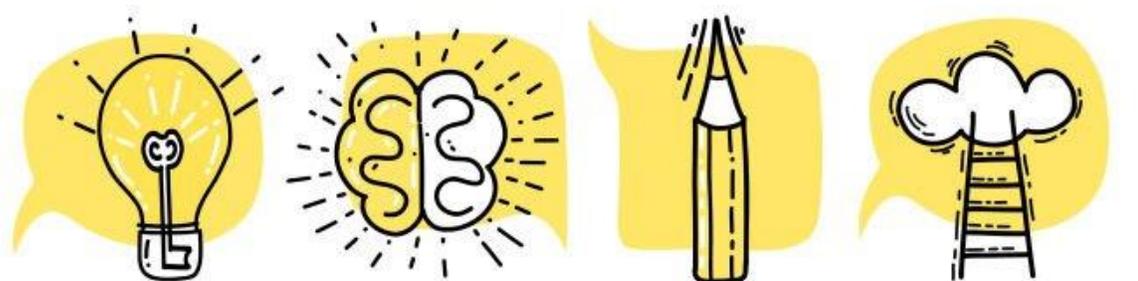
CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS

¿Qué es innovación educativa?

El instituto para el futuro de la educación menciona que “la innovación educativa contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza.

La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor de este al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos”.





RELACIÓN TUTORA: VIABILIDAD COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN TELESECUNDARIAS RURALES

Arturo Medina Barajas

Egresado del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
San Luis Potosí, S.L.P., México

RESUMEN

Este artículo analiza la viabilidad de implementar la estrategia de relación tutora en telesecundarias rurales como una herramienta para abordar el rezago educativo en México. A través de un enfoque cualitativo, se analizaron entrevistas realizadas a alumnos, docentes y padres de familia de una telesecundaria en el Municipio de Aquismón, del estado de San Luis Potosí. Los resultados destacan cambios significativos en los hábitos escolares, actitudes hacia el aprendizaje y la interacción bidireccional entre tutores y tutorados. Este estudio propone ajustes para mejorar su implementación a mayor escala, considerando las necesidades específicas del entorno rural.

ABSTRACT

This article examines the feasibility of implementing the tutorship relationship strategy in rural secondary schools as a tool to address educational lag in Mexico. Through a qualitative approach, interviews with students, teachers, and parents from a secondary school in Aquismón, San Luis Potosí, were analyzed. The results highlight significant changes in school habits, attitudes towards learning, and the bidirectional interaction between tutors and tutees. This study proposes adjustments to improve its large-scale implementation, considering the specific needs of the rural context.

Palabras clave / Keywords.

Español: relación tutora, telesecundaria, aprendizaje bidireccional, educación rural, estrategia pedagógica.

English: tutorship relationship, secondary school, bidirectional learning, rural education, pedagogical strategy.

INTRODUCCIÓN

El rezago educativo continúa siendo un desafío prioritario en México, especialmente en las zonas rurales donde las brechas sociales y económicas limitan el acceso a una educación de calidad. En estas regiones, las telesecundarias han sido una herramienta clave para proporcionar educación básica a comunidades vulnerables, pero su impacto ha sido limitado debido a la falta de recursos, infraestructura y estrategias pedagógicas adecuadas.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana propone un enfoque innovador y transformador a través de la estrategia de relación tutora. Esta metodología se basa en un aprendizaje personalizado y bidireccional, donde el diálogo entre tutor y tutorado fomenta una construcción activa del conocimiento. Inspirada en los principios socráticos y platónicos, la relación tutora busca superar las barreras tradicionales de la enseñanza frontal al centrarse en las necesidades y potencialidades individuales de los estudiantes.

El modelo de relación tutora, además de ser innovador, se alinea con la visión de conectar la educación con las realidades y demandas de las comunidades. En el caso de las telesecundarias rurales, esta estrategia ofrece una oportunidad única para abordar problemas como la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y la desconexión entre el aprendizaje y la vida diaria. Así, se busca no solo mejorar los resultados académicos, sino también empoderar a los estudiantes para que sean agentes de cambio en sus comunidades.

Este artículo tiene como objetivo evaluar la viabilidad de la relación tutora en telesecundarias rurales, analizando su impacto en el proceso educativo desde la perspectiva de alumnos, docentes y padres de familia.

Para ello, se realizaron entrevistas cualitativas en una telesecundaria de Aquismón, San Luis Potosí, identificando patrones y cambios significativos en los hábitos escolares y las actitudes hacia el aprendizaje.

El estudio pretende responder preguntas fundamentales: ¿Cómo impacta la relación tutora en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué cambios perciben los docentes y padres en los hábitos escolares? ¿Es viable su implementación a mayor escala?

MARCO TEÓRICO

La relación tutora es una estrategia pedagógica que se basa en el aprendizaje bidireccional y personalizado, donde el tutor y el tutorado interactúan para construir conocimiento de manera conjunta. Según Cámara (2009), este modelo enfatiza la importancia del diálogo y la empatía en el proceso educativo, permitiendo que el estudiante desarrolle competencias a partir de sus propias necesidades y capacidades. Este enfoque pedagógico encuentra sustento en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), quien resalta que el conocimiento se asimila mejor cuando se conecta con las experiencias previas del aprendiz. En este sentido, la relación tutora permite al estudiante relacionar conceptos abstractos con situaciones prácticas y relevantes para su contexto.

La Nueva Escuela Mexicana, introducida por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), promueve estrategias que vinculen el aprendizaje con las necesidades comunitarias. La relación tutora se alinea con este enfoque al fomentar la integración de contenidos académicos con problemas y realidades locales, fortaleciendo el aprendizaje práctico y contextualizado.

En el ámbito internacional, estrategias similares han sido implementadas con éxito. Por ejemplo, el modelo de 'peer tutoring' desarrollado por Topping (2005) en el Reino Unido ha demostrado ser efectivo para mejorar el rendimiento académico y las habilidades sociales de los estudiantes. Este enfoque comparte similitudes con la relación tutora al promover la colaboración y el aprendizaje mutuo.

Desde una perspectiva psicológica, Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del aprendizaje mediado socialmente, donde el tutor actúa como un facilitador dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante. La relación tutora incorpora este principio al proporcionar una guía que ayuda al tutorado a alcanzar niveles de comprensión que no lograría de forma autónoma.

El rezago educativo en México, particularmente en zonas rurales, ha sido documentado como un problema persistente. Según el INEGI (2004), un porcentaje significativo de la población en comunidades rurales no completa su educación básica, lo que subraya la necesidad de estrategias innovadoras como la relación tutora para cerrar estas brechas. Estudios recientes, como el de García (2021), destacan que la pandemia de COVID-19 exacerbó el rezago educativo, especialmente entre los estudiantes de telesecundarias.

La falta de infraestructura tecnológica y el acceso limitado a recursos educativos han llevado a una desconexión significativa entre los estudiantes y el aprendizaje, lo que resalta la relevancia de estrategias personalizadas como la relación tutora.

Un aspecto clave de la relación tutora es su capacidad para fomentar habilidades de autoaprendizaje e investigación. Según Cámara (2009), esta metodología motiva a los estudiantes a asumir un rol activo en su proceso educativo, desarrollando competencias esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La relación tutora también tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Topping (2005) encontró que los estudiantes que participan en este tipo de estrategias mejoran su autoestima, empatía y habilidades de comunicación, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y colaborativo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, el cual, según Denzin y Lincoln (2018), se centra en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque permite profundizar en las experiencias, significados y percepciones de los involucrados, otorgando un marco adecuado para analizar la estrategia de relación tutora en el contexto de telesecundarias rurales.

El diseño de la investigación es de tipo fenomenológico, ya que busca explorar las vivencias y experiencias de alumnos, docentes y padres de familia en torno a la implementación de la relación tutora. Según Husserl (1931), la fenomenología permite acceder a la esencia de los fenómenos a través de las narrativas de los sujetos, lo que resulta fundamental para comprender el impacto de esta estrategia pedagógica.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, una técnica ampliamente utilizada en la investigación cualitativa por su flexibilidad y capacidad para profundizar en temas específicos (Kvale, 1996). Las preguntas diseñadas para las entrevistas abordaron temas como la percepción de los participantes sobre la relación tutora, los cambios observados en el proceso de aprendizaje y los hábitos escolares. Estas entrevistas permitieron captar las voces y perspectivas únicas de cada grupo de participantes: alumnos, docentes y padres de familia.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, enfocándose en participantes de una telesecundaria ubicada en Aquismón, San Luis Potosí. Este enfoque, descrito por Patton (2002), es apropiado para estudios cualitativos, ya que permite elegir casos ricos en información que aporten una comprensión profunda del fenómeno estudiado. En este caso, se seleccionaron nueve alumnos, cinco docentes y seis padres de familia,

asegurando una representación diversa y adecuada de las experiencias relacionadas con la relación tutora.

Para el análisis de los datos, se utilizó la codificación temática, una técnica descrita por Braun y Clarke (2006) como un proceso sistemático para identificar, analizar e interpretar patrones significativos dentro de los datos cualitativos. A través de este enfoque, se identificaron categorías clave relacionadas con los cambios en los hábitos escolares, la participación de los estudiantes y la percepción de la estrategia como una herramienta educativa efectiva. Este análisis permitió establecer conexiones entre las experiencias individuales y el impacto general de la estrategia de relación tutora en el contexto estudiado.

RESULTADOS

Los resultados destacan transformaciones significativas en los hábitos escolares y las actitudes hacia el aprendizaje. Los alumnos reportaron una mayor confianza para participar en clase, plantear preguntas y desarrollar habilidades de investigación. Docentes y padres señalaron una mejora en la organización y el cumplimiento de tareas, así como un aumento en el interés por los estudios. Además, se observó una conexión más fuerte entre el aprendizaje y las necesidades del entorno comunitario, promoviendo un conocimiento práctico y relevante para la vida diaria.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Relación tutora	Definición de la estrategia	Construcción bidireccional del conocimiento
Relación tutora	Relación tutor-tutorado	Diálogo educativo transformador
Cambio educativo	Percepción inicial	Desinterés previo por falta de motivación
Cambio educativo	Impacto tras la estrategia	Confianza y autonomía en el aprendizaje
Hábitos escolares	Cambios en la participación	Hábitos de investigación y organización

La clasificación de las respuestas de los participantes en categorías, subcategorías y categorías emergentes proporciona una visión estructurada sobre los principales aspectos del impacto de la relación tutora. La categorización permite abordar las distintas dimensiones del fenómeno investigado desde una perspectiva sistemática y fundamentada.

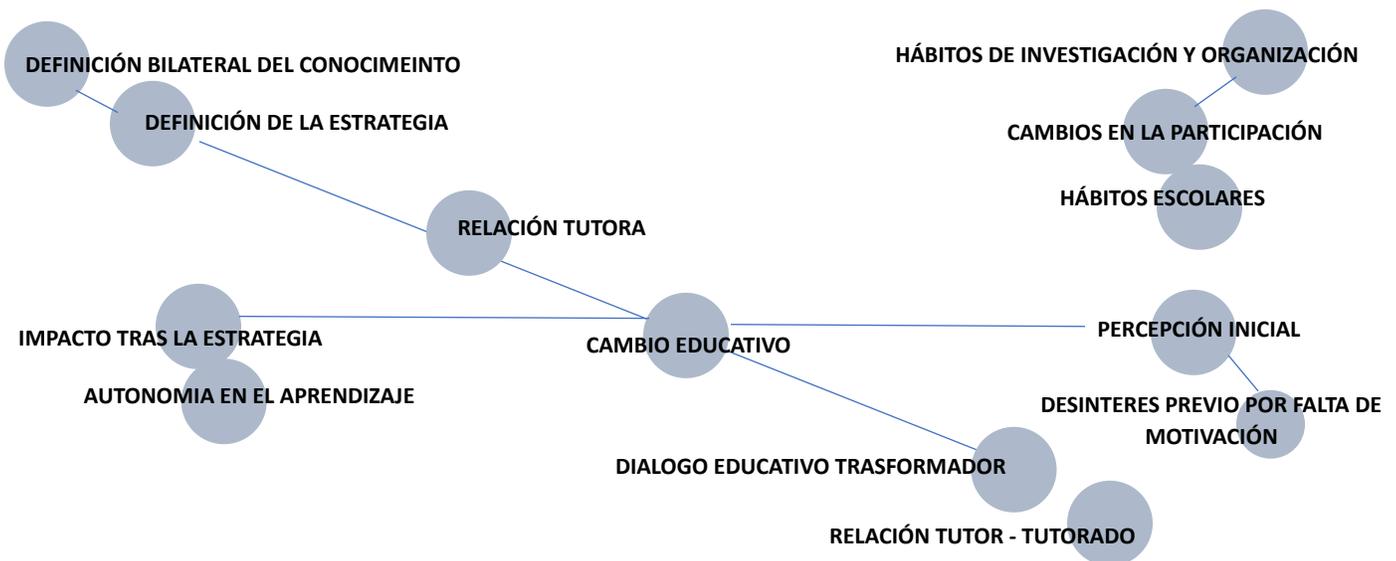
Relación tutora: En esta categoría se destacó cómo los participantes perciben la estrategia como una herramienta dialógica y personalizada. La definición de la estrategia

refleja la construcción de un conocimiento bidireccional, coincidiendo con Cámara (2009), quien describe la relación tutora como un espacio de aprendizaje mutuo que se adapta a las necesidades del tutorado. La subcategoría relación tutor-tutorado evidencia el cambio en las interacciones educativas, mostrando una dinámica más colaborativa y empática, tal como lo plantea Vygotsky (1978) en su teoría del aprendizaje mediado.

Cambio educativo: En la percepción inicial, las respuestas resaltan la desconexión y monotonía del modelo tradicional, consistente con García (2021), quien señala la necesidad de estrategias innovadoras para abordar el rezago educativo en contextos rurales. El impacto tras la estrategia subraya un cambio positivo en la confianza y autonomía de los estudiantes, atributos esenciales para el aprendizaje activo, como sugieren Topping (2005) y Patton (2002).

Hábitos escolares: La adopción de nuevos hábitos, como el desarrollo de habilidades de investigación y organización, es un punto central en esta categoría. Esto refleja un cambio hacia prácticas más autónomas y proactivas, alineándose con los principios de Ausubel (1963) sobre el aprendizaje significativo.

RED SEMÁNTICA – RELACIÓN TUTORA



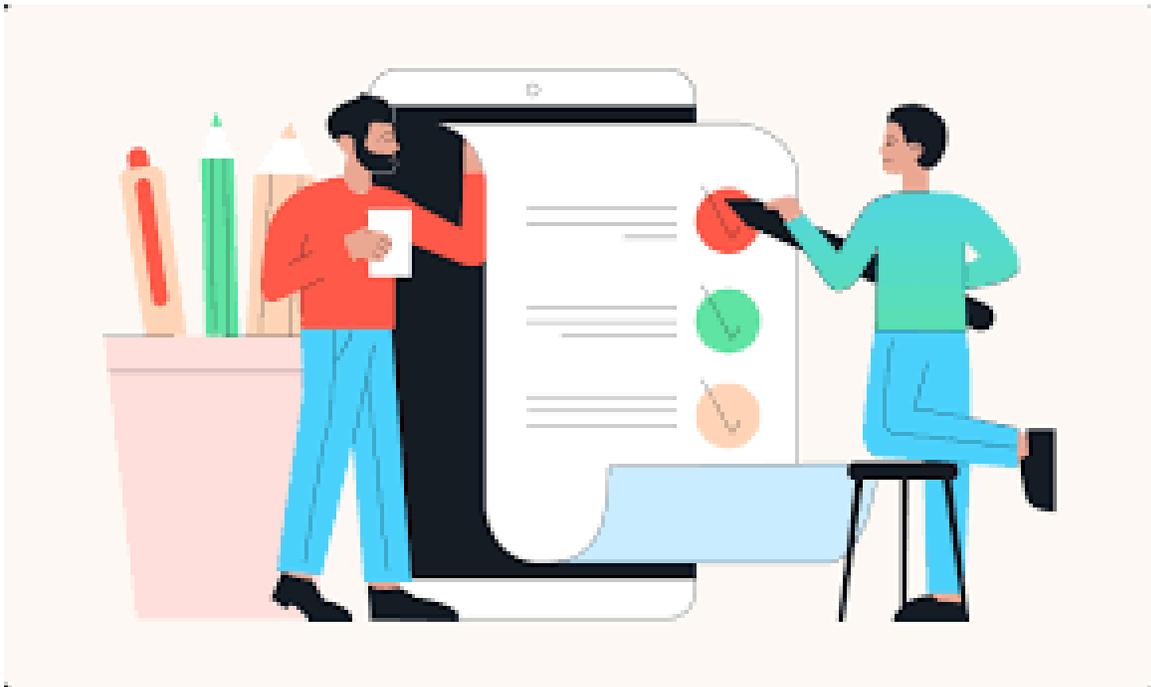
Interconexión entre "Relación tutora" y "Cambio educativo": Esta conexión refleja cómo la estrategia transforma la percepción inicial de monotonía y desinterés hacia un modelo participativo y autónomo. Esto es consistente con Topping (2005), quien señala que el aprendizaje colaborativo fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes.

Nodo central: "Hábitos escolares": La estrecha relación entre los cambios en la participación y los nuevos hábitos refleja el impacto de la tutoría en el desarrollo de

competencias prácticas. Esto incluye habilidades como la investigación y la organización, elementos fundamentales para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963).

Categorías emergentes: "Construcción bidireccional del conocimiento" y "Diálogo educativo transformador": Estas categorías destacan el papel del tutor como mediador y facilitador del aprendizaje, en consonancia con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978). Además, subrayan cómo el diálogo fomenta un aprendizaje más profundo y conectado con la vida práctica.

La red semántica, al representar estas interacciones, permite una comprensión más profunda de cómo los diferentes elementos de la relación tutora interactúan para generar un impacto educativo integral.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La relación tutora ha demostrado ser una herramienta educativa transformadora en telesecundarias, abordando de manera efectiva el rezago educativo y fomentando un aprendizaje más profundo y significativo. Esta estrategia, basada en un enfoque bidireccional y personalizado, ha logrado impactar positivamente en los hábitos escolares de los estudiantes, promoviendo la adopción de prácticas como la investigación, la lectura autónoma y la organización del tiempo. Además, se ha observado un cambio notable en la participación de los alumnos, quienes muestran mayor confianza para plantear dudas y participar en discusiones académicas, superando las barreras de desinterés y monotonía que caracterizaban el modelo educativo previo.

