

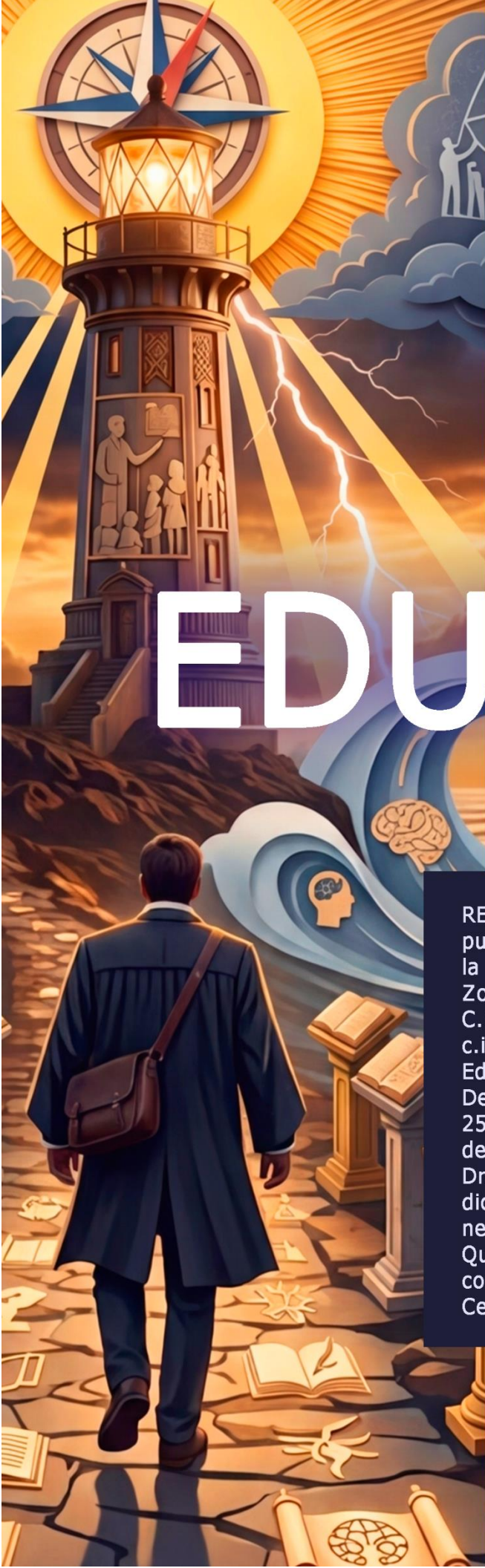
EDU CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

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

- NOTICIAS. GESTIÓN ESCOLAR Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, NUEVA PRODUCCIÓN DE CINADE.
- LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRABAJO EN EQUIPO EN LA ESCUELA SECUNDARIA
- LIDERAZGO EN ESCUELAS RURALES DE MÉXICO: PERSPECTIVA CRÍTICA Y COMPARATIVA INTERNACIONAL
- IMPACTO DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO
- LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE ESCOLAR
- PARTICIPACIÓN, CONFIANZA Y COMUNICACIÓN EN LA CULTURA COLABORATIVA DEL COLECTIVO DOCENTE
- LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN TELESECUNDARIAS Y SUS EFECTOS EN LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE
- EVALUACIÓN FORMATIVA EN NIVEL PRIMARIA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
- LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
- EVALUACIÓN FORMATIVA PARA COMPRENSIÓN LECTORA EN TELESECUNDARIA
- PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO EDUCATIVO INTEGRAL



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 9 No. 24, 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, diciembre 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Centro de Investigación para la Administración Educativa.



DIRECTORIO

CONSEJO DIRECTIVO

Dr. Joel Ramos Leyva

Director general, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director académico

Dr. Rodolfo Maciel Vazquez

Director administrativo

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Ana Ma. Mata Pérez

Coordinadora del Doctorado en
Gestión Educativa, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director Académico, CINADE

Dr. Jaime Ramos Leyva

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

Dra. Ruth Catalina Perales Ponce

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

Dr. Francisco Javier Segura

Mojica

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

Dr. Edmundo Cerda Rodríguez

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

DISEÑO Y EDICIÓN DE LA REVISTA

Dra. Ana América López Araujo

PRESENTACIÓN

Revista EDUCINADE Número 24. vol. II

En este número 24 de la revista EDUCINADE se produjeron dos volúmenes, gracias a la decidida participación de los estudiantes. En este volumen I, en un primer bloque de artículos se agrupan los trabajos que analizan la dirección escolar, la organización institucional y la cultura colaborativa. En general los escritos llevan al lector a considerar la necesidad de repensar la dirección escolar, revisar las estructuras organizativas y fomentar una cultura de colaboración y enfatizan que sólo mediante un liderazgo participativo, una organización flexible y una comunidad educativa comprometida será posible construir escuelas más inclusivas, innovadoras y capaces de responder a las demandas de una sociedad en constante transformación.