El impacto de la relación tutora trasciende el ámbito académico, generando efectos positivos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La confianza adquirida en el proceso de aprendizaje no solo fortalece sus habilidades cognitivas, sino que también contribuye al empoderamiento personal, un elemento clave para enfrentar los desafíos educativos y comunitarios. En contextos rurales, donde la desconexión entre la educación y las necesidades locales ha sido históricamente una limitación, esta estrategia revitaliza el vínculo entre el aprendizaje y la vida cotidiana, convirtiéndose en un catalizador para la inclusión educativa y el desarrollo comunitario.

A pesar de sus beneficios evidentes, la implementación de la relación tutora a mayor escala requiere una atención cuidadosa a las características específicas de cada contexto. Es imprescindible que los docentes reciban capacitación especializada para garantizar que la metodología se aplique de manera efectiva y consistente. La formación debe incluir un enfoque práctico y teórico que permita a los educadores comprender y adaptarse a las dinámicas propias de sus entornos escolares. Además, se necesita un fortalecimiento de los recursos educativos, ya que la limitada infraestructura y acceso a materiales didácticos en comunidades rurales representan barreras importantes para la sostenibilidad de esta estrategia.

El éxito a largo plazo de la relación tutora dependerá de su capacidad para adaptarse a las particularidades culturales, sociales y económicas de las comunidades donde se implemente. Esto implica no solo una comprensión profunda de las necesidades locales, sino también la inclusión activa de estudiantes, familias y actores comunitarios en el diseño y ejecución de la estrategia. Asimismo, es fundamental realizar estudios longitudinales que evalúen su impacto en el tiempo, permitiendo ajustar y perfeccionar la metodología en función de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

- Cámara, G. (2009). Otra educación básica es posible. Cd. De México, Siglo XXI editores.
- García, P. (2021). El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes. Recuperado de <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/>
- INEGI. (2004). El Rezago Educativo en la Población Mexicana. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagogicas.pdf>



LOS DESAFIOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NEM

ARTURO RUBIO ORTIZ

Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa
CINADE San Luis Potosí, S.L.P.
ruor.edu@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo de investigación tiene como objetivo realizar una revisión teórica sobre los desafíos de la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana. La metodología se centra en la investigación documental de diferentes textos. El artículo tuvo como hallazgo la existencia de desafíos en la evaluación formativa: dificultad de los docentes para aplicar evaluación formativa en su práctica, inexistencia de retroalimentación, falta de autorreflexión del aprendizaje en los estudiantes y una cultura enfocada en la asignación de calificación numérica. Este trabajo busca generar la reflexión de los actores educativos para que delinear acciones que permitan eliminar los desafíos descritos.

Palabras clave: Evaluación formativa, desafíos, retroalimentación, autorreflexión, calificación.

ABSTRACT

The objective of this research essay is to carry out theoretical review on the challenges of formative evaluation in the New Mexican School. The methodology focuses on documentary research of different texts. The article found the existence of challenges in formative evaluation: difficulty for teachers to apply formative evaluation in the practice, lack of feedback, lack of self-reflection of learning in students and a culture focused on assigning numerical grades. This work seeks to generate reflection among educational actors so that they outline actions that will eliminate the challenges described.

Keywords: Formative assessment, challenges, feedback, self-reflection, grading.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años el sistema educativo nacional ha mostrado diferentes cambios con la intención de mejorar los resultados en el nivel de logro de los estudiantes, una de las principales transformaciones se desarrolló en el ámbito de la evaluación educativa porque se consideró que, a través de ésta, se podrían fortalecer las áreas de oportunidad presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con SEP (2022) la evaluación de los aprendizajes forma parte de un proceso formativo de los estudiantes de educación básica, el elemento principal son las actividades que se efectúan en las aulas, escuelas y comunidades, espacios trascendentales para el desarrollo de la interdependencia e interrelación para la construcción de saberes. Es decir, para lograr los propósitos educativos se deben realizar de manera paralela, la planeación de las actividades de aprendizaje y la evaluación formativa, la alternancia de estos elementos será garantía de éxito.

En el sentido estricto de la investigación, se hará énfasis en los desafíos que enfrenta la evaluación formativa, este tipo de valoración toma una función reguladora de las actividades pedagógicas de los alumnos y las prácticas de enseñanza que promueven los docentes. La evaluación formativa intenta conocer como los estudiantes organizan y aplican sus conocimientos al interactuar con sus compañeros al solucionar problemas, reflexionando conjuntamente sobre sus procesos de aprendizaje. Además, proporcionar información sobre la pertinencia de las estrategias utilizadas, brindar retroalimentación a través de la autorreflexión de estudiantes y docentes, identificar fortalezas y obstáculos para redireccionar acciones y superarlos (SEP, 2022). Inminentemente, al ser una metodología de evaluación innovadora para el gremio docente, afronta diversas dificultades para su aplicación en los centros escolares.

El propósito de la presente investigación conlleva descifrar los diversos desafíos que están intrínsecos en la implementación de la evaluación formativa. Así mismo, se busca brindar relevancia a través de la detección para que los docentes los conozcan y busquen dar soluciones puntuales que les permitan desarrollar una evaluación auténtica que tenga como fin, la excelencia educativa en cada uno de los centros escolares donde se desempeñan.

DESARROLLO

Un primer desafío se asocia a la dificultad de los docentes para incorporar la evaluación formativa a sus prácticas pedagógicas en la Nueva Escuela Mexicana, sin duda, la razón principal gira alrededor del desconocimiento de las bases teóricas. Falcon, Aguilar, Luy-Montejo y Morrillo (2021) refiriéndose a los docentes expresan “fue posible sustraer evidencias del desconocimiento no solo del propósito sino también del conjunto de procesos que deben desarrollarse evidenciándose en la dificultad manifiesta para precisar y discriminar conceptos básicos que cimientan la evaluación formativa” (p 10). Por lo tanto, los maestros no logran aplicar la evaluación formativa porque desconocen su objetivo, valorar el proceso de aprendizaje mediante la implementación de técnicas e instrumentos que permita identificar áreas de oportunidad, reflexionarlas a través de sistemas de retroalimentación y alcanzar el aprendizaje mediante la generación de condiciones para la autorregulación de los estudiantes. Es imposible ejecutar un proceso sin el conocimiento de este.

También, otra particularidad que imposibilita la aplicación de la evaluación formativa se relaciona con la falta de dominio de los contenidos de los programas de estudio. Al desconocer los procesos de desarrollo del aprendizaje, resulta imposible diseñar criterios de evaluación que direccionen las metas de aprendizaje de los educandos, concluyendo en la falta de claridad del por qué y para que se evalúa (Falcon, Aguilar, Luy-Montejo y Morrillo, 2021). Además, existe una resistencia al cambio derivada de factores como la comodidad al desarrollar procesos de evaluación tradicional, por ejemplo, la utilización de exámenes y asignación de valoraciones sumativas, sin olvidar que la mayoría fue educado bajo métodos tradicionales que les han sido arraigados y ponen en práctica como un modelo de repetición. La falta de acompañamiento en el campo de acción de parte de la autoridad educativa local se presenta como una causa más por la que los maestros no introducen evaluación formativa en su labor diaria, ya que existe una brecha enorme entre el acervo teórico que se pueda adquirir en la formación, capacitación o actualización docente y lo que se pueda llevar a la marcha bajo las particularidades de un aula didáctica escolar.

Así se argumenta en Lovaton (2021) citado en Cala, Vargas y Tello (2022) “se expone que los docentes no conocen ni manejan la evaluación por procesos, debido a que el

profesorado no recibe monitoreo ni soporte en el proceso de evaluación formativa” (p 13). En definitiva, las razones para que el profesorado no incorpore la evaluación formativa a su labor en las escuelas se relacionan con cuatro características: falta de conocimientos teóricos sobre la modalidad de evaluación, ausencia de dominio de los contenidos, inclinación hacia la valoración tradicional y la inexistencia de acompañamiento técnico durante el desarrollo de las clases.

Otro desafío que impide a los docentes aplicar pertinentemente la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana, muy a pesar de los esfuerzos que se hacen al intentar desarrollarla, es la inexistencia de la retroalimentación, elemento relevante durante el proceso evaluativo. Melmer, Burmaster y James (2008) citado en Osorio y López (2014) mencionan “la retroalimentación es parte integral de la evaluación formativa en cuanto que proporciona información importante para hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos” (p 159). Aunque, existen dos razones principalmente para que no se efectuó en las aulas de las instituciones educativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se mencionó anteriormente, la falta de dominio de los contenidos a evaluar por parte de los maestros y una predisposición por valorar mediante un esquema de tipo sumativo.

Pero, por qué es necesario que el docente tenga conocimiento de los contenidos, la respuesta es simple, a través de los contenidos se diseñan las metas de aprendizaje para los estudiantes. Es decir, durante la evaluación formativa, el educador recoge evidencias de las actividades que realizan los educandos a través de instrumentos, esas evidencias se someten a una reflexión alineando los resultados con las metas esperadas, y de allí surgen las fortalezas logradas, así como las debilidades que el docente debe señalar a sus pupilos por medio del proceso de retroalimentación. Amaranti (2010) refiere que la retroalimentación implica una reflexión de los resultados de evaluación en función al desarrollo de capacidades de los alumnos.

Pero, sin duda, la razón predominante para que el docente deje de utilizar retroalimentación durante la evaluación formativa se fundamenta en la laboriosidad en contraste con la sumativa. En esta última, el docente se resigna a colocar una calificación sin describir los logros y dificultades, por lo tanto, al alumno le costara trabajo superar los obstáculos. La simpleza de valorar por medio de la evaluación sumativa ha orillado al gremio docente a colocarla como la predilecta, sin dimensionar el vacío que pudiera ocasionar a sus alumnos. Falcon, Aguilar, Luy-Montejo y Morrillo (2021) argumentan “la retroalimentación como parte de la práctica de los docentes llevó a verificar que este proceso fue poco efectivo como consecuencia de la predisposición existente por la evaluación sumativa” (p 10).

El tercer desafío de la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana se centra en la ausencia de autorregulación del aprendizaje, si bien se ha hablado de la relevancia de la retroalimentación, la autorregulación no es la excepción debido a que permite la reflexión personal y colectiva sobre las tareas de aprendizaje con respecto a lo que se quiere aprender y lo que se está haciendo para aprender. El estudiante, al autorregular su aprendizaje, determina objetivos, ejecuta acciones y valora sus alcances. Zimmerman & Schunk (2011) citado en Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande y Y Sánchez (2020) conceptualizan la autorregulación como “la capacidad de establecer objetivos propios y ejecutar acciones cognitivas, afectivas y conductuales para progresar en el camino de alcanzar estas metas” (p 2).

La razón principal por la que no se lleva a cabo la autorregulación del aprendizaje está asociada a que los docentes omiten diseñar, a la par de sus estudiantes, instrumentos pertinentes para su involucramiento en el análisis de lo que buscan alcanzar y como lo alcanzarán. La evaluación formativa se reconoce en dos dimensiones: la primera referida a estudiantes y la segunda a docentes. La dimensión en la que participan los estudiantes los posibilita de una reflexión personal y algunas veces colectiva con respecto a las tareas de aprendizaje, haciendo un análisis de lo que quieren aprender y lo que están haciendo para avanzar en su aprendizaje a lo largo del proceso (Díaz-Barriga, 2024).

En el mejor de los casos, cuando los docentes delinean instrumentos evaluativos de las actividades, no consideran a los estudiantes y solo centran su mirada hacia la producción final, asignándole a ésta la promoción del logro del aprendizaje esperado, es decir, algunos docentes que realizan instrumentos de evaluación formativa lo hacen para valorar a través de la autorregulación de los estudiantes las estrategias detonadoras, y no así, para juzgar los criterios evaluativos que irán permitiendo la adquisición de los contenidos en cada uno de los campos formativos.

Finalmente, el último de los desafíos se relaciona con la promoción entre docentes de una cultura para la asignación de calificaciones, casi siempre fomentada por la sociedad y el sistema educativo. Constantemente, durante la entrega de boletas de evaluación a madres, padres de familia y tutores, el interés se centra en observar un número que brinde la tranquilidad de la acreditación de asignaturas y no así, una descripción de los alcances y dificultades de su hija e hijo. La asignación de calificaciones ha provocado que la sociedad en general coloque su interés en la obtención de un puntaje y no en el aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación formativa implica un cambio de paradigma entre la comunidad educativa (Díaz-Barriga, 2024).

Así mismo, el sistema educativo ha provocado que los docentes prioricen la valoración del aprendizaje de los estudiantes a través de la asignación de calificaciones, esto a raíz de que se les sigue solicitando a los niveles de educación básica, a excepción de

preescolar, los maestros expresen en las boletas una calificación como resultado de la evaluación del aprendizaje, específicamente en el caso de primaria implica una escala numérica con observaciones y en el caso de secundaria se remite a una escala de números. Inminentemente, en las plataformas donde se registran las evaluaciones de los estudiantes, estas son requeridas, al menos, mediante la asignación de una escala numérica, y aunque se agregan apartados para realizar sugerencias para favorecer el proceso de aprendizaje, son escasamente utilizadas por los maestros porque la descripción de fortalezas y dificultades en un proceso de aprendizaje requiere de mayor inversión de tiempo y esfuerzo (Acuerdo 10/09/23, 2023, art. 9).



CONCLUSIÓN

En conclusión, cada docente tiene en sus manos la posibilidad de eliminar los desafíos de la evaluación formativa descritos con anterioridad, si bien pareciera una misión imposible de alcanzar, la excelencia de la educación amerita cada esfuerzo. Con respecto al primer desafío, los maestros pueden integrar la evaluación formativa a su práctica desarrollando el crecimiento intelectual sobre el tema y los programas de estudio, eliminando la resistencia al cambio, así como buscar el acompañamiento técnico-pedagógico que le brinde certidumbre en la acción.

Si bien, la falta de retroalimentación en los procesos evaluativos se presenta como un desafío más, la vía de solución se ubica en la adquisición de competencias para valorar actividades y contenidos con el objetivo de diseñar criterios de evaluación, y así insertarlos en los instrumentos para recopilar información que permita realimentar. También, para lograr la autorregulación del aprendizaje se requiere, además de conocer la técnicas e instrumentos, brindar a los estudiantes autonomía en la construcción de metas de aprendizaje, propósitos de tipo cognitivo, afectivo y conductual que les permitan descifrar hacia dónde quieren llegar y como lograrlo.

Y por último, en relación al desafío de la asignación de calificación como medida de evaluación, los docentes deben actuar en torno a dos vertientes: la primera encaminada a realizar consciencia entre la comunidad escolar sobre la relevancia de valorar a través de la descripción de fortalezas y dificultades, y no así mediante la simplicidad de otorgar una escala numérica; así como hacer uso de la autonomía para implementar acciones, no precisamente descritas en la normatividad, que es sabido ofrecen pautas para el mejoramiento de la educación pública. Sin duda, ninguna de las acciones mencionadas para buscar erradicar los desafíos de la evaluación formativa es sencilla, más cuando puede decirse que la evaluación formativa sigue siendo una utopía en las aulas de clases, pero siempre valdrá la pena intentarlo en beneficio de la niñas, niños, adolescentes y jóvenes que se educan bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana.



REFERENCIAS

- Acuerdo 10/09/23 (2023) Artículo 9 Diario Oficial de la Federación.
- Amaranti, M. (2010) Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. Congreso iberoamericano de educación.
- Ccala, M. Vargas, L. y Tello, E. (2022) Evaluación formativa en estudiantes de secundaria. *Tecno humanismo. Revista científica*, 2(9).
- Díaz-Barriga, A. 2024 La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. Consejo técnico escolar y taller intensivo de formación continua para docentes. Secretaria de Educación Pública.
- Falcón, Y. Aguilar-Hernando, J. Luy-Montejo, C. y Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).
- Fraile, J. Gil-Izquierdo, M. Zamorano-Sande, D. y Y Sánchez, I. (2020) Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 26(1).
- Osorio, K. y López, A. (2014) La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 7(1), 13-30.
- SEP. (2024). Programa de estudio para la educación secundaria: programa sintético de la fase 6. Secretaria de Educación Pública.



CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PROSPECTIVA DE ESCENARIOS PARA LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XXI

Claudia Elena Pesina Sifuentes

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

cpesina@uaslp.mx

RESUMEN

Este artículo explora los escenarios futuros de la ciencia, la tecnología y la educación en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial. Destaca el impacto de avances como la inteligencia artificial, la nanotecnología, la robótica y las TIC, que transforman tanto las economías como la educación. A medida que la tecnología avanza rápidamente, se plantea la necesidad de una educación crítica que prepare a los estudiantes para gestionar estos cambios y fomentar habilidades interdisciplinarias. Además, el artículo aborda la importancia de la alfabetización científica y tecnológica en una sociedad cada vez más digitalizada. A través de una perspectiva reflexiva, se subraya la responsabilidad de la educación en promover una cultura tecnológica ética, que valore el bienestar humano y ambiental.

ABSTRACT

This article explores the future scenarios of science, technology, and education in the context of the Fourth Industrial Revolution. It highlights the impact of advancements such as artificial intelligence, nanotechnology, robotics, and ICT, which are transforming both economies and education. As technology rapidly advances, the need for critical education that prepares students to manage these changes and fosters interdisciplinary skills is emphasized. The article also addresses the importance of scientific and technological literacy in an increasingly digital society. Through a reflective perspective, it underscores the responsibility of education in promoting an ethical technological culture that values human and environmental well-being.

Palabras clave / Keywords:

- Ciencia y tecnología / Science and technology
- Educación / Education
- Revolución Industrial / Industrial Revolution
- Inteligencia Artificial / Artificial Intelligence
- Alfabetización digital / Digital literacy
-

“Nuestra última flecha será milagrosa, porque seremos tan veloces que alcanzaremos a dispararla y a recibirla, desempeñando en un solo acto el flechador y la víctima”

Ramón López Velarde (El minuterero)

El epígrafe anterior, escrito con un estilo literario metafórico, casi premonitorio, expresa la profunda visión del autor sobre el devenir de la humanidad que, pese a la displicencia con que pudiera vérselo, no deja de reflejar una posibilidad de lo que un presente indiferente pueda significar en la realidad futura. A 100 años de haber sido escrito, pareciera advertir lo que la mente humana y su poder pueden originar. Sirva, entonces, esta frase como introducción y conclusión de este ensayo, cuyo propósito es reflexionar sobre los efectos del notable avance de la alta tecnología, especialmente el tecno-optimismo, y las implicaciones que este tiene para la naturaleza del planeta y su relación con la educación.

INTRODUCCIÓN

Aunque es una expresión común, no deja de ser cierta: el mundo está atravesando una época de transformaciones profundas, como nunca antes se habían vivido. Estos cambios, propios de nuestra era digital, están vinculados a varios factores, entre los que destacan la globalización económica, los avances en la ciencia y la tecnología, y, sin duda, la educación, que juega un papel fundamental en este proceso de transformación.

Para los educadores, esto ha implicado la necesidad de actualizar y ampliar la perspectiva de la praxis educativa. Más específicamente, este complejo contexto aludido induce dilemas y hace cada vez más complicada y demandante la educación, particularmente para los nativos digitales, pero también para los no nativos.

Klaus Schwab, Erik Brynjolfsson y Andrew McAfee, han denominado a esta era digital como la Cuarta Revolución, caracterizada por los Big data, la Inteligencia artificial, Impresiones 3D, Robótica, Realidad virtual e IoT, entre otras herramientas o recursos de la electrónica digital. (Cuarta revolución Industrial).

En este contexto es frecuente percibir las opiniones más optimistas que exaltan los beneficios de los avances en el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Aunque se dan también las reflexiones ponderadas y los juicios prospectivos –no tan optimistas-que alertan sobre los impactos de estos avances tecnológicos en la vida del planeta. Se señalan límites, riesgos y preocupación por los efectos del mal uso y abuso de la tecnología en el medio ambiente y en el desarrollo económico y cultural de las sociedades presentes y futuras (Lumbreras, 2016).

EL DESARROLLO DE LA TECNOLOGÍA

Es común la afirmación de que, en alto grado, el desarrollo de la humanidad se ha sustentado en su capacidad para generar progresivamente conocimientos, producir herramientas, materiales, artefactos y formas específicas de actuar para satisfacer sus necesidades; es decir, una secuencia de eventos que se ha dado desde el procedimiento de obtener fuego artificialmente hace miles de años, hasta la alta tecnología actual. Concepción que no comparte del todo el autor Basalla (2011), al señalar que la necesidad biológica no es motor único para explicar la diversidad tecnológica, afirmación que se puede comprobar -agrega el autor- al analizar la evolución histórica de la propia tecnología y con ello su concepto.

Hoy en día se pueden encontrar multitud de aproximaciones sobre la noción de tecnología. Una muy sencilla, pero muy incluyente es la de Plytik, Lauda y Jonson (1983:13) que la definen como "...la extensión de las habilidades y capacidades humanas"; definición que ha evolucionado hasta llegar a concepciones cada vez más elaboradas y sofisticadas que amplían la descripción y significado del término tecnología.

En la actualidad todo parece indicar que la experiencia cotidiana de vivir un mundo de constantes innovaciones tecnológicas ha llevado al hombre a acostumbrarse a ellas: del asombro, contemplación y admiración, ha pasado al acostumbramiento. La exposición a las nuevas tecnologías ha significado, indudablemente, cambios en la vida (comportamientos) de los individuos, tales que han configurado una forma de ser y de actuar, es decir, a constituir una cultura tecnológica (Gómez, 2017).

Aun cuando la multicitada expansión tecnológica de los últimos años ha resultado novedosa y disruptiva, en realidad no es un fenómeno inesperado, impensado o sorpresivo que no se hubiese visualizado. Este cúmulo de tecnologías son fenómenos preanunciados o conjeturados por futurólogos a través de predicciones que en su momento no se creían realizables. En las décadas de los 70s y 80s, Alvin Toffler (1973, 1980), predijo una serie de cambios en los países industrializados, destacando el conocimiento como base de sus economías, así como el impacto de las innovaciones y avances tecnológicos en la sociedad.

Naisbitt y Aburdene (1991) vaticinaron que en los años 2000 se pasaría de la sociedad industrial a la sociedad de la información y, de la tecnología forzada, a la alta tecnología. Y Nussbaum (1985), a su vez, pronosticó que las tecnologías del futuro serían la automatización, la bioingeniería y las telecomunicaciones. A más de 35 años todo indica que Nussbaum no se equivocó.

Otro autor, Manuel Calvo Hernando (1999:22) escribió "...le ha tocado al hombre actual vivir un período de pasmosa innovación tecnológica, con oportunidades sin precedentes, pero también con retos e incertidumbres nunca dados. Para el siglo XXI, dijo, se acelerarán los cambios, se realizará la conciencia y esta circunstancia obligará a reexaminarnos y a revisar nuestros valores... estamos entrando a una nueva cultura científico-tecnológica, que apenas se inicia y no se ve donde acabe".

Científicos, tecnólogos y difusores de la ciencia y la tecnología, como Moravec, Vinge y Negroponte, entre otros, hacen mención de las posibilidades más sorprendentes en la nanotecnología, tales que algunas parecen fantasía, como los nano-robots (fogllets) y el uso intensivo de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC). Hans Moravec, reconocido investigador por sus trabajos en robótica es conocido por haber predicho en

su momento la expansión enorme de internet y de la conductividad inalámbrica (Hans Moravec, 2023).

En esta misma prospectiva tecnológica, Ray Kurzweil (2021), autor de libros, inventor, futurista y pionero en la tecnología de reconocimiento de patrones, inteligencia artificial (IA) y precursor de la fusión de la humanidad con la tecnología, ha hecho predicciones en las que hace referencia a la llamada Singularidad Tecnológica; misma que implicaría el desarrollo de hechos y situaciones fundamentales como la Superinteligencia, la Superlongevidad y el Superbienestar (Amor, 2017). En torno a estas ideas están otras como el Transhumanismo, el Antropoceno y la Transdisciplinariedad (que algunos autores consideran como positiva para la educación). Si esto sucede, los hombres actuales seguramente en nada se parecerán al hombre del futuro, del año 2050.

En sus futuriciones sobre la inteligencia artificial y la especie humana, Kurzweil señala que la singularidad tecnológica sería hipotéticamente un “punto en el tiempo”, en el que la inteligencia artificial superaría a la inteligencia humana en capacidades computacionales; hecho que se supone podría ser a mediados del siglo XXI, lo que vendría a ser un cambio totalmente radical de la civilización y posiblemente de la propia naturaleza humana. En este sentido, la singularidad tecnológica es posible que no sea fácil de comprender para el común de la gente, dado que es percibida como un suceso especial, más allá del cual el curso futuro de la historia humana es impredecible o incluso insondable.

Más aun, los defensores de la singularidad normalmente postulan una "explosión de inteligencia", donde el diseño de superinteligencias en sucesivas generaciones es cada vez mejores, mismas que pueden ocurrir muy rápidamente y pueden que no paren hasta superar las capacidades cognitivas de cualquier ser humano. Dada así, la singularidad que plantea Kurzweil, y todas sus particularidades que se producirían presuntamente, que serían hacia el año 2045, pudieran verse en el presente como utopías, mismas que algunos autores les llaman distopías (Lumbreras, 2016).

Y en este transcurrir del alta tecnológica, Hans Moravec, Raymond Kurzweil, José Luis Cordeiro y Peter Diamandis anunciaron, en el año 2009, el establecimiento de la “Singularity University” en el Valle del Silicon con el fin (teoría explícita) de “educar, inspirar y capacitar a los líderes para aplicar tecnologías exponenciales a fin de abordar los grandes desafíos de la humanidad (Cordeiro, 2021).

En esta prospectiva de escenarios y del vertiginoso avance de la IA, el también extraordinario científico, Stephen Hawking, entre sus 5 predicciones (Destrucción nuclear, Inteligencia artificial, El final de la Tierra, La vida en el espacio y La gran

pandemia) se refirió a la inteligencia artificial como algo de extraordinarios alcances que podría ser lo mejor o lo peor que haya conocido la humanidad y, respecto al tema, propuso una comisión internacional que se encargase de orientar y vigilar el uso adecuado de esta tecnología. En todo esto y conforme a lo expresado con relación a las inmensas posibilidades de la IA, bien cabría la pregunta ¿Podrá realmente el Test de Turing distinguir un robot de un humano?

La IA tiene posibilidades y expresiones inmensas e insospechadas, por ejemplo, en los llamados chabots y en otras en diversos ámbitos del quehacer humano. Sobre esto y refiriéndose específicamente a los ChatGPT (recurso cada vez más utilizado) el Profesor Terwiesch (citado en Rosenblatt, 2023), destaca el significado de unir la inteligencia artificial con la educación para apoyar el aprendizaje de estudiantes, pero también menciona que estos, como sucede frecuentemente con toda tecnología, pueden hacer uso inadecuado de ChatGPT, por ejemplo ordenarle que escriba un ensayo de cinco páginas sobre un tema determinado y presentarlo como elaboración propia. Para Terwiesch, hacer buen uso de esta tecnología, implicará reimaginar la educación, tal que el educador pueda apoyar la formación de los estudiantes en el proceso de conceptualización comprensiva y uso ético del recurso tecnológico, al tiempo que se estimule en ellos la literacidad sobre el tema, tan necesaria en nuestra era digital.

Se escribe mucho sobre la diversidad de aplicaciones de la alta tecnología, muchas de ellas bastante promisorias. Por ejemplo, Cervantes y Montaña (citados en Vadillo, 2020), destacan las aportaciones que la IA puede hacer en el área médica. En el mismo documento se refiere también que, para 2030, los médicos tendrán asistentes digitales que serán los que atenderán inicialmente las consultas, tomarán notas sobre el cuidado del paciente e incluso podrían resolver cuestiones de contabilidad.

Con relación a la ya mencionada Cuarta Revolución Industrial, caracterizada por la automatización de muchos procesos, se observa que cada vez más organizaciones requieran personal con habilidades específicas y con conocimientos sobre tecnología, tales que les permitan desempeñarse en actividades que hasta hace poco tiempo no se conocían. Ello parece sugerir, la necesidad de fortalecer e intensificar en la educación formal la enseñanza de conocimientos acordes con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, dado que, como se observa, los sectores económicos relacionados con las Ciencias, las Ingenierías, las Matemáticas y especialmente con la Tecnología (STEM, por sus siglas en inglés), están constantemente actualizando sus procesos de transformación.

En este vertiginoso desarrollo de conocimientos y dispositivos tecnológicos: TIC, redes sociales, IoT, nanotecnología, robots, más los que aparecen cada día, etc., es obvio que

la educación tiene una función fundamental en las profesiones tecnológicas del futuro: aquellas relacionadas con empleos del sector, muy vinculados a las áreas de I+D e Innovación. Algunas de las profesiones o especializaciones que se requerirán (o ya se requieren) son: Científico de datos (manejo de Big Data) o desarrollador de software de datos, Especialista en ciberseguridad, Marketing digital, Especialista en Inteligencia Artificial, Especialista en robótica y machine learning, Humanistas digitales y expertos en Bioética, Arquitectos e ingenieros 3D.

La página web de Universia, expone que, las profesiones tecnológicas que se requieren ahora y se requerirán en el futuro próximo son: 1) Analista digital, 2) Especialista en ciberseguridad, 3). Programador full-stack, 4) Especialista en Inteligencia Artificial y 5) Diseñadores de Experiencia de Usuario. Son estas, al parecer, las 5 profesiones tecnológicas del futuro (universia.net)

Por su parte, el conocido autor Andrés Oppenheimer (2018), al tiempo que señala algunas profesiones propensas a desaparecer, acota áreas que serán oportunidades para el futuro; señala que, según los expertos entrevistados, en la formación académica la creatividad, la originalidad, la inteligencia social y emocional –que también deberán enseñarse en las universidades– serán elementos clave para las profesiones del futuro. Y en esto, la formación académica tendrá que ir más allá de la que se ofrece en las actuales carreras unidimensionales. Las nuevas profesiones serán cada vez más interdisciplinarias e incluirán capacidades tecnológicas y habilidades de razonamiento crítico, resolución de problemas y trato interpersonal. En síntesis, nuevas competencias que además serán intermitentes, en el sentido de que incluirán constantemente innovaciones necesarias en el desarrollo de la sociedad.

En el campo de la educación, como es ampliamente conocido, hoy en día existen innumerables recursos, sitios y organizaciones que difunden y promueven el uso de las herramientas informáticas para apoyar el proceso educativo en sus diferentes modalidades. La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), es una organización, entre muchas otras, muy enfocada a promover la innovación educativa mediante la aplicación inteligente de la tecnología digital. ISTE ofrece una multiplicidad de servicios para apoyar el aprendizaje profesional de educadores y líderes educativos. Sus reuniones académicas están entre las más destacadas en su tipo en los Estados Unidos y constituyen foros donde se presentan novedades informáticas y se discuten tópicos y experiencias de la tecnología en la educación. Otro sitio muy conocido es el de la Organización de Estados Iberoamericanos, |que promueve la educación en Ciencia, Tecnología, Sociedad más Innovación (CTS+I).

Todo indica que el significado de la ciencia y la tecnología en las sociedades contemporáneas refleja su vertebración profunda con la cultura e induce a reflexiones sobre cuestiones que hoy en día parecen invitar a un debate que se considera necesario por su carácter e implicaciones profundas y decisivas, que convergen en el impostergable compromiso de una ciencia y tecnología para el desarrollo sustentable (Vessuri, 2016), así como para buscar lo que Acevedo, Vázquez, Manassero y Acevedo, R. (2003 p. 353) llaman “la alfabetización científica y tecnológica de todas las personas”, en una sociedad donde predomina la cultura tecnológica. Ello a semejanza de lo que plantea el movimiento CTS +I para la educación formal.

En otro aspecto, al hablar de proyectos de innovación tecnológica y dado que en los países en desarrollo no hay suficientes recursos aplicados a este rubro, tiene importancia lo que hace algunos años señaló Sup Choi (1983) acerca de la factibilidad de la promoción de la tecnología en las escuelas, como en realidad está sucediendo: promover la “tecnología amateur”. Esta propuesta se observa en las experiencias de estudiantes en la construcción de robots a nivel “juguete”, sin mucha información, pero con gran imaginación, autodidactismo, aprendizaje práctico y la asesoría de maestros se obtiene un buen aprendizaje. El resultado, más allá del artefacto realizado, deja conocimientos muy significativos en el campo de la innovación tecnológica. La tecnología amateur es aquella en la que los aficionados realizan cosas principalmente por el gusto de la actividad, más que por lograr fama o fortuna, sin que la descarten (Lang, 2023).

Retomando la reflexión inicial, no hay duda de que en alguna forma la ciencia y la tecnología están hoy presentes en las diversas sociedades, influyendo su cultura, su forma de vida, en un sentido u otro; situación que podría resultar un tanto complicado para algunas personas. Adaptarse y adoptar racionalmente los alcances y efectos del fenómeno científico-tecnológico por venir, efectivamente puede significar una dificultad en ciertos sectores sociales, por lo que programas de asesoría ayudarían a personas que lo requiriesen. Hoy en día problemas de este tipo frecuentemente son solucionados con el apoyo de los hijos o nietos nativos digitales.



CONCLUSIONES

Los cambios dramáticos que estamos presenciando en todos los órdenes se asocian estrechamente con la ciencia, la tecnología y la educación. En este contexto, sin embargo, al parecer no hay una adecuada apropiación social del conocimiento científico, ni una conceptualización pertinente sobre el manejo y uso de la tecnología, a la cual se le percibe con ambigüedad. Se requiere mayor información sobre el significado, alcances y limitaciones de la ciencia y de su significado en la sociedad, pero, sobre todo alertar más sobre los usos y abusos que se hacen con la tecnología, de aquí la importancia de promover la alfabetización científica y tecnológica.

El impacto de la tecnología en casi todos los aspectos de la vida humana, tanto a nivel individual como colectivo, así como en el ecosistema, son tema de interés para su estudio por parte de profesionistas de las distintas disciplinas. Este punto, aun cuando ya se trata en algunos curricular, debiera enfatizarse en los planes de estudio de las carreras profesionales, en donde no se pierda de vista al ser humano y su medio ambiente. Pero una adecuada aplicación o “aprovechamiento” de este acelerado conocimiento es por supuesto, también, de la mayor responsabilidad de los gobernantes y grupos de poder.

Todos estos descubrimientos científicos asombrosos, estas expresiones tecnológicas que tenemos ante sí, la rapidez con que se presentan y los cambios que generan, deben ser incorporados a través de un proceso educativo, analítico y crítico que nos permita ubicarlos en una perspectiva contextual propia y orientada por el imperativo de un desarrollo sustentable. Incorporar, generar, aprender o aplicar la ciencia y la tecnología con sentido social y opción de beneficio para resolver problemas cruciales del género humano es algo que a todos compete. Y estar conscientes que la tecnología per se no es la panacea, depende de conocerla en sus posibilidades y en su buen uso. Los problemas ya existen con el abuso de los dispositivos electrónicos móviles para comunicación, por ejemplo, mismos que son de índole diversa (social, biológico, oftálmico, mismidad, etc.)

Lo anterior lleva nuevamente a reflexionar sobre la importancia del papel de la educación en la formación del hombre para una sociedad compleja, particularmente por su significado en la cultura del ser humano. La educación es la institución por excelencia que puede promover el desarrollo de competencias habilidades, haciendo uso de las nuevas herramientas digitales y recursos conceptuales diversos, a fin de que el discente en su vida ulterior sea capaz de manejar en forma lógica un volumen muy creciente de información y, asimismo, promover el desarrollo de la habilidad para apropiarse críticamente de la información y los cambios que experimenta la vida en general. (Reyes, 1997; UNESCO, 1990).