Un segundo bloque integra los artículos que analizan la evaluación desde diferentes perspectivas como la evaluación formativa, diagnóstica y los cambios ocurridos en los sistemas de evaluación. Comprender la evaluación desde diferentes perspectivas permite reconocer su potencial como motor de transformación educativa. La articulación entre evaluación diagnóstica, evaluación formativa y nuevos enfoques en los sistemas de evaluación abre la posibilidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una educación más reflexiva, inclusiva y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, como en todos los aportes realizados por los estudiantes en los números anteriores, la intención es que los aportes sean de utilidad para todos nuestros lectores.

CONSEJO DIRECTIVO





EDUCINADE

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

CONTENIDO

- 8** **NOTICIAS. GESTIÓN ESCOLAR Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, NUEVA PRODUCCIÓN DE CINADE.**
- 11** **LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRABAJO EN EQUIPO EN LA ESCUELA SECUNDARIA**
Miguel Oscar Balderas Vázquez
- 19** **LIDERAZGO EN ESCUELAS RURALES DE MÉXICO: PERSPECTIVA CRÍTICA Y COMPARATIVA INTERNACIONAL**
Nadia Silos Martínez
- 27** **IMPACTO DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO**
Aldo Gibrán Pérez Barbosa
- 36** **LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE ESCOLAR**
Karla Olimpia Hernández Solano
- 44** **PARTICIPACIÓN, CONFIANZA Y COMUNICACIÓN EN LA CULTURA COLABORATIVA DEL COLECTIVO DOCENTE**
Sofía Pedraza Hernández
- 54** **LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN TELESECUNDARIAS Y SUS EFECTOS EN LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE**
Lisset Monserrat Ramirez Arguelles
- 62** **EVALUACIÓN FORMATIVA EN NIVEL PRIMARIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**
Francisco Daniel Ortiz Camacho
- 73** **LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**
Miguel Ángel Jacome Jiménez
- 83** **EVALUACIÓN FORMATIVA PARA COMPRENSIÓN LECTORA EN TELESECUNDARIA**
Luis Emilio Hernández Peralta
- 94** **PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO EDUCATIVO INTEGRAL**
Alfredo Moreno Manzanares



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

NOTICIAS



NOTICIAS

Gestión escolar y competencias socioemocionales, nueva producción de CINADE

En CINADE seguimos trabajando para el logro de los objetivos propuestos en el Plan de Desarrollo Institucional, uno de los objetivos es el de generación y difusión del conocimiento, el cual realizamos por dos vías principales, la revista y otro es la publicación de libros con temáticas orientadas a temas de interés y actualidad en el ámbito educativo.

En este año el tema sobre el que se centra el libro que se está trabajando es la “Gestión Escolar y la Inteligencia Emocional”. La gestión escolar ha evolucionado desde una visión centrada exclusivamente en la administración de recursos hacia un enfoque más integral que incorpora el liderazgo pedagógico, el clima organizacional y el desarrollo humano de los actores educativos. Dentro de esta perspectiva, las competencias socioemocionales adquieren una relevancia fundamental, ya que influyen en la manera en que directivos, docentes y estudiantes interactúan, toman decisiones y construyen ambientes propicios para el aprendizaje.

Desde las perspectivas actuales del liderazgo educativo, se reconoce que la gestión no solo implica planificar, organizar y evaluar, sino también promover relaciones humanas positivas y generar condiciones que favorezcan el aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa (Murillo & Krichesky, 2021). En este sentido, la dimensión socioemocional se convierte en un componente clave para el ejercicio efectivo de la gestión educativa.

Esperamos que este libro próximo a publicarse sea de interés general y coadyuve a fortalecer una gestión escolar sensible a las dimensiones emocionales, capaz de contribuir a fortalecer el sentido de pertenencia, la motivación profesional y el compromiso institucional, fortalecer la colaboración entre sus miembros y promover procesos educativos centrados en el desarrollo integral de las personas





CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS



LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRABAJO EN EQUIPO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Miguel Oscar Balderas Vázquez

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE
 mi.oscar04@gmail.com

RESUMEN

El liderazgo directivo constituye un factor determinante para el fortalecimiento del trabajo en equipo en las instituciones educativas de nivel secundaria en México. En un contexto marcado por cambios curriculares constantes, mayores exigencias administrativas y realidades sociales complejas, la figura del directivo escolar adquiere un papel estratégico en la construcción de climas organizacionales colaborativos que favorezcan el desempeño docente y los aprendizajes del alumnado. El presente ensayo tiene como objetivo analizar la relación entre el liderazgo directivo y el trabajo en equipo en una escuela secundaria mexicana, desde una perspectiva teórica y reflexiva. A partir del análisis de aportaciones académicas y de la reflexión desde la práctica educativa, se sostiene que un liderazgo democrático, ético y centrado en lo pedagógico favorece la corresponsabilidad profesional y la mejora continua de la calidad educativa.