En este sentido, la educación formal y no formal tiene la responsabilidad de promover una cultura tecnológica apropiada, matizada de valores y principios que privilegien e incluso salvaguarden al ser humano y en donde es la participación interdisciplinaria es fundamental para el desarrollo de una cultura tecnológica plural.

De lo revisado, entonces, es prudente reiterar la importancia de fortalecer políticas, reformas curriculares, enfoques didáctico-pedagógicos y adecuar los contextos e infraestructura educativa que le permitan al estudiante prepararse para la vida personal y profesional de un futuro que ya tenemos prácticamente en este tiempo. Soslayar y ralentizar decisiones y propuestas para este futuro no será más que esperar que otros hagan lo que no se decida hacer aquí. No seremos nosotros los que vivamos las consecuencias de las políticas o decisiones que sobre el tema se tomen, serán los pequeños de hoy y los que están por venir los que vivirán esas consecuencias para su bienestar o su malestar.

REFLEXIÓN FINAL: LA RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA

El avance tecnológico y su integración en la educación no solo requiere de una reflexión crítica sobre los usos y abusos de la tecnología, sino también de un compromiso por parte de los gobiernos, educadores y ciudadanos para garantizar que estos avances sean utilizados de manera ética y responsable. En este sentido, el papel de la educación es fundamental, no solo para preparar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías, sino también para promover una cultura tecnológica que valore el bienestar humano y ambiental por encima de los intereses económicos inmediatos.

Es imperativo que los sistemas educativos se adapten a los cambios vertiginosos que ya estamos viviendo, preparando a los estudiantes no solo para un futuro incierto, sino también para tomar decisiones informadas y responsables en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado. De esta manera, se contribuirá al desarrollo de una sociedad que no solo se beneficie de los avances tecnológicos, sino que también sea capaz de gestionarlos de manera equilibrada y sostenible.

Nunca como ahora cobra vigencia el epígrafe inicial, del poeta Ramón López Velarde: *“Nuestra última flecha será milagrosa, porque seremos tan veloces que alcanzaremos a dispararla y a recibirla, desempeñando en un solo acto el flechador y la víctima”*. (El minuterero)

REFERENCIAS

- Acevedo-Díaz, J., Vazquez, A., Manassero, M.A. y Acevedo Romero, P. (2003). Creencias sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, Nº 3, 353-376. Recuperado de ResearchGate
- Amor, J. R. (2017) Eugenesia 2.0: superinteligencia, superlongevidad y superbienestar. *Razón y fe*, Tomo 275, Nº 1422, págs. 345-356. Recuperado de: Eugenesia 2.0: superinteligencia, superlongevidad y superbienestar - Dialnet (unirioja.es)
- Avendaño, G. (1995). *El mito de la tecnología*. México: DIANA.
- Basalla, G. (2011). *La evolución de la tecnología*. Barcelona: Crítica.
- Calvo Hernando, M. (1999). *La ciencia en el tercer milenio*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. ISBN: 978-84-481-2730-5
- Gomez, V. I. (2017) ¿Cómo afecta la tecnología nuestras cultura y relaciones interpersonales? / How does technology affect our culture and interpersonal relationships? Recuperado de ¿Cómo afecta la tecnología nuestras cultura y relaciones interpersonales?/ How does technology affect our culture and interpersonal relationships? | by Iliana Gpe. Gomez V. | Medium-----2023). Hans Moravec. Hans Moravec - Wikiversity
- Kurzweil, Raymond (2021). *La singularidad está cerca*. Madrid, España: LOLA BOOKS.
- Lang, D. (2023, marzo 4) Amateur technology. Recuperado de Amateur Technology Definitions - Amateur Technology (substack.com)
- Lumbreras, S. (2016). *El tecnooptimismo: ¿Futuro cercano o falsa promesa?* Seminario del Grupo Ciencia, Razón y Fe. Universidad de Navarra. Recuperado de: *El tecnooptimismo: ¿Futuro cercano o falsa promesa?* Grupo Ciencia, Razón y Fe (CRYF). Universidad de Navarra (unav.edu)
- Naisbitt, J. y Aburdene, P. (1991) *Metadependencias 2000*. México: Norma.
- Nussbaum, Bruce. *El mundo tras la era del petróleo*. México, Editorial Planeta, 1985, pág.284
- Pytlik, E. C., Lauda, D.P. y Johnson, D. L. (1978). *Tecnología, Cambio y Sociedad*. México: Representaciones y Servicios de Ingeniería, S.A.
- Reyes, M.E. (1997). *Escenarios del próximo siglo: perfil del ciudadano del futuro*. Fondo de didáctica para proyectos de profesional y preparatoria del Campus Monterrey. México: ITESM.
- Ronderos, Paula y Valderrama, Andrés (2003). "El Futuro de la Tecnología: una aproximación desde la historiografía". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Número 5 / Enero - Abril 2000. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rosenblatt, K. (2023 jan. 23). ChatGPT passes MBA exam given by a Wharton professor. ChatGPT passes MBA exam given by a Wharton professor (nbcnews.com)
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Toffler, A. (1973). *El Shock del Futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
- UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación superior hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- Vadillo Bueno, Guadalupe (2020). *Futuros de la Inteligencia Artificial*. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 21, núm. 1 enero-febrero. Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/2020v21n1/futuros-de-la-inteligencia-artificial/>

- Vessuri, H. (2016). Science for Sustainable Development (Agenda 2030). Montevideo: Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO Montevideo, Luis Piera 1992, piso 2, 11200 Montevideo, Uruguay.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapers/CILAC-CienciaAgenda203-EN.pdf>



"EL JUEGO EN EL AULA: TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN"

Diana Grimaldo López

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa CINADE

anaid_pats@hotmail.com

RESUMEN

El juego se ha establecido como una herramienta pedagógica esencial que transforma la experiencia educativa, permitiendo un aprendizaje más dinámico y significativo. Esta investigación explora cómo el juego fomenta habilidades cognitivas, emocionales y sociales, posicionándose como un recurso clave en el aula. Más allá de su carácter recreativo, el juego facilita la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas, elementos fundamentales para enfrentar los retos educativos contemporáneos. Integrar dinámicas lúdicas en el currículo no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también promueve comunidades escolares inclusivas, resilientes y empáticas. Además, el juego reduce barreras emocionales como el estrés y la ansiedad, fortaleciendo la autoestima y el bienestar de los estudiantes. Al considerar el papel crucial de los docentes y su capacitación en estas metodologías, el juego se consolida como un puente entre el conocimiento y las emociones, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: juego, aprendizaje, emociones.

ABSTRACT

Play has established itself as an essential pedagogical tool that transforms the educational experience, allowing for more dynamic and meaningful learning. This research explores how play fosters cognitive, emotional and social skills, positioning it as a key resource in the classroom. Beyond its recreational nature, play facilitates collaboration, creativity and problem solving, fundamental elements to face contemporary educational challenges. Integrating playful dynamics into the curriculum not only enriches academic learning, but also promotes inclusive, resilient and empathetic school communities. In addition, play reduces emotional barriers such as stress and anxiety, strengthening students' self-esteem and well-being. By considering the crucial role of teachers and their training in these methodologies, play is consolidated as a bridge between knowledge and emotions, preparing students for the challenges of the 21st century.

Keywords: *play, learning, emotions.*

En un mundo en constante transformación, la educación enfrenta el desafío de adaptarse a las crecientes demandas sociales y las complejas necesidades de los estudiantes. Más allá de los métodos tradicionales, se requieren enfoques innovadores que promuevan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo integral de los alumnos. En este escenario, el juego surge como una herramienta educativa innovadora debido a su carácter recreativo para así convertirse en un elemento de la enseñanza moderna.

Definido por la RAE como "acción y efecto de jugar por entretenimiento" y como un "ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas" (RAE, s.f.), el juego en el ámbito educativo fomenta habilidades emocionales, sociales y éticas, conectando el aprendizaje con las emociones. Además, permite a los estudiantes enfrentar desafíos de manera creativa y espontánea, en ambientes dinámicos que estimulan su participación activa y el desarrollo de su capacidad de resolución de problemas.

El valor del juego radica en su capacidad para integrar las emociones en el proceso de aprendizaje. Como señala Bisquerra (2018), "aprendemos aquello que realmente queremos aprender", destacando la importancia de emociones positivas como la curiosidad y el entusiasmo. De este modo, el juego no solo enriquece la experiencia académica, sino que también contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, preparándolos para los retos del presente y del futuro con mayor resiliencia y confianza.

El juego, por su naturaleza espontánea, fomenta un aprendizaje natural que despierta el interés genuino de los estudiantes. Permite que estos participen activamente en su proceso de aprendizaje, explorando conceptos, experimentando con ideas y resolviendo problemas de una manera dinámica y creativa. A través de actividades lúdicas, los alumnos tienen la libertad de cometer errores y aprender de ellos, lo que fortalece su autonomía y confianza.

Diversos autores han destacado la relevancia del juego en la educación. Vigotsky lo identifica como un recurso sociocultural que estimula el desarrollo mental y fortalece funciones superiores como la atención, la memoria y el lenguaje (Díaz, 2011). Desde una perspectiva filosófica, Kant describe el juego como una actividad que implica propósito y creatividad, mientras que Piaget lo define como un mecanismo esencial para el desarrollo intelectual, especialmente en etapas tempranas (M, 2014).

Más allá de las habilidades cognitivas, el juego también ejerce un impacto significativo en el desarrollo socioemocional. Según UNICEF, las actividades lúdicas ayudan a reducir el estrés, procesar emociones complejas y fomentar la confianza y autoestima de los estudiantes (UNICEF, s.f.). Estas cualidades son especialmente valiosas en un contexto educativo donde los retos emocionales pueden obstaculizar el aprendizaje efectivo.

En áreas específicas como las matemáticas y las ciencias naturales, el juego ha demostrado ser una estrategia eficaz para superar barreras emocionales y fomentar la comprensión. Por ejemplo, en matemáticas, actividades como juegos de mesa que implican resolver problemas o competencias grupales para encontrar soluciones fomentan el pensamiento lógico y colaborativo. En ciencias naturales, experimentos prácticos que simulan fenómenos científicos permiten a los estudiantes visualizar conceptos abstractos de una manera más tangible y significativa.

Estas actividades no solo aumentan la motivación de los estudiantes, sino que también reducen la ansiedad al presentar los contenidos de manera más accesible y divertida, consolidando así un aprendizaje efectivo y duradero. Hernández (2018) destaca que las dinámicas lúdicas no solo disminuyen la ansiedad asociada a estas materias, sino que también refuerzan la motivación y el interés de los estudiantes, logrando resultados de aprendizaje más sólidos y significativos.

Además, se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, habilidades esenciales en el mundo actual. El juego permite a los estudiantes experimentar estas dinámicas desde una edad temprana, enseñándoles a construir relaciones interpersonales sólidas, manejar conflictos y alcanzar objetivos comunes. Así, el aprendizaje basado en el juego no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también desarrolla competencias transversales que serán esenciales para el éxito profesional y personal en el futuro.

Al participar en actividades grupales, los estudiantes aprenden a comunicarse, resolver conflictos y trabajar hacia objetivos comunes, lo que no solo enriquece su experiencia educativa, sino que también los prepara para los desafíos de la vida real. Este enfoque integral refuerza la idea de que el aprendizaje no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales.

Por último, es fundamental reconocer que el juego no debe considerarse una mera herramienta complementaria, sino un componente esencial del currículo educativo, ya que su inclusión puede influir de manera significativa en el diseño curricular en diversos contextos educativos. Integrar el juego permite crear programas de aprendizaje más dinámicos y

centrados en el estudiante, donde las actividades lúdicas se convierten en medios efectivos para desarrollar tanto habilidades cognitivas como socioemocionales.

Al adoptar enfoques pedagógicos basados en el juego, las escuelas pueden transformar la experiencia de aprendizaje en un proceso enriquecedor y significativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Esto exige un compromiso colectivo para superar las barreras tradicionales y adoptar prácticas innovadoras que prioricen el bienestar y el crecimiento integral de los estudiantes.

A pesar de sus beneficios, implementar el juego como herramienta pedagógica puede enfrentarse a obstáculos significativos. Uno de ellos es la "resistencia al cambio", descrita como el rechazo a abandonar las prácticas tradicionales en favor de enfoques innovadores debido al temor a lo desconocido (Retamero, 2010). Esta resistencia subraya la importancia de capacitar a los docentes para que comprendan y adopten estrategias lúdicas como elementos esenciales del aprendizaje.

El papel del docente es crucial en la integración del juego como herramienta pedagógica. Bain (2006) define las buenas prácticas docentes como aquellas que generan un impacto positivo y continuo en los estudiantes, influyendo en su forma de pensar, actuar y sentir. Estas prácticas van más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que buscan transformar el aula en un espacio dinámico, creativo y significativo. Para lograr esto, es fundamental que los docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, guiando a los alumnos a través de experiencias lúdicas que despierten su interés y motivación.

Un ejemplo destacado es el modelo AIEF (Aula Innovadora, Exitosa y Feliz), que enfatiza la importancia de construir relaciones empáticas entre maestros y estudiantes, promoviendo un ambiente donde el juego y la expresión sean elementos centrales del aprendizaje (Moya Gómez, 2024). Este modelo demuestra que el juego no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también fortalece la confianza, la colaboración y la capacidad de resolver problemas de los alumnos.

La educación lúdica tiene el potencial de integrar habilidades cognitivas y socioemocionales de manera efectiva. Según Patricia y María (2021), las actividades lúdicas estimulan tanto el hemisferio izquierdo, asociado al razonamiento lógico, como el hemisferio derecho, relacionado con la creatividad y el pensamiento espacial. Este equilibrio cerebral no solo enriquece el aprendizaje, sino que también permite a los estudiantes abordar los problemas desde múltiples perspectivas, desarrollando así un pensamiento más flexible y crítico.

Además, las buenas prácticas docentes basadas en el juego pueden adaptarse a diferentes contextos y necesidades educativas. Por ejemplo, en aulas con diversidad cultural, el juego puede ser utilizado como un puente para conectar experiencias, lenguajes y tradiciones, creando un entorno inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados. Asimismo, en contextos donde predominan las necesidades emocionales, el juego puede actuar como una herramienta terapéutica, ayudando a los estudiantes a manejar el estrés, procesar emociones complejas y construir resiliencia.

Para implementar con éxito estas prácticas, es fundamental que los docentes reciban formación específica en metodologías lúdicas. Esto incluye comprender cómo diseñar actividades que sean tanto educativas como atractivas, cómo evaluar el impacto del juego en el aprendizaje y cómo adaptarlo a diferentes niveles y áreas del currículo. Además, es importante fomentar una cultura escolar que valore el juego como una herramienta pedagógica legítima, desafiando la percepción de que aprender jugando es menos riguroso o efectivo.

En suma, la implementación de buenas prácticas docentes que integren el juego como elemento central requiere un enfoque intencionado y colaborativo. Cuando los docentes adoptan estas metodologías, no solo transforman el aprendizaje, sino que también contribuyen a formar estudiantes más comprometidos, creativos y preparados para enfrentar los retos del futuro. La educación lúdica también impulsa habilidades integrales al combinar áreas cognitivas y socioemocionales. Según Patricia y María (2021), las actividades lúdicas involucran tanto el hemisferio izquierdo, relacionado con el razonamiento lógico, como el hemisferio derecho, vinculado a la creatividad y el pensamiento espacial. Esta integración cerebral permite un aprendizaje más completo y enriquecedor.

El juego se ha consolidado como un recurso transformador en el ámbito educativo, capaz de enriquecer el aprendizaje cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Al integrar dinámicas lúdicas en el aula, se crea un ambiente inclusivo y participativo que fomenta habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración.

Además, el juego conecta el conocimiento académico con las emociones, ofreciendo una experiencia de aprendizaje más significativa y motivadora. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes, sino que también impulsa a los docentes a adoptar metodologías innovadoras que desafían las prácticas tradicionales, promoviendo una educación más dinámica y adaptada a las necesidades actuales.

En definitiva, apostar por el juego como herramienta pedagógica es invertir en una educación integral que prepare a los alumnos para enfrentar los retos del presente y del futuro, desarrollando no solo competencias académicas, sino también habilidades esenciales para la vida.



REFERENCIAS.

1. Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
2. Díaz, J. (2011, septiembre 1). El juego como estrategia educativa en la formación de adultos. Obtenido de <https://javierdisan.com/2011/09/01/eljuego-como-estrategia-educativa-en-laformacion-de-adultos/>
3. Fundación LEGO. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. In UNICEF. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
4. Dongo, A. (2014). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista De Investigación En Psicología*, 11(1), 167. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3889>
5. Melo Herrera, M., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Universidad Autónoma De Colombia*, 14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004#:~:text=Desde%20el%20punto%20de%20vista,149).
6. Moya Gómez, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10.
7. Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 42. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/>
8. Real Academia Española. (s.f.). En *Diccionario de la lengua española*.
9. Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-7.
10. UNICEF. (n.d.). Por qué el juego refuerza la salud mental de tu hijo. UNICEF. <https://www.unicef.org/parenting/es/desarrollo-infantil/por-que-juego-refuerza-salud-mental-de-tu-hijo#:~:text=El%20juego%20ayuda%20a%20los,dejar%20de%20actuar%20como%20ni%C3%B1os>
11. Zabalza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>



EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LA DANZA COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL NIVEL PRIMARIA

María Mónica Betancourt Rocha

Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
San Luis Potosí, S.L.P.

Maestra de Educación Artística Especialidad en Danza
monibetancourt0@gmail.com

RESUMEN

El siguiente documento trata sobre la aplicación de la danza como una herramienta formativa en la educación primaria, desde los antecedentes, justificación, categorías y hallazgos del propio tema en cuestión, tomando como base a maestros especializados en Danza del sistema educativo estatal regular ubicado en San Luis Potosí, se utilizó la metodología Hermenéutica Simbólica interpretativa en un estudio interpretativo que no pretende generalizar resultados sino considerar únicamente lo obtenido con quienes conforman la muestra de la indagación, las técnicas y recolección de datos se obtuvieron por medio de entrevistas y encuestas aplicadas a los sujetos de investigación. Los hallazgos obtenidos en beneficio de los alumnos de educación básica fueron; desarrollo físico, cognitivo, emocional, social, así como desafíos y barreras escasas de maestros capacitados, recursos materiales, espacios adecuados y sobre todo la poca importancia a la danza dejándola como una actividad secundaria frente a otras materias académicas.

Palabras clave.

Experiencia, formación, práctica, técnica, metodología.

Summary.

This document deals with the application of dance as a formative tool in primary education, covering its background, justification, categories, and findings on the topic, based on specialized dance teachers from the regular state education system located in San Luis Potosi. The Symbolic Hermeneutic methodology was used in an interpretive study that does not aim to generalize results but rather consider only what was obtained from the sample, and data collection techniques were obtained through interviews and surveys applied to the research subjects. The findings obtained for the benefit of basic education students were physical, cognitive, emotional, and social development, as well as challenges and barriers such as scarcity of trained teachers, material resources, adequate spaces, and above all, the little importance given to dance, leaving it as a secondary activity compared to other academic subjects.

Key words: Experience, training, practice, technique, methodology.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación a tratar en el presente documento se basa en la importancia de la adecuada puesta en marcha de la asignatura Educación Artística en el enfoque de Danza y cómo apoya la misma en los planes y programas de estudio Aprendizajes Clave entre los alumnos de Educación Básica en el nivel de primaria.

Es preciso destacar que hoy día, la Educación Artística es una asignatura contemplada dentro del mapa curricular de la Educación Básica, y la relevancia de la aplicación de la danza utilizada para expresar ideas, vivencias y sentimientos que contribuirán a su equilibrio afectivo y su relación con los demás, dentro del área Desarrollo personal y social, que atiende el enfoque humanístico que pretende rescatar el modelo educativo por competencias y aprendizajes clave.

La Educación Artística dentro de su enfoque y tratamiento disciplinar desarrolla la danza abordándola desde su contribución a mantener un cuerpo saludable ya que esto permite a los estudiantes tres aspectos fundamentales: la colocación anatómica adecuada; el mantenimiento óptimo de huesos, articulaciones y músculos; y, finalmente, la práctica de un ejercicio que eleva la frecuencia cardíaca.

Los alumnos del nivel educativo básico reciben bastantes beneficios al transitar por la experiencia de la danza y la expresión corporal, puesto que son muchas las disciplinas que se nutren con la práctica de la danza: el cognitivo, el físico, el emotivo-expresivo y el

sociocultural. La danza, y en general todas las manifestaciones artísticas, han sido asociadas a las esferas afectivas, emotivas y expresivas, aunque cabe destacar que en algunos casos la danza se relaciona únicamente con la recreación y el ocio, es decir, como una forma de ocupar el tiempo libre.

PRINCIPALES IDEAS

En otros aspectos la danza favorece también al fomento y refuerzo de valores y actitudes promovidos por el modelo basado en competencias y aprendizajes clave que sin duda contiene argumentos que abordan los cuatro pilares de la educación que publicó la Unesco que permiten la movilización de saberes en un enfoque global que aporta elementos fundamentales de una educación formativa.

Los cuatro pilares ya mencionados son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La convivencia como parte del desarrollo de estos saberes, se considera uno de los aspectos en que hay que enfatizar, ya que los estudiantes de hoy en día se enfrentan a una sociedad en que no solamente se requieren conocimientos, sino saber dar la aplicabilidad correspondiente tomando en cuenta las necesidades que se presentan cotidianamente. Los valores y actitudes se convierten en la base del éxito de la aplicación de la propuesta curricular actual.

DESARROLLO

Es de relevancia considerar que para poder impartir la Educación Artística, el docente a cargo de la misma debe poner en práctica determinadas estrategias que con anterioridad no se consideraban, ya que hasta los últimos años se ha dado la formalidad a la asignatura, a través de programas de estudio que enuncian las competencias que ha de desarrollar en el alumno a través no solamente de esta asignatura, sino aquellas que son para la vida de acuerdo a lo planteado por SEP (2011) en el plan de estudios de Educación Básica.

A lo largo de los años de experiencia se ha encontrado en la práctica la problemática de la poca formalidad que se da en las escuelas, en este caso en el nivel primaria, a las Artes, siendo como ya se mencionó en este caso la Danza. En teoría en plan y programas de estudio se describe que en Educación Primaria el encargado de desarrollar este espacio curricular es el maestro frente a grupo, a sabiendas que en realidad un docente de este nivel no cuenta con la preparación adecuada para poder trabajar ampliamente las artes, pues son pocas las estrategias brindadas en el espacio de formación de un profesor.

Al carecer de estas herramientas un maestro frente a grupo, tiende a desvalorizar este tipo de actividades, dedicando el tiempo a la urgencia que se presente en ese momento

como por ejemplo honores a la bandera, exámenes pendientes, rezago de algunas materias, en otros aspectos. Es por esta razón que, al continuar en el siguiente nivel, los estudiantes carecen de las habilidades características de la danza y el gusto artístico no nace ni trasciende, cuando existe la posibilidad que los individuos se pudieran apropiarse de desarrollar en ellos el sentido de apreciación hacia las artes.

En el sistema educativo, existen especialistas a los que se les denomina como docentes comisionados, sin embargo, éstos solamente están ubicados en ciertas escuelas, a las que son designados, por características como lo son un mayor número de alumnos, o por ser instituciones de renombre, lo cual apoya a que se cuente con mayor atención a las artes, de tal forma que no se presenta una homogeneidad dentro de las escuelas de dicho sistema, pues no todas cuentan con este beneficio.

En esta investigación se busca comprobar a través de la opinión de los profesores frente a grupo y expertos en Artes (danza), la utilidad de aplicar estrategias que aportan las herramientas para el adecuado seguimiento de esta asignatura, y el aporte en el enfoque formativo y desarrollo integral de los alumnos en el modelo educativo competencial, cuando se tiene la posibilidad de impartir una técnica adecuada en la puesta en marcha de la práctica de la danza.

En el planteamiento del problema que permite dar un panorama general de la situación detectada con el grupo de maestros con el que se desarrollara la investigación, desde los antecedentes, objetivos y preguntas de investigación, el supuesto, la justificación, la viabilidad y el marco contextual. Este capítulo da pie al punto de partida a la intervención que valorara la profesionalización, la experiencia y por tal motivo la práctica docente de los sujetos en estudio.

Los referentes metodológicos y epistemológicos que dan fundamento al estudio presentando la metodología que permitirá dar paso a paso la realización de la intervención desde un paradigma fenomenológico que corresponde al paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, los métodos utilizados para la obtención de datos, la población y muestra que son los sujetos con los que se abordara la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, las formas de registro el análisis y validación, las técnicas del análisis de los datos, así como el proceso de negociación para entrar al campo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

De acuerdo con el instrumento aplicado la bitácora de FOCUS GRUP a padres de familia se encontró que existe un conocimiento general en la mejora del desarrollo social de los niños, pues consideran que la educación artística puede beneficiar en sus virtudes y principios y por ende en su comportamiento.

La impartición de una actividad física y más aún, de carácter artístico como la danza, puede ayudar al aprendizaje motriz e intelectual de sus hijos, de acuerdo con los padres de familia este es un conocimiento hacia la riqueza cultural de la región.

Es una actividad que puede generar motivación y sentimientos de superación ya que nace un interés que poco a poco puede convertirse en un hábito y después en una habilidad.

Se observaron beneficios como la mejora en la coordinación a nivel motriz. También a nivel de rendimiento, se obtuvo un incremento en su motivación para sus actividades del día con día y mejora en su autoestima.

Se encontró que las instituciones educativas del estudio no brindan una atención especial a la danza como parte de su formación de educación básica, ya que no existe una periodización y frecuencia de la impartición de clases.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Blanco, M. (2009). *Enfoques teóricos sobre la Expresión Corporal como medio de formación y comunicación*. Iberoamericana. Institución Universitaria. Horiz Pedagógico. Volumen 11, (1) Pp.15-28
- Cebrián, A. (2009). *Educación Artística. Convivir con arte*. En: COMPARTIM: Revista de Formación del profesorado. No.4. En http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/15_au_educacion_artistica.pdf
- Córdoba, M. (2008). *El proceso de diagnóstico y sus elementos*. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MANUELA_CORDOBA_URBANO01.pdf
- Delors, J. y otros (1996). *“La Educación encierra un tesoro”*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”. Dower Arrendamiento, México.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Fernández, A. (2001). *La Educación Artística y Musical en México. Incompleta, elitista y excluyente*. México. En <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol02-04/cem0405.pdf>
- Fernández, J. (2005) *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Revista Iberoamericana de Educación. En <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2006). *Programa Desarrollo de la Creatividad por medio del movimiento y la danza*. Educación Artística. Instituto Nacional de Bellas Artes. México.
- Gardner, H. (1992). *La teoría de las inteligencias múltiples estructuras de la mente*. Cambridge, Massachusetts.
- González, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 45(138):125-135.
- Guillen, J. (2008). *¿Por qué el ser humano necesita el arte?* En <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>
- Henríquez, E. y Zepeda, M. (2003). *Preparación de un proyecto de investigación*. Ciencia y enfermería IX (2): 23-28.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *“Metodología de la Investigación”*. Mc. Graw Hill, México.
- Hoppe, M. (2014). *Pedagogía desde el arte*. Manual de Introducción. Save the children. México.

- Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico – práctico*. Trillas. México.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. México.
- Ramírez, A., Lorenzo, E., Marín, V. (2010). *¿Área o competencia básica? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria*. Revista Iberoamericana de Educación No 52/5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.
- Rojas, A. (2009). *La Investigación acción en el aula*. OEI
- Ros, N. (1998). *El arte en la educación: expresión corporal*, en *Expresión corporal. El cuerpo en movimiento*, año 1, núm. 7, diciembre, Buenos Aires.
- Ramos y Monreal (2013). *La danza en la educación primaria*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198416>
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México.
- SEP (2006). *Programa de Estudio Artes Danza*. Educación Básica Secundaria. México.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.



HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EN V SEMESTRE DEL CRENAML

ELVA LILIANA RODRÍGUEZ GARCÍA

Centro Regional de Educación Normal
“Profa. Amina Madera Lauterio” de Cedral, S.L.P.
Manuel José Othón S/N
slp01021020@normales.mx

Resumen

La práctica docente, entendida como todas aquellas situaciones que ocurren al interior del aula, que involucra tanto al docente como a los estudiantes y que son intencionadas, teniendo como base planes y programas de estudio. El análisis y la reflexión de la práctica docente nos ayudan a mejorar. El presente trabajo tiene como propósito conocer qué herramientas utilizan los estudiantes de V semestre de la Licenciatura en educación primaria de una escuela normal para hacer la reflexión de su práctica. El estudio se realizó a través de una metodología cualitativa que recaba información con la técnica de la observación y de instrumentos hace uso de la encuesta. Los resultados arrojan que las herramientas más utilizadas son: foto voz, narrativa, diario de campo e informe, siendo el foto voz el más predominante y que lo han usado desde los primeros semestres de la carrera.

Abstract

Teaching practice, understood as all those situations that occur within the classroom, involving both the teacher and the students, and which are intentional, based on study plans and programs. The analysis and reflection of teaching practice help us to improve. The purpose of this paper is to know what tools are used by students in the fifth semester of the Bachelor's degree in elementary education at a normal school to reflect on their practice. The study was carried out through a qualitative methodology that collects information with the observation technique and instruments using the survey. The results show that the most used tools are: photovoice, narrative, field diary and report, being photovoice the most predominant and that it has been used since the first semesters of the course.

Palabras clave: foto voz, herramientas, narrativa, práctica docente, reflexión.

Key word: photovoice, narrative, reflection, teaching practice, tools.

INTRODUCCIÓN

La mejora de la práctica docente solo se puede hacer efectiva si se analiza y reflexiona, para ellos es conveniente utilizar algunas herramientas que permitan interpretar lo que pasa en el aula y que es relevante para el docente, para que pueda comunicarlo a otros con la intención de que conozcan y aprendan de su experiencia.

La presente investigación tiene como propósito identificar las herramientas que utilizan los estudiantes que cursan el V semestre de una escuela normal (EN), Centro Regional de Educación Normal "Profa.. Amina Madera Lauterio", donde se ofrece la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) en el municipio de Cedral del estado de San Luis Potosí, para reflexionar sobre su práctica docente. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, hace uso de la técnica de la observación y como instrumentos una encuesta aplicada a estudiantes elegidos de manera azarosa. Los resultados son satisfactorios ya que arrojan que los estudiantes han usado la herramienta del foto voz acompañada de la narrativa y el diario de campo de una manera frecuente y que han logrado perfeccionar la interpretación de la realidad áulica a través de estas herramientas además del uso del diagnóstico y el informe entre otras.

La reflexión sobre la práctica docente es primordial para mejorar día con día las actividades que se realizan al interior del aula con el propósito de ofrecer una educación de excelencia que coadyuve a la formación integral de los ciudadanos.

DESARROLLO

La reflexión de la práctica docente es una manera de analizar lo que se sucede dentro del aula de clase y en su contexto, con la intención de mejorar alguna situación que se problematiza y poder, a su vez, promover un aprendizaje de excelencia como lo marca la Nueva Escuela Mexicana (NEM):

...institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (p.3)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para poder llevar a cabo esta investigación se planteó una pregunta principal: ¿qué herramientas se utilizan para realizar la reflexión de la práctica docente? El supuesto de la investigación se formula de la siguiente manera: la práctica docente mejora considerablemente cuando el docente reflexiona sobre situaciones relevantes dentro del aula apoyándose en diversas herramientas, ya que permitir la reflexión de su práctica, y a su vez, que terceros aprendan de las experiencias compartidas, vistas desde otras perspectivas.

El propósito de la investigación es conocer las herramientas que utilizan los estudiantes normalistas para hacer una reflexión sobre su práctica docente al asistir a las escuelas primarias de la región a realizar sus prácticas pedagógicas durante su estancia en la EN con la intención de mejorarla y que su buen desempeño contribuya a la formación integral de las niñas, niños y adolescente que es con quienes trabajan.

METODOLOGÍA

La metodología que se utiliza para esta investigación es cualitativa y el análisis de los datos cualitativos, se realiza con la interpretación de la información obtenida desde la observación pasiva de los sujetos identificados, así como, con las respuestas de las

encuestas, como instrumentos aplicados a los casos de estudiantes del V semestre de la LEP del CRENAML, para su integración y discusión conjunta, que permita realizar inferencias producto de toda la información recabada en confrontación con la teoría para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

De este modo la investigación es descriptiva porque coincide con lo que plantea Hernández, Fernández & Baptista (2014) “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 95), entonces se expondrá a partir de los hallazgos detectados al explicar qué tipo de herramientas usan los estudiantes para reflexionar sobre su práctica docente los estudiantes del V semestre de la LEP, durante el semestre impar del ciclo escolar 2024 – 2025.

Es una investigación se caracteriza por utilizar muestras pequeñas no aleatorias, seleccionadas según los criterios que establece el investigador, ya que no suele ser elegida para representar a la población y su intención suele focalizarse en profundizar en el problema de investigación. En este caso la elección de los encuestados fue al azar, entre hombres y mujeres de los diferentes grupos que conforman la generación de V semestre integrada por 149 estudiantes durante el ciclo escolar 2024-2025.

Para la obtención de información se utilizó la técnica de la observación y se usó como instrumento un formulario con 10 preguntas semiestructuradas, referentes a las herramientas para la reflexión de la práctica docente que han utilizado a lo largo de cinco semestres que han cursado de su carrera profesional.

MARCO TEÓRICO

Un aspecto importante en la docencia es la reflexión sistematizada sobre la propia práctica ya que es una herramienta que permite progresar y superarse profesionalmente. Sin una reflexión y análisis de la práctica constante, se puede convertir en una actividad mecanizada y rutinaria que impide que se el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, sin importar el nivel educativo.

Podemos mencionar que las herramientas más comunes de las cuales se hace uso para realizar una reflexión sobre la práctica docente varían dependiendo del docente y de la propia institución en la que se presta el servicio, al estar organizadas de cierta manera que les permita reflexionar y analizar su trabajo docente.

Dentro de las herramientas que se han usado en la EN objeto para la reflexión de la práctica docente se puede hacer mención a varias, dentro de estas se encuentra la fotovoz, narrativa, diario de campo e informe, dentro de las más utilizadas. De acuerdo

con Doval, Martínez-Figueira & Reposo (2013), hacen mención que la técnica de la fotovoz se ha utilizado en tres grandes áreas como la acción social, la salud y la educación.

De acuerdo a Díaz Barriga (2019) la fotovoz es una herramienta que fue creada en el año de 1990, enfocada en educación para la salud, no precisamente enfocada a la educación. Sin embargo, se fue utilizando en este ámbito para poder interpretar la realidad captada en el aula, pero no específicamente dentro de ella sino cualquier contexto educativo.

Respecto a la educación, se ha centrado en temáticas como la educación en general, particularmente en estrategias de enseñanza y aprendizaje, discapacidad educativa e intelectual, autismo, la educación en orfanatos, el derecho a la educación, coeducación y educación inclusiva, educación universitaria, percepción de los espacios escolares y alfabetización, obteniendo buenos resultados al permitir analizar la realidad desde diferentes perspectivas.

En cuanto a la narración, Freire propuso una pedagogía que se basa en la narración como una forma de reflexionar y transformar la educación. Entiéndase la narrativa, en este caso, la narrativa pedagógica como la manera de contar una secuencia o una serie de acciones que suceden en la clase de un docente que tiene como característica que ocurre en un lugar y tiempo determinados.

El diario de campo es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones personales, las frustraciones y los logros de quien escribe citado por Luna Gijón, Nava Cuahutle & Martínez Cantero (2022).

Se describen las tres anteriores herramientas como apoyo para una reflexión sobre la práctica docente, ya que fueron en las que más coincidieron los estudiantes de V semestre de la LEP del CRENAML, al aplicar la encuesta sobre su experiencia. En seguida se explican los resultados y las conclusiones a las que se llega con esta investigación.