Palabras clave: liderazgo directivo, trabajo en equipo, secundaria, gestión educativa, colaboración docente.

ABSTRACT

School leadership is a determining factor in strengthening teamwork within Mexican secondary schools. In a context characterized by constant curricular changes, increased administrative demands, and complex social realities, school principals play a strategic role in building collaborative organizational climates that enhance teaching performance and student learning. This essay aims to analyze the relationship between school leadership and teamwork in a Mexican secondary school from a theoretical and reflective perspective. Based on academic contributions and reflection on educational practice, it argues that democratic, ethical, and pedagogically focused leadership promotes professional co-responsibility and the continuous improvement of educational quality.

Keywords: school leadership, teamwork, secondary education, educational management, teacher collaboration.



INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria mexicana se encuentra inmersa en un proceso de transformación permanente derivado de las reformas educativas, los cambios curriculares y las demandas sociales que se le atribuyen como institución formadora de ciudadanos. En este nivel educativo confluyen diversos desafíos, entre los que destacan la atención a la diversidad del alumnado, la mejora de los resultados académicos, la convivencia escolar y el fortalecimiento del trabajo colegiado entre los docentes. Frente a este escenario, el liderazgo directivo emerge como un elemento clave para orientar los esfuerzos institucionales hacia la mejora continua.

Diversos estudios han señalado que la calidad del liderazgo escolar influye de manera significativa en el clima organizacional, la motivación docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2010; Fullan, 2014). En particular, el trabajo en equipo se ha consolidado como una estrategia fundamental para enfrentar de manera colectiva los retos educativos, superar el aislamiento profesional y generar prácticas pedagógicas más coherentes y articuladas. Sin embargo, el desarrollo de una cultura colaborativa no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de un liderazgo directivo capaz de promover la participación, el diálogo y la corresponsabilidad.

El objetivo de este ensayo es analizar la relación entre el liderazgo directivo y el trabajo en equipo en una escuela secundaria mexicana, partiendo de un sustento teórico y de una reflexión pedagógica desde la práctica educativa. Se plantea que el liderazgo directivo, cuando se ejerce desde una perspectiva democrática y pedagógica, incide directamente en la consolidación de equipos de trabajo comprometidos con el logro de metas comunes y con la mejora de la calidad educativa.

LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El concepto de liderazgo directivo ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de enfoques centrados en la autoridad y el control a perspectivas que privilegian la influencia, la colaboración y el acompañamiento pedagógico. Para Bolívar (2010), el liderazgo educativo no se limita a la gestión administrativa, sino que implica la capacidad de movilizar a la comunidad escolar en torno a una visión compartida orientada al aprendizaje y la mejora institucional. Desde esta perspectiva, el directivo escolar se convierte en un agente de cambio que influye en las prácticas docentes y en la cultura organizacional de la escuela.

En el contexto de la educación secundaria mexicana, el liderazgo directivo enfrenta particularidades asociadas a la estructura organizativa de las escuelas, la diversidad de perfiles docentes y la multiplicidad de funciones que desempeña el personal directivo. La Secretaría de Educación Pública (2022) señala que el directivo debe asumir un rol de liderazgo pedagógico, promoviendo el trabajo colegiado, el acompañamiento docente y la evaluación formativa como estrategias para mejorar los aprendizajes. Este enfoque demanda habilidades de comunicación, negociación y toma de decisiones compartidas.

Autores como Fullan (2014) destacan que el liderazgo efectivo se caracteriza por su capacidad para generar confianza, establecer relaciones profesionales sólidas y fomentar una cultura de mejora continua. En este sentido, el liderazgo directivo no se ejerce de manera individual, sino que se construye en interacción con el colectivo docente, reconociendo sus saberes, experiencias y aportaciones. Cuando el liderazgo se orienta únicamente al cumplimiento normativo, se limita el potencial de la escuela como organización que aprende.

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO ESTRATEGIA DE MEJORA ESCOLAR

El trabajo en equipo en el ámbito educativo se concibe como un proceso de colaboración sistemática entre docentes y directivos, orientado al logro de objetivos comunes y a la mejora de la práctica pedagógica. Según Hargreaves y Fullan (2012), la colaboración profesional permite compartir conocimientos, analizar problemáticas comunes y construir soluciones colectivas que fortalecen la calidad educativa. En la escuela secundaria, el trabajo en equipo adquiere especial relevancia debido a la organización por asignaturas y a la necesidad de articular esfuerzos para atender de manera integral al alumnado.