CONCLUSIÓN Y RESULTADOS

El uso de las herramientas para la reflexión de la práctica docente ha venido evolucionando como resultado de la globalización que trajo consigo el uso de la tecnología. Si bien el fotovoz y la narrativa ya se utilizaban, el uso irracional de las tecnologías acelerado por el trabajo a distancia, en línea o de ambos en tiempos de pandemia y posterior a la reanudación del trabajo escolar presencial, impulsaron este hecho.

Al plantear la pregunta a los estudiantes de V semestre sobre si han realizado reflexión sobre su práctica docente, todos contestaron que sí. Lo que significa que han utilizado al menos una herramienta para realizar la actividad reflexiva de su práctica docente.

Otra situación que era importante saber es, en qué cursos de los que han aprobado durante sus cinco primeros semestre de la carrera de la LEP, han realizado la reflexión sobre su práctica, un 8.5% de la población que respondió la encuesta mencionó que en todos los cursos han reflexionado sobre su práctica docente.

Sin embargo, el resto de los encuestados 91.5% mencionan los cursos de El sujeto y su formación profesional y Acercamiento a la práctica de I semestre; Análisis de la práctica y contextos escolares de II semestre; Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente de III semestre; Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos de IV semestre; Diagnóstico pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje e Investigación e innovación de la práctica docente de V semestre.

Esto nos indica que al menos en uno de los cursos que se llevan en cada semestre se realiza la reflexión sobre la práctica docente y por lo tanto utilizan alguna herramienta para este fin con el propósito de mejorar profesionalmente cumpliendo así con el perfil que demanda la LEP.

Al momento de preguntar qué herramientas han usado para reflexionar sobre su práctica docente, la mayoría coincidieron en haber utilizado la fotovoz complementada con la narrativa pedagógica, el diario de campo y un hallazgo fue que la mayoría también mencionaron el diagnóstico pedagógico y el informe, ya que son herramientas que demandan un rigor metodológico que al combinarse con otras herramientas se vuelve más complejo.

Otra herramienta que se mencionó escasamente utilizada para la reflexión de la práctica docente fueron las presentaciones electrónicas, texto analítico, videos, podcast y entrevistas. Lo que significa que han tenido más propuestas por parte de los docentes que les han impartido cursos durante su trayecto en la EN hasta el V semestre cursado.

Una de las respuestas más reveladoras fue la que hicieron a la pregunta de qué herramienta era más de su agrado para hacer una reflexión sobre su práctica docente, un 47% de los encuestados respondieron que la fotovoz. MVD2¹ dijo que “La fotovoz porque es creativa, dinámica y fácil de realizar, además de que cuando se van juntando los videos o fotos que se tomaron en la práctica, se van recordando momentos que se vivieron en ese instante y es algo muy bonito”, lo que lo vuelve significativo y eso permite una reflexión más a profundidad de su práctica que les motiva a mejorar y perfeccionar su trabajo docente.

Se pidió en una de las preguntas que mencionaran a algún autor que les recomendara algunas de las herramientas para la reflexión de la práctica docente y un 10% se limitaron a mencionar a algunos de fotovoz como a Doval, Martínez Figueira & Reposo y Díaz Barriga; de la narrativa a Freire y Bruner; del diario de campo a Dewey y Holgados Campos, entre otros.

El resto de los encuestado manifestaron no recordar o no saber qué autores les sugieren herramientas para reflexionar sobre su práctica, lo que es hasta cierto punto preocupante ya que se recomienda que la autorreflexión sobre la práctica docente se haga de manera constante y si no cuentan con algún referente teórico de las herramientas de apoyo que garantice la objetividad de la reflexión, difícilmente mejorarán su práctica.

También se les preguntó a los estudiantes normalistas qué herramienta sugerían se utilicen de acuerdo a su experiencia, y entre las respuestas se obtuvieron las siguiente: MVD3, mencionó que el “cuestionario”, MVD14 dijo que la “bitácora de Gámez Castro, Miguel”, MVE20 sugiere el “ensayo”, MVE25 mencionó el “diagnóstico por Marán”, MVE26 dijo que sugería que el “video”, MVA33 y MVA35 coincidieron con “Angrosino con la entrevista a profundidad” y MVE42 hizo mención del “informe analítico por Stake”.

Estas propuestas están basadas en las experiencias vividas y en los diálogos que se han suscitado al interior del aula donde ha habido quien sugiere que un foro de discusión o panel estudiantes normalistas podría ser una buena herramienta que sirva para la reflexión de la práctica que les permitiría ampliar su conocimiento como docentes en formación y así desarrollar sus competencias genéricas y profesionales cumpliendo con el perfil de egreso de un (a) licenciado (a) en educación primaria, evitando que su práctica sea mecánica y hasta cierto punto aburrida.

Se puede concluir que se cumplió el objetivo general de la investigación al conocer las herramientas que más usan los estudiantes normalistas del V semestre para hacer una

¹ Esta información pertenece a la codificación de los datos de los encuestados que está configurada por el género del entrevistado o entrevistada, grupo y número de participante, con la intención de cuidar la identidad de los involucrados.

reflexión de la práctica docente. También se cumple el supuesto ya que entre más objetiva sea la reflexión de la práctica docente hay más oportunidad de mejorar sus actividades dentro del aula que garanticen la excelencia en la educación que imparte y les permita crecer de manera profesional.



REFERENCIAS.

- Doval, Martínez Figueria & Reposo (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Foto voz. Universidad de Vigo. Revista de Investigación en Educación, n° 11 (3), pp. 150-171. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://9ae84407-84a8-4b0f-a4df-b538c6f77f17.filesusr.com/ugd/00be6a_bba92bb7b2d94037bec081dc416e456e.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw Hill.
- SEP. (s/f). Consultado el 20 de febrero de 2024: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Ortega Navas, De-Juanas Oliva, García-Castilla (2021). Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa. <https://doi.org/10.36006/16260-07>
- Luna Gijón, Nava Cuahutle & Martínez Cantero (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. Universidad Autónoma de Puebla. Zincografía vol.6 no.11 Guadalajara. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Traductor deepl.com (2024). https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwjg_vXO_leJAxWmLtQBHcJvFIAYABAAGgJvYQ&co=1&ase=2&gclid=CjwKCAjwmaO4BhAhEiwA5p4YLzLCKzfaf6PBrY79WsUZ2Z1YWiL0lub_G_WCREMtmlanR24JeKGEhxoCIAUQAvD_BwE&ohost=www.google.com&cid=CAESVeD2IKfEf5WusaEmmPvxQ6tj8TxT3fpKX57XRIZhJ_RF9-dzUqr7B6uyjaVpkinrH4Joo8g0yFbvnWHCSp8UdnM_df9I9hNWetgZAQ0Jjj2u1rCDrcA&sig=AOD64_3CgfgXrnNA31htK_GIXa04iTikRg&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwiHI_HO_leJAxVt48kDHdspKdUQ0Qx6BAgSEAE



DE UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO HACIA UN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Erendira Berenice Rivera Posadas

Estudiante de Posdoctorado en Gestión y Administración Educativa
CINADE

cree.creativa@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar el liderazgo distribuido como modelo de liderazgo en una institución educativa. Un líder debe ser un experto en el arte de la persuasión. La persuasión implica un intercambio de ideas: el líder expone sus argumentos, trata de convencer, pero también toma en cuenta la opinión de sus colaboradores. Como cabeza de una institución, un líder debe estar abierto al cambio, demostrar flexibilidad en la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de las mismas. El propósito de este artículo es examinar cómo el liderazgo impulsa el cambio en el ámbito educativo. Por lo tanto, este artículo destaca la importancia del liderazgo transformacional como alternativa para la mejora académica en las instituciones educativas.

Palabras clave: liderazgo, liderazgo distribuido, liderazgo transformacional.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze distributed leadership as an example of leadership in an educational institution. A leader must be a true expert in the art of persuasion. Persuasion involves an exchange of ideas: the leader presents arguments, seeks to convince, but also considers the opinions of collaborators. As the head of an institution, a leader must be open to change, demonstrate flexibility in decision-making, and take responsibility for the decisions made. The purpose of this article is to examine how leadership drives change in the educational field. Therefore, this article highlights the importance of transformational leadership as an alternative for academic improvement within educational institutions.

Keywords: leadership, distributed leadership, transformational leadership.



INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos que enfrenta un director es la gestión del liderazgo dentro de una institución educativa, lo que implica responsabilidad, cambio y mejora continua. El rumbo que tome la institución depende, en gran medida, del tipo de liderazgo ejercido.

El líder del siglo XXI debe estar altamente capacitado, desarrollando habilidades y competencias que le permitan responder a entornos complejos y en constante transformación. El presente artículo busca como objetivo un liderazgo para aplica en una institución educativa para una mejora educativa eficaz

A partir de esta problemática, ¿Qué tipo de liderazgo se debe ejercer en el siglo XXI? este trabajo propone el liderazgo transformacional como modelo de gestión educativa, proporcionando sugerencias para su aplicación en la dirección de instituciones educativas.

Las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Qué representa el liderazgo del director en la educación? ¿Qué es el liderazgo distribuido? ¿Cuáles son las cuatro dimensiones que impulsa el liderazgo transformacional?

MARCO TEÓRICO

El liderazgo del director en la educación

Es importante distinguir entre los conceptos de liderazgo y dirección.

- El liderazgo representa la autoridad informal, basada en recursos emocionales y espirituales.
- La dirección representa la autoridad institucional y se enfoca en la gestión organizativa.

Según Bernal Agudo (2001), la dirección enfrenta la complejidad organizativa, mientras que el liderazgo se enfoca en la gestión del cambio. En el contexto de una

institución educativa, un director debe preguntarse: ¿Cómo utilizar el poder otorgado para generar un impacto positivo?

El poder, entendido como la capacidad de influir en la conducta de los miembros de una comunidad educativa, puede basarse en distintas fuentes:

- Poder de recompensa
- Poder de coerción
- Poder de referencia
- Poder legítimo
- Poder basado en la experiencia
- Poder basado en la información

El liderazgo implica movilizar a la comunidad educativa y generar un grado de motivación suficiente para influir en las actividades y el desarrollo organizacional.

El liderazgo distribuido

El **liderazgo distribuido** surge como una respuesta a los modelos tradicionales de liderazgo jerárquico, donde el poder y la toma de decisiones recaen en una sola persona o un grupo reducido. En este modelo, el liderazgo se comparte entre múltiples actores dentro de una organización, promoviendo la participación activa de los miembros y fomentando un entorno colaborativo (Spillane, 2006).

Principales características del liderazgo distribuido

- **Compartición de responsabilidades:** El liderazgo no se centraliza en una sola figura, sino que se distribuye entre varios individuos según sus capacidades y conocimientos.
- **Colaboración y trabajo en equipo:** Se enfatiza la cooperación entre líderes y seguidores, promoviendo la sinergia en la toma de decisiones.
- **Flexibilidad organizativa:** Permite una mayor adaptabilidad a los cambios, ya que no depende exclusivamente de un líder central.

Autonomía y empoderamiento: Se incentiva a los empleados a asumir roles de liderazgo en diferentes niveles de la organización.

El liderazgo distribuido se basa en la teoría de la actividad y el conocimiento compartido. Según Spillane (2008), el liderazgo se define como “las actividades centrales de la organización diseñadas por el equipo directivo para influir en la motivación, el conocimiento y la eficacia de las prácticas del resto de los miembros de la organización”.

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El modelo de liderazgo transformacional, desarrollado por Leithwood et al. (1999), se basa en seis dimensiones clave:

1. Creación de una visión y metas claras para la escuela.
2. Estimulación intelectual de los miembros de la comunidad educativa.
3. Apoyo individualizado a docentes y colaboradores.
4. Simbolización de prácticas y valores profesionales.
5. Establecimiento de expectativas de alto desempeño.
6. Desarrollo de estructuras para fomentar la participación en la toma de decisiones.

El liderazgo transformacional tiene como objetivo motivar cambios en la conducta de los docentes y el equipo educativo. En contraposición al estilo laissez-faire (dejar hacer, dejar pasar), donde se prioriza la autonomía sin intervención, el liderazgo transformacional busca el desarrollo del talento y las habilidades individuales para maximizar el potencial del equipo. Según Sainz (2000), en contextos de cambio y crisis, el liderazgo transformacional es el más efectivo, ya que hace explícita y mantiene presente la visión y misión de la organización.

Además, el liderazgo transformacional se vincula con el liderazgo distribuido, ya que fomenta la colaboración y el desarrollo del conocimiento colectivo dentro de la institución (Harris, 2008).

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación.

La presente investigación adopta un enfoque **cualitativo y exploratorio**, ya que busca comprender el proceso de transición del liderazgo distribuido hacia el liderazgo transformacional en el contexto organizacional. Se analizarán experiencias, percepciones y dinámicas dentro de las organizaciones para identificar los factores clave en esta evolución.

Diseño de la investigación

El estudio se desarrollará bajo un diseño descriptivo y correlacional:

- Descriptivo, porque se caracterizarán los modelos de liderazgo distribuido y transformacional en diferentes entornos organizacionales.
- Correlacional, porque se explorarán relaciones entre las prácticas de liderazgo distribuido y su evolución hacia un liderazgo transformacional, analizando su impacto en el desempeño organizacional y la cultura de trabajo.

Población y muestra

- Población: La investigación se enfocará en organizaciones del sector educativo que han implementado prácticas de liderazgo distribuido y buscan fortalecer un liderazgo transformacional.
- Muestra: Se utilizará un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando aproximadamente 50 a 100 líderes y colaboradores dentro de organizaciones que han adoptado modelos de liderazgo participativo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas con líderes y colaboradores clave en las organizaciones para explorar su percepción sobre la transición del liderazgo distribuido hacia el liderazgo transformacional.

Observación no participante

Se realizaron observaciones en reuniones estratégicas y dinámicas organizacionales para identificar cómo se distribuye el liderazgo y qué prácticas transformacionales están presentes en la gestión.

Procedimiento de análisis de datos

- Análisis cualitativo: Se empleará el software NVivo para categorizar las respuestas de las entrevistas y extraer patrones y tendencias.



CONCLUSIONES

El liderazgo en instituciones educativas es un factor clave para la mejora académica y organizativa. El liderazgo distribuido y el liderazgo transformacional no son excluyentes, sino complementarios. Mientras el liderazgo distribuido permite una estructura organizacional flexible y participativa, el liderazgo transformacional añade una dimensión motivacional y estratégica que impulsa el cambio organizacional. La transición de un modelo a otro puede fortalecer la capacidad de adaptación, la innovación y la cohesión dentro de las organizaciones, promoviendo un entorno donde tanto la colaboración como la inspiración sean motores del éxito.

Recomendaciones.

Aunque el liderazgo distribuido ha demostrado ser eficaz en entornos educativos, gubernamentales y empresariales, donde la toma de decisiones colectiva y la participación son esenciales para el éxito organizacional. Se recomienda utilizar el liderazgo transformacional ya que este modelo de liderazgo ha demostrado ser altamente efectivo en contextos donde se requiere innovación, motivación y un alto grado de compromiso organizacional.



TABLAS Y FIGURAS

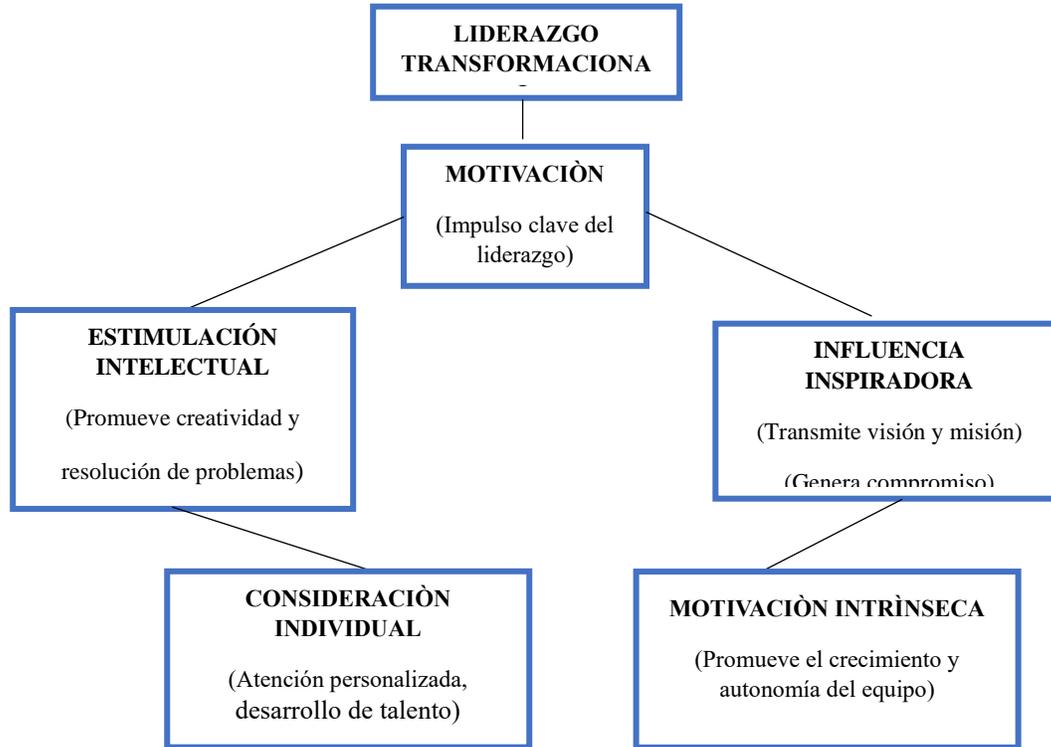


Figura I. Este esquema representa cómo la motivación actúa como el eje central que impulsa el liderazgo transformacional, a través de cuatro dimensiones clave:

1. Estimulación intelectual → Fomenta la creatividad y la solución de problemas.
2. Influencia inspiradora → Comunica la visión y genera compromiso.
3. Consideración individual → Se enfoca en el desarrollo y apoyo personalizado.
4. Motivación intrínseca → Incentiva el crecimiento y la autonomía del equipo

Tabla 1
Cuadro Comparativo del Liderazgo Transformacional

Dimensión	Descripción	Ejemplo de Educación
Influencia Inspiradora	El líder comunica una visión clara y motiva al equipo hacia un objetivo común.	Un director escolar inspira a sus docentes con una visión innovadora para mejorar la enseñanza.
Estimulación Intelectual	Fomenta la creatividad y el pensamiento crítico en los colaboradores.	Un líder educativo incentiva la investigación y la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje.
Motivación Individualizada	Se enfoca en el crecimiento personal y profesional de cada miembro del equipo.	Un director apoya el desarrollo profesional de sus docentes mediante capacitaciones.
Consideración Individual	Brinda apoyo emocional y guía personalizada a cada miembro del equipo.	Un líder escucha las preocupaciones de sus docentes y adapta estrategias según sus necesidades.
Autonomía y Confianza	Empodera a los colaboradores, dándoles independencia en la toma de decisiones.	Un director confía en sus docentes para diseñar estrategias innovadoras en el aula

En esta tabla se visualiza la dimensión, la descripción y el ejemplo en educación del liderazgo transformacional

REFERENCIAS.

- Bernal, J. (2001). *Liderar el cambio: el liderazgo transformacional*. Anuario de Educación.
- Empresarios por la educación. (2019). *El liderazgo del director escolar para el mejoramiento de la calidad educativa*.
- Gil, A., Muñiz, M., & Delgado, A. (2008). *El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior*. Sapiens.
- Gómez Ortiz, E. J., & Peñaranda Soto, E. (2020). *El nuevo liderazgo y la transformación de las organizaciones del siglo XXI*. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 5(9), 1-XX.
- Mendoza, D. (2011). *El liderazgo educativo*. Xihmai.



SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO E IMAGINARIO DOCENTE UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE CASO

Francisco Jesús Ortíz Alvarado

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

francisco.ortiz@uaslp.mx

RESUMEN

Los universitarios están inmersos en modelos pedagógicos orientados a consolidar la idea de que el conocimiento es una fuente de riqueza y base de todo proceso social y económico, por lo que identificar el imaginario docente, reviste importancia en el contexto educativo nacional. La investigación está circunscrita en el paradigma Interpretativo, es un estudio observacional y transversal de carácter investigativo con alcance descriptivo con enfoque cualitativo. Los resultados giran en torno a la aseveración de que la sociedad del conocimiento es un paradigma con especial interacción global en la educación institucionalizada, pero se manifiesta de diferentes formas dependiendo del campo disciplinar, por lo que la Comunicación como terreno científico y académico, debe formar expertos en lenguajes, cuidando un balance entre el sentido humanista y lo dimensional.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, imaginario docente, universidad pública, comunicación, estudiantes.

ABSTRACT

University students are immersed in pedagogical models aimed at consolidating the idea that knowledge is a source of wealth and the basis of all social and economic processes, so identifying the teaching imagination is important in the national educational context. The research is circumscribed in the Interpretive paradigm, it is an observational and transversal study of an investigative nature with a descriptive scope and a qualitative

approach. The results revolve around the assertion that the knowledge society is a paradigm with special global interaction in institutionalized education, but it manifests itself in different ways depending on the disciplinary field, so Communication as a scientific and academic field, must train experts in languages, taking care of a balance between the humanistic sense and the dimensional field.

Key words: knowledge society, teaching imaginary, public university, communication, students.

INTRODUCCIÓN

Los escenarios universitarios donde el paradigma de la sociedad del conocimiento ha impactado son generadores de nuevos planteamientos, no solamente en la gestión educativa sino en los roles de sus actores y también las formas como se entienden desde las instalaciones, los convenios suscritos, la orientación de las estructuras curriculares o los alcances de la capacitación docente, por mencionar sólo algunos de los factores involucrados y las implicaciones de una práctica cotidiana y sistemática de una educación innovadora. Las demandas de dicho modelo se perciben como una perspectiva a la generación/apropiación/divulgación del conocimiento en el campo de la Comunicación, sin descuidar el factor vivencial, entendido como la herramienta que enriquece el aterrizaje teórico en la toma de decisiones, trabajo en equipo, bosquejos de liderazgo, escucha activa, creación de materiales diversos en lenguajes diferentes y el compromiso social permanente.

MARCO TEÓRICO

Los modelos educativos resultantes del concepto de la sociedad del conocimiento ofrecen una visión múltiple, como las afirmaciones de Charris, Orozco y Torres (2022) quienes hablan acerca de un híbrido entre el desarrollo tecno/industrial/científico y que redefine lo que se comprendía, acerca de los paradigmas de sociedad, educación, sujeto,

colectivo y hasta de los espacios de emprendimiento y en consecuencia de lo que se entiende por una organización; es decir, la forma en cómo se entiende a la sociedad del conocimiento, trastoca todos los niveles del quehacer humano. Para Márquez (2017) la "...sociedad del conocimiento, como en su momento lo hicieron la teoría del capital humano y la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, resalta la importancia que tiene la formación de los recursos humanos en el crecimiento económico", con lo que queda incluido el factor monetario en estas concepciones de la información y la consecuencia de sus diversos usos y siguiendo a Pescado en Pérez, Mercado, Martínez, Mena y Partida (2018) este modelo "...se puede caracterizar como aquella sociedad que cuenta con las capacidades para convertir el conocimiento en herramienta central para su propio beneficio" con lo que se revela que ese bienestar derivado y consecuente tiene que contemplar a la colectividad y los sujetos que la componen y enfatizando esta última idea, Bruner en Barroso (2013) aclara que "...toda sociedad debe ser, por su propia naturaleza, una sociedad de conocimiento compartido. Se puede caracterizar como aquella en la que los procesos de desarrollo individual y social se asientan sobre la construcción compartida de significados en interacción con el mundo físico, tecnológico y social en que los individuos se desenvuelven" por lo que queda patente que una sociedad del conocimiento que, si bien está fundada en la lógica económica, no debe dejarse de lado el aspecto de crecimiento en un estricto sentido humanista.

El tema de la sociedad del conocimiento incide, desde la perspectiva de Zambrano y Balladares (2017, pág. 1) hasta en una forma nueva de comprender las TIC's, como Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), que son todas aquellas que "...se utilizan como sustento para la cohesión social de un grupo determinado de personas..." es decir, todos aquellos avances tecnológicos que le permiten a los sujetos "...organizar, registrar, almacenar y compartir en tiempo real todos los cambios que se están viviendo y participar de una manera activa en ellos sin necesidad de pertenecer a un grupo organizado o estar cursando algún programa académico específico" es decir, el conocimiento puede interpretarse como un mapa vivo en permanente interacción entre sus usuarios, tanto los que lo producen como los que comparten, exaltando las posibilidades de hacer uso indiscriminado y escalado del conocimiento antes de reflexionar, tal y como hacen Terrazas y Silva (2013) en cuanto al devenir social resultado de las prácticas de una sociedad del conocimiento, las estructuras económico/sociales tienen mucho que ver precisamente con la producción de éste a partir del reconocimiento

de su génesis en el trinomio educación – conocimiento – investigación que dan soporte a la objetividad de la información y los productores/usuarios/divulgadores poseen una visión sistémica que además permiten el intercambio informativo, están contemplados como actores activos dentro de una infraestructura académica. En esa misma línea de introducir a la educación como elemento indisoluble de la sociedad del conocimiento, Florez, Aguilar, Hernández, Salazar, Pinillos y Pérez (2017) parten del fenómeno de la globalización que le da respaldo al término y analizan a la tecnología desde un enfoque cualitativo, como una ecuación que al final de su implementación, debe generar espacios y oportunidades para que la sociedad “...genere nuevas formas de ver el mundo a través de la ciencia, la innovación y la tecnología” en una lógica de producir y compartir beneficios derivados de la generación del conocimiento, en especial desde los espacios educativos, que parecieran ser los primeros responsables de dichos procesos.

Continuando con los lineamientos académicos involucrados en las tendencias de la sociedad del conocimiento, en las instituciones de educación superior, García (2018) identifica la década de los ochenta como el origen de este concepto, pues “...la riqueza se empieza a generar con las actividades vinculadas al sector terciario, es decir, el sector servicios, en lugar de al sector secundario, esto es el sector industrial. Ya no se generará empleo en grandes fábricas, sino en puestos dedicados a la generación, difusión, procesamiento y almacenamiento de la información mediante el uso de las TIC” lo cual es una revolución en sí misma, pues condicionan la manera en cómo la educación y sus implicaciones se replantean. En su material de video Tasende (2013) afirma que la tecnología es el elemento a partir del cual, se estructuran contenidos y perspectivas de la formación en educación superior y en consecuencia, en la información que conlleva y difunde tanto para las instituciones educativas como para sus estudiantes; destaca como retos la multiculturalidad, la relación colaborativa entre estudiantes con las nuevas tecnologías y construir el conocimiento, la deslocalización y descentralización del conocimiento, el desarrollo de modelos de enseñanza más flexibles y activos, el nuevo rol docente como guía, la adaptación del curriculum a las exigencias sociales actuales y la evolución del mercado de trabajo y los recientes perfiles profesionales.

DISEÑO METODOLÓGICO.

La investigación está circunscrita en el paradigma Interpretativo, es un estudio observacional y transversal de carácter investigativo con alcance descriptivo con enfoque cualitativo dentro del método de estudio de caso, pues DeVaney, Spangler, Lee y Delgadillo (2018) en Canta y Quesada (2021, pág. 776) afirman que “... se debe enfatizar que el objeto del estudio de caso, como enfoque cualitativo, es especialmente entender un fenómeno y/o explorar temas donde los conocimientos son limitados, para tal efecto, los resultados del estudio pueden acrecentar la teoría existente y conducir al investigador a etapas posteriores de la búsqueda del conocimiento”. Hasta el semestre

agosto/diciembre 2024 la planta magisterial de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí incluye ocho Profesores Investigadores de Tiempo Completo y 7 profesores técnicos académicos, quienes conforman una población/muestra de 15 catedráticos de los cuales 5 no participaron porque admitieron no estar actualizados en la temática (3) y porque no quisieron involucrarse (2). La muestra se configuró de manera no probabilística y por conveniencia a quienes se aplicó una entrevista estructurada compuesta por 10 ítems.

RESULTADOS

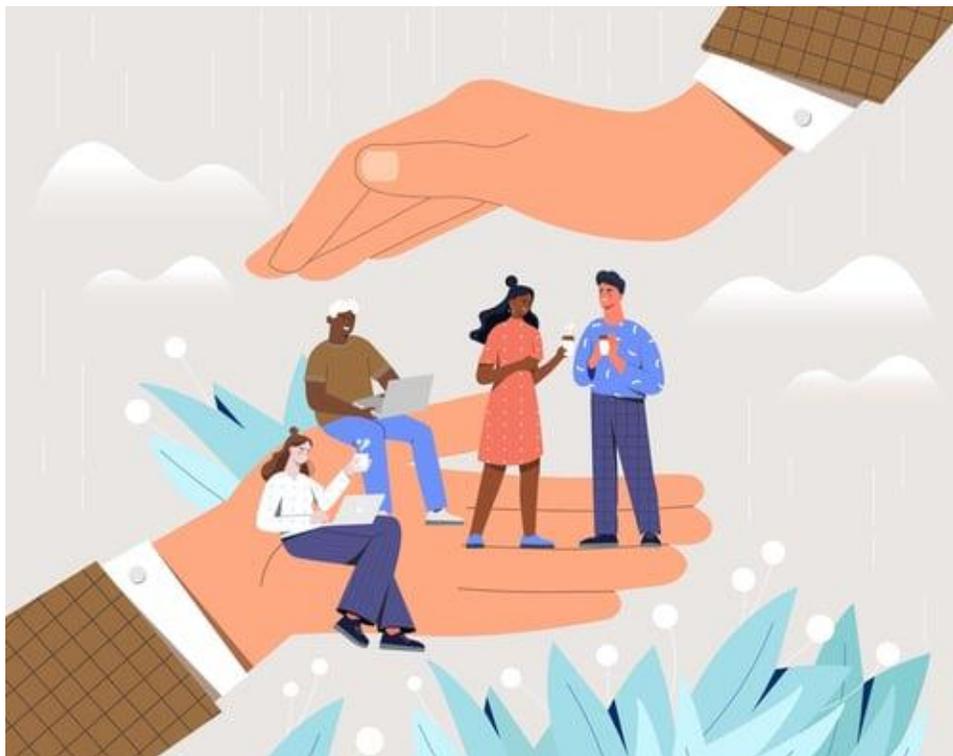
Los profesores respondieron que la sociedad del conocimiento es (en un 90%) la revolución generada por la aparición y desarrollo de nuevas tecnologías de la información/comunicación y su proliferación a través de dispositivos diversos entre la población, especialmente la académica y estudiantil y en un 10% el fenómeno de la digitalización global informática y el conocimiento esté a disposición de cualquier usuario. Cuando fueron cuestionados acerca del impacto que la sociedad del conocimiento y sus manifestaciones genera en la educación universitaria pública en específico, el 60% aseguró que es en la actualización constante de las materias que imparten; un 30% afirmó que su influencia puede identificarse en la diversificación de las fuentes de obtención de información y un 10% lo ubicó en la gama de nuevos y diferentes lenguajes tecnológicos que toda la comunidad académica debe conocer. En cuanto a la influencia en las materias que imparten, el 100% afirmó que profundamente, pues hay que estar actualizados y aprender de estrategias y herramientas pedagógicas de otras instituciones e identificar aproximaciones innovadoras a los contenidos y expandir la experiencia académica. En cuanto a la reflexión de que el conocimiento y sus implicaciones deben ser generadores de riqueza, el 60% se decantó por la idea de que todo individuo con formación universitaria que adquiera mayor profundidad y trascendencia del conocimiento, incrementará en forma significativa sus probabilidades de mejorar sus estándares en cuanto a calidad de vida, en tanto que el 40% restante afirmó que la adquisición de ese conocimiento no es la única opción para el desarrollo humano y profesional, sino uno de ellos, pues la prosperidad es una característica multifactorial en los egresados universitarios. En lo referente a que si están de acuerdo con la afirmación de que el conocimiento debe estar por encima del desarrollo tecnológico en cuanto a la prosperidad económica que genera, un 60% aseguró que siempre el conocimiento *per se*, es superior a cualquier manejo o comprensión de un instrumento tecnológico pues es precisamente el primero quien construye las plataformas para el desarrollo y manejo de la tecnología y no viceversa. El 40% del profesorado indicó que además del aspecto tecnológico, hay además infinidad de actitudes, habilidades, valores que enriquecen el conocimiento adquirido y juegan a favor o en contra de ese crecimiento económico en el campo profesional. En lo tocante a qué conjunto de conocimientos le permiten a los alumnos capitalizarlos en el campo profesional, el 80% coincidió en que todos, porque

cada dato o experiencia debe habilitarlos para consolidarse como expertos en lenguajes en las áreas de desempeño que elijan, en tanto que el 20% afirmó que a partir del campo laboral elegido, dependerá el tipo de conocimiento que implementarán en su ejercicio como comunicólogos, pero en ambas vertientes, los profesores se decantaron por la idea de que no solamente sería el conocimiento lo que los haría capitalizarlo, sino un caudal de elementos humanos y profesionales que articulados, serán redituales. Las anteriores aseveraciones confirman el planteamiento de que están de acuerdo (100%) con el enfoque humanista que dentro de la sociedad del conocimiento defiende la postura de que el conocimiento no lo es todo, sino también su capacidad de incrementar la calidad de vida integral del sujeto, sin dejar de lado cada elemento o experiencia que enriquece y redimensiona al sujeto. En cuanto al hecho de que el rediseño curricular de la carrera está fundamentado en los postulados de la sociedad del conocimiento, el claustro se agrupó en sus contestaciones de la siguiente manera: el 60% responde que sí, pero cuidando el aspecto humanista e integral en la formación del estudiantado; el 20% admitió que no estuvo involucrado en ese proceso de revisión curricular; el 20% dijo que no, porque a su juicio se dejaron fuera elementos del paradigma involucrado.



CONCLUSIONES

Los contenidos e implicaciones de la implementación del paradigma de la sociedad del conocimiento dentro de los ámbitos académicos, no solamente privilegia la adquisición de datos sino la estratégica puesta en escena de los mismos en los ámbitos de desempeño profesional, sino que además visualiza al sujeto como un repositorio informativo con habilidades específicas. Esta perspectiva no debe jamás distanciarse de la apreciación humanística del estudiante y egresado, ya que en la lógica funcional, cualquier individuo puede ser sustituido por otro que tenga mayor cantidad y calidad de conocimiento, por lo que la interiorización de habilidades gerenciales – blancas – marca una sustancial diferencia en la permanencia, desarrollo, consolidación y posicionamiento de todos aquellos que suman ambas vertientes y enriquecen en consecuencia el ejercicio laboral y social dentro del campo disciplinar al que pertenezcan. De otra manera, la pretendida calidad de vida del ser humano será efímera, temporal y discutible y para contrarrestar esa realidad se inicia desde los espacios universitarios, en donde los claustros de catedráticos, como es el caso de esta investigación, poseen el compromiso de dotar a los estudiantes de una formación integral, holística y especializada; sin embargo, no causaría daño institucional, que los docentes fueran capacitados en esta conciencia magisterial – teórica y práctica – ya que no hay que dejar de lado la certeza de que el conocimiento es una vía de inserción y fortalecimiento dentro del mercado de trabajo pero también una clave para la equidad, la inclusión, la igualdad de oportunidades, la calidad de vida, la justicia y la paz. Ese es el compromiso actual de cada gestor educativo en la sociedad del conocimiento.



FUENTES CONSULTADAS.

- Barroso Jerez, M. C. (2013). Sociedad del conocimiento y entorno digital. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.
- Canta Honores, J. L., & Quesada Llanto, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(19), 775-786 en El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura (scielo.org.bo).
- Charris Muños, A. M., Bohórquez, M. O., & Torres Díaz, G. A. (2022). Sociedad del conocimiento y sociedad de la información: dos paradigmas para un mismo referente epistemológico para el avance científico y tecnológico. Revista de Filosofía, 39(102), 332–345. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7045609>.
- Flórez Romero, M., Aguilar Barreto, A. J., Hernández Peña, Y. K., Salazar Torres, J. P., Pinillos Villamizar, J. A., & Pérez Fuentes, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación.
- García-Peñalvo, F. J. (2018). La universidad en la sociedad del conocimiento. Grupo GRIAL.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. Perfiles educativos, 39(158), 3-17.
- Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., & Partida Ibarra, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16), 847- 87.
- Terrazas Pastor, R., & Silva Murillo, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. Revista perspectivas, (32), 145-168.
- UNED Cursos. Tasende B. M. 23/10/13. *La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. (Video). YouTube en La educación en la sociedad del conocimiento
- Zambrano Farias, F. J., & Balladares Ponguillo, K. A. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. INNOVA Research Journal, 2(10), 169–177. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.534>



PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Gloria Yanira Ramírez González¹

gloriabomba@hotmail.com

RESUMEN

El documento analiza la implementación de la evaluación formativa en la metodología del trabajo por proyectos dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este enfoque educativo busca romper con el modelo tradicional centrado en la competitividad y el individualismo, promoviendo en su lugar valores humanistas, equidad e inclusión. La evaluación formativa se destaca como una herramienta clave para fortalecer el aprendizaje, permitiendo ajustes en las estrategias pedagógicas en tiempo real. A través del trabajo por proyectos, los estudiantes pueden conectar los contenidos curriculares con su entorno, logrando un aprendizaje significativo. Sin embargo, la implementación de esta metodología presenta retos, como la falta de recursos y apoyo institucional, así como la necesidad de capacitación continua para los docentes. Comparado con el enfoque competencial del modelo educativo de 2017, la NEM ofrece una visión más integral del proceso educativo, aunque la transición requiere tiempo y esfuerzo.

¹ *Maestra en administración educativa y Doctora en gestión educativa por CINADE, directora técnica para la SEGE y catedrática en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241 (Italia no. 903, Fracc, Providencia, San Luis Potosí, S.L.P), en la rama de la docencia y pedagogía.
Email: ramirez.gloria@upnslp.edu.mx*

The document analyzes the implementation of formative assessment in the project-based learning methodology within the framework of the New Mexican School (NEM). This educational approach seeks to break away from the traditional model focused on competitiveness and individualism, promoting instead humanistic values, equity, and inclusion. Formative assessment is highlighted as a key tool to strengthen learning by allowing real-time adjustments in pedagogical strategies. Through project-based learning, students can connect curricular content with their environment, achieving meaningful learning. However, the implementation of this methodology presents challenges, such as a lack of resources and institutional support, as well as the need for ongoing teacher training. Compared to the competency-based approach of the 2017 educational model, the NEM offers a more comprehensive view of the educational process, though the transition requires time and effort.

Palabras clave: Evaluación formativa, metodología del trabajo por proyectos, Nueva Escuela Mexicana.

Formative assessment, project work methodology, New Mexican School.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surge como respuesta a la necesidad de reformar el sistema educativo mexicano, que durante casi cuatro décadas fue moldeado por políticas enfocadas en la competitividad y el éxito individual. Estos enfoques perpetuaron desigualdades dentro y fuera del aula, fragmentando el conocimiento y desconectando el aprendizaje de la realidad comunitaria. En contraste, la NEM se centra en valores humanistas, equidad, e inclusión, proponiendo una educación que fomente la participación activa de los estudiantes en su contexto social.

En este marco, la evaluación formativa cobra relevancia como herramienta central para medir y fortalecer el proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación no solo se enfoca en los resultados finales, sino que también busca retroalimentar y ajustar las estrategias pedagógicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la metodología del trabajo por proyectos, la NEM promueve un enfoque interdisciplinario y contextualizado, donde la evaluación se convierte en un elemento clave para garantizar la relevancia y aplicabilidad del conocimiento.

Este artículo tiene como objetivo analizar la pertinencia de la evaluación formativa en la metodología del trabajo por proyectos en la NEM, comparándola con el enfoque competencial del modelo educativo de 2017. Asimismo, muestra la percepción de una muestra de docentes en el nivel de educación preescolar, acerca de su experiencia en la implementación del trabajo por proyectos.

Este enfoque se presentará especialmente en su propuesta bajo la metodología a partir de “proyectos y otras actividades que integren conocimientos de múltiples fuentes (contenidos curriculares). Los aprendizajes definidos a partir de proyectos permiten la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones” (SEP, Plan de estudios 2022. Material en proceso de construcción, 2022, pág. 33).

MARCO TEÓRICO

1. Evaluación Formativa y su Relevancia en la Educación Contemporánea

Estamos en un momento de transición curricular, lleno de cambios y nuevas oportunidades, lo cual ha generado controversia en varios sectores del magisterio. Esta propuesta curricular, plasmada en la reforma al artículo 3° de la Constitución y en la última versión de la Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019), subraya la creación de una Nueva Escuela Mexicana (NEM) que se distingue por ser democrática, nacional, humanista, equitativa, inclusiva y de excelencia. Entre sus principios fundamentales, la NEM busca desarrollar de manera armónica todas las facultades del ser humano, fomentando valores como el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz y la solidaridad internacional desde un enfoque humanista y sostenible.

En cuanto al proceso de evaluación, la NEM se aparta de modelos tradicionales y propone un enfoque formativo que no solo evalúa resultados, sino también el proceso de aprendizaje. Este enfoque resalta la importancia de adaptar la evaluación a las realidades y necesidades de los estudiantes, reconociendo que la evaluación es una actividad compleja, influenciada por criterios personales y subjetivos. La NEM invita a reflexionar sobre cómo la evaluación puede ser más inclusiva y objetiva, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes y mejorando continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa ha sido definida por Condemarín (2000) como un proceso que posibilita la regulación del aprendizaje por parte del estudiante, en colaboración

con el educador. Este enfoque permite ajustar las actividades pedagógicas en función de las necesidades y progresos observados, fomentando una participación activa en el proceso de aprendizaje.

Melmer et al. (2008) amplían esta definición al señalar que la evaluación formativa es un procedimiento utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que proporciona la información necesaria para realizar ajustes inmediatos. De esta manera, se busca garantizar que los estudiantes alcancen los objetivos educativos propuestos.

En el contexto de la NEM, la evaluación formativa se convierte en un pilar fundamental, al ser congruente con el enfoque humanista que caracteriza a esta nueva propuesta educativa. Al centrarse en el proceso, y no solo en los resultados, la evaluación formativa permite una mayor personalización del aprendizaje, alineándose con los principios de inclusión y equidad promovidos por la NEM.

2. Metodología del Trabajo por Proyectos en la NEM

La metodología del trabajo por proyectos se integra como una estrategia didáctica central en la NEM, promoviendo un aprendizaje significativo a través de la resolución de problemas reales. Según la SEP (2022), esta metodología articula diversos saberes y fomenta la participación activa de los estudiantes, conectando los contenidos curriculares con su contexto inmediato.

El trabajo por proyectos permite a los estudiantes abordar problemáticas de su entorno desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Esta metodología se alinea con los ejes articuladores de la NEM, que buscan conectar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la realidad cotidiana de los estudiantes.

3. Comparativa con el Modelo Educativo de 2017

El modelo educativo de 2017, basado en un enfoque competencial, priorizaba la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el aula. Si bien este enfoque buscaba una relación directa entre lo aprendido y su aplicación en el mundo real, en la acción, tendía a fragmentar el conocimiento y a depender de evaluaciones estandarizadas que no siempre reflejaban el proceso completo de aprendizaje.

En contraste, la NEM propone un enfoque más holístico, donde la evaluación formativa juega un papel clave en la integración de conocimientos y habilidades.

Mientras que el modelo de 2017 enfatizaba la evaluación sumativa, la NEM valora el proceso continuo de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo competencias, actitudes y valores.

Cuadro comparativo plan de estudios 2017, plan de estudios 2022, SEP

2017	2022
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentación del conocimiento • La evaluación recae exclusivamente en las y los estudiantes • Pruebas estandarizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante • Se evalúan conocimientos y saberes • El aula, la escuela y la comunidad son espacios donde se construyen conocimientos y saberes • El error es la oportunidad de rectificar

Elaboración propia (2023)

METODOLOGÍA

Este artículo se basa en un análisis documental de los principales lineamientos de la NEM y el modelo educativo de 2017, así como en la revisión de literatura especializada en evaluación formativa y metodología del trabajo por proyectos. Se realizó una comparación de ambos enfoques educativos, identificando las diferencias clave en la implementación de la evaluación formativa. Además, se desarrolló una propuesta de un instrumento de evaluación basado en el diálogo, adaptado al contexto de la NEM.

Para enriquecer esta investigación documental, se aplicó una escala de actitudes (Anexo 1) a una muestra de seis docentes del nivel de educación preescolar, quienes han experimentado la metodología del trabajo proyectos en las aulas, esta escala de actitudes contiene diez indicadores para evaluar la percepción de las maestras en la implementación del trabajo por proyectos, enfocándose en los retos y aciertos.

Los resultados del estudio muestran que la metodología del trabajo por proyectos ha demostrado ser eficaz para conectar los contenidos curriculares con la realidad de los estudiantes, con un 83% de las docentes señalando que facilita esta conexión. Además, un 67% de las maestras perciben que esta metodología promueve un aprendizaje significativo y contextualizado.

Sin embargo, la implementación de esta metodología presenta desafíos. Un 67% de las maestras informan dificultades debido a la falta de recursos y apoyo institucional, y un 83% destacan la carga administrativa como un obstáculo significativo. Asimismo, la mitad de las maestras (50%) consideran que no han recibido suficiente formación, lo que pone de manifiesto la necesidad de capacitación continua para que los docentes puedan adaptarse a un enfoque más flexible y centrado en el estudiante.

Este análisis subraya tanto los aciertos como los retos en la implementación del trabajo por proyectos en la NEM, señalando áreas clave para el desarrollo profesional de los docentes.

La metodología del trabajo por proyectos ha demostrado ser eficaz para conectar los contenidos curriculares con la realidad de los estudiantes. Sin embargo, su implementación no está exenta de desafíos. Uno de los principales retos identificados es la necesidad de capacitación continua para los docentes, quienes deben adaptarse a un enfoque más flexible y centrado en el estudiante.

CONCLUSIONES

Los hallazgos sugieren que la evaluación formativa, cuando se implementa correctamente, puede transformar el proceso educativo, haciéndolo más inclusivo y equitativo. La metodología del trabajo por proyectos se presenta como una herramienta poderosa para la NEM, ya que permite contextualizar el aprendizaje y desarrollar habilidades prácticas y sociales en los estudiantes. Sin embargo, para que estos beneficios se materialicen, es necesario que los docentes reciban el apoyo y la formación adecuada.

La comparación con el modelo educativo de 2017 resalta las ventajas del enfoque de la NEM, que promueve un aprendizaje más integral y significativo. También es importante reconocer que la transición hacia este nuevo modelo requiere tiempo y esfuerzo, tanto por parte de los docentes como de las instituciones educativas.

La evaluación formativa en la metodología del trabajo por proyectos es un componente esencial en la implementación de la NEM. Este enfoque permite una mayor personalización del aprendizaje, alineándose con los principios de equidad e inclusión que caracterizan a la NEM. Aunque la transición desde el modelo educativo de 2017 presenta desafíos, los beneficios potenciales justifican el esfuerzo necesario para adoptar este nuevo enfoque.

REFERENCIAS

- Condemarín, M., & Medina, Y.(2000). *Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.
- Heidegger, M. (2000). *Cartas sobre el humanismo*. (F. J. Martínez, Trad.). Madrid: Ediciones Siruela.
- Melmer, R. B., Burmaster, E., & James, T. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).(2017).*Modelo educativo 2017: Aprendizajes clave*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Taller de capacitación*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).(2022). *Plan de estudios 2022: Material en proceso de construcción*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. Ciudad de México: SEP.
- SESLP. (25 de agosto de 2022). *Info básica seslp*. Recuperado el 20 de febrero de 2023, de:
- <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/infografias-para-el-analisis-del-plan-de-estudios-2022/>

Anexo 1. Escala de actitudes para determinar la percepción de los docentes acerca del trabajo de la metodología por proyectos

Instrucciones: Marque con una "X" en la columna correspondiente según su nivel de acuerdo con cada afirmación.

Indicadores	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La metodología del trabajo por proyectos ha aumentado la motivación y participación de los estudiantes.					
2. La implementación de proyectos ha facilitado la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad de los estudiantes.					
3. Los proyectos han permitido un aprendizaje más significativo y contextualizado.					
4. La planificación y desarrollo de los proyectos han sido desafiantes debido a la falta de recursos o apoyo institucional.					
5. He experimentado dificultades para integrar el trabajo por proyectos con otras metodologías de enseñanza.					
6. Los estudiantes han mostrado mejoras en su capacidad para resolver problemas reales a través de los proyectos.					
7. La colaboración con otros docentes y la comunidad ha sido clave para el éxito de los proyectos.					
8. La carga administrativa y de planificación para implementar proyectos es elevada y requiere mayor apoyo.					
9. He recibido suficiente formación y recursos para llevar a cabo el trabajo por proyectos de manera efectiva.					
10. Los proyectos han contribuido al desarrollo de habilidades críticas, creativas y sociales en los estudiantes.					

Elaboración propia (2023)



LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y EL RETO DE SALIR DE LA ZONA DE CONFORT: LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Laura Maya Hernández
Instituto Nacional de Educación
lauramayah4@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el contexto de la educación básica, destacando la necesidad de que los docentes superen la resistencia al cambio y se comprometan con la formación continua. A través de una reflexión sobre la importancia de los posgrados, cursos y talleres, se argumenta que la capacitación constante es crucial para afrontar los desafíos educativos contemporáneos. Se abordan las razones por las cuales los docentes se mantienen en su zona de confort y las estrategias para motivarlos a adoptar nuevas metodologías, lo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora continua del sistema educativo.

Palabras clave.

- Nueva Escuela Mexicana
- Formación continua
- Zona de confort
- Docentes
- Educación básica

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) in the context of basic education, highlighting the need for teachers to overcome resistance to change and engage in continuous training. Through a reflection on the importance of postgraduate studies, courses, and workshops, it is argued that ongoing professional development is crucial to face the contemporary educational challenges. The reasons why teachers remain in their comfort zone are discussed, along with strategies to motivate them to adopt new methodologies, contributing to the holistic development of students and the continuous improvement of the educational system.

Keywords.

- Nueva Escuela Mexicana
- Continuous training
- Comfort zone
- Teachers
- Basic education

INTRODUCCIÓN

La educación en México atraviesa un proceso de transformación mediante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo educativo que busca una enseñanza más inclusiva, relevante y centrada en el estudiante de educación básica. Sin embargo, el éxito de este cambio depende en gran medida de la disposición de los docentes para adaptarse a nuevas metodologías y seguir una formación continua. Este artículo explora la importancia de la formación profesional continua y cómo los docentes deben enfrentar el reto de salir de su zona de confort, para así contribuir a una educación de calidad, como lo establece la Ley General de Educación.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN LLAMADO A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La NEM propone un modelo que valora la diversidad cultural y promueve la equidad, centrado en el desarrollo integral de los estudiantes. En un entorno donde la sociedad cambia constantemente, los docentes deben familiarizarse con este nuevo modelo para ofrecer una educación que responda a las demandas de la realidad contemporánea.

Sin embargo, la resistencia al cambio limita la capacidad de adaptación de los docentes. A menudo, se aferran a métodos tradicionales que, si bien pueden haber sido efectivos en el pasado, ya no son adecuados para enfrentar los nuevos retos educativos. Esta resistencia no solo afecta el crecimiento profesional del docente, sino también la calidad de la educación impartida a los estudiantes.

LA ZONA DE CONFORT: UN OBSTÁCULO PARA EL CRECIMIENTO PROFESIONAL

En muchos casos, los docentes prefieren mantenerse en su zona de confort, ya que puede resultar más fácil y cómodo seguir con los métodos tradicionales que enfrentarse a nuevos desafíos. Las razones detrás de esta actitud son diversas:

1. **Miedo al fracaso:** Los docentes pueden sentirse ansiosos al enfrentarse a nuevas metodologías o contenidos, lo que los lleva a evitar la formación continua.
2. **Falta de motivación:** La rutina diaria y la carga laboral a menudo limitan el tiempo que los educadores dedican a su propio desarrollo profesional, haciendo que pierdan de vista la importancia de seguir formándose.
3. **Incertidumbre sobre los beneficios:** Algunos docentes dudan si los esfuerzos y el tiempo invertido en posgrados o cursos realmente mejorarán su práctica docente.
4. **Cambio de mentalidad:** Salir de la zona de confort requiere un cambio en la mentalidad del docente, quien debe entender que el aprendizaje es un proceso constante y que siempre hay espacio para mejorar.

EL CAMINO HACIA LA RENOVACIÓN: COMPROMISO Y FORMACIÓN CONTINUA

Para que los docentes puedan superar su zona de confort, es necesario que adopten un enfoque proactivo en su desarrollo profesional. A continuación, se presentan algunas estrategias clave:

1. **Formación continua:** Participar en cursos, talleres y posgrados es esencial para ampliar el conocimiento y adoptar nuevas metodologías.
2. **Red de apoyo entre colegas:** Crear comunidades de aprendizaje dentro de las escuelas, donde los docentes puedan intercambiar experiencias y mejores prácticas, fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con la educación.
3. **Reflexión profesional:** La autoevaluación y la reflexión sobre la práctica docente permiten a los educadores identificar áreas de mejora y renovar su motivación para seguir aprendiendo.
4. **Inspiración en la NEM:** Promover espacios para estudiar y discutir los principios de la NEM motiva a los docentes a ver el aprendizaje como un proceso continuo y enriquecedor.



CONCLUSIÓN

La relación entre la formación continua y la implementación efectiva de la Nueva Escuela Mexicana es indiscutible. Los docentes deben estar dispuestos a salir de su zona de confort para mejorar su práctica y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. La educación debe ser un proceso de aprendizaje constante, y los educadores son fundamentales para lograr este objetivo. Invertir en formación continua no solo es una responsabilidad personal, sino una contribución vital al futuro de la educación en México.

REFERENCIA.

- Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: Un Proyecto de Esperanza*.



**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**