El trabajo colegiado favorece la reflexión sobre la práctica docente, el diseño de estrategias didácticas conjuntas y la evaluación compartida de los resultados educativos. No obstante, diversos autores coinciden en que la colaboración docente requiere de condiciones institucionales que la hagan posible, como tiempos asignados para el trabajo colectivo, espacios de diálogo y reconocimiento profesional (Day & Sammons, 2016). En ausencia de estas condiciones, el trabajo en equipo tiende a diluirse o a convertirse en una práctica meramente formal.

En este sentido, el trabajo en equipo no solo representa una estrategia organizativa, sino también una postura ética y profesional que reconoce la educación como una tarea colectiva. La construcción de comunidades profesionales de aprendizaje implica superar el individualismo y asumir la corresponsabilidad en los logros y dificultades de la escuela. Este proceso se ve fortalecido cuando existe un liderazgo

directivo que valora y promueve la colaboración como eje central de la gestión escolar.

RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRABAJO EN EQUIPO

La relación entre liderazgo directivo y trabajo en equipo es estrecha y se manifiesta en la dinámica cotidiana de la escuela. Diversos estudios han demostrado que los estilos de liderazgo influyen directamente en el nivel de colaboración y compromiso del profesorado (Bolívar, 2010; Day & Sammons, 2016). Un liderazgo autoritario o centralizado suele generar resistencia, desmotivación y escasa participación en los procesos colegiados, mientras que un liderazgo democrático favorece la confianza y el sentido de pertenencia.

El liderazgo directivo orientado al trabajo en equipo se caracteriza por la apertura al diálogo, la distribución de responsabilidades y la toma de decisiones compartidas. Fullan (2014) señala que los líderes escolares efectivos promueven la participación activa del profesorado, reconociendo que la mejora educativa es resultado del esfuerzo colectivo. En la escuela secundaria mexicana, esta relación se traduce en prácticas como la planeación colegiada, el análisis conjunto de resultados y la implementación de proyectos institucionales compartidos.

Asimismo, el liderazgo directivo influye en la manera en que se gestionan los conflictos y se fortalecen las relaciones interpersonales dentro de la escuela. Un directivo que ejerce un liderazgo ético y humanista contribuye a la construcción de ambientes laborales saludables, donde el trabajo en equipo se consolida como una práctica habitual y no como una imposición administrativa.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Desde la práctica educativa cotidiana en las escuelas secundarias mexicanas, es posible identificar que el liderazgo directivo no se limita a un conjunto de funciones formales, sino que se construye día a día a través de las interacciones, decisiones y acciones que el directivo lleva a cabo en relación con el colectivo docente. El liderazgo se manifiesta en la manera en que se acompaña al profesorado, se atienden las problemáticas escolares y se generan espacios de diálogo que permiten la reflexión conjunta sobre la práctica pedagógica.

En este sentido, la experiencia escolar demuestra que cuando el directivo asume una postura cercana y abierta, se fortalecen los vínculos profesionales y se favorece un clima de confianza que impacta positivamente en el trabajo en equipo. La escucha activa, la empatía y el reconocimiento del esfuerzo docente se convierten

en prácticas fundamentales para consolidar una cultura colaborativa. Hargreaves (2003) señala que las escuelas que logran transformarse en comunidades de aprendizaje son aquellas donde el liderazgo promueve relaciones profesionales basadas en la confianza, el respeto mutuo y el aprendizaje compartido.

Asimismo, desde la práctica educativa se observa que el trabajo en equipo adquiere mayor sentido cuando se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no únicamente al cumplimiento de disposiciones administrativas. La planeación colegiada, el análisis conjunto de resultados académicos y la atención colaborativa a las necesidades del alumnado permiten a los docentes construir saberes profesionales compartidos y fortalecer su identidad como colectivo.

La reflexión pedagógica también pone de manifiesto que el liderazgo directivo implica asumir una postura ética y humanista frente a la gestión escolar. El directivo, como líder pedagógico, tiene la responsabilidad de generar condiciones equitativas para la participación del profesorado, valorar la diversidad de opiniones y mediar en los conflictos de manera justa y formativa. Estas acciones contribuyen a consolidar el trabajo en equipo como una práctica genuina y sostenida en el tiempo.



CONCLUSIONES

El análisis desarrollado en este ensayo permite afirmar que el liderazgo directivo y el trabajo en equipo son elementos fundamentales para el fortalecimiento de la escuela secundaria mexicana, especialmente en un contexto marcado por transformaciones curriculares, demandas sociales crecientes y la necesidad de mejorar los aprendizajes del alumnado. La reflexión teórica y pedagógica presentada evidencia que el liderazgo escolar influye de manera significativa en la cultura organizacional, la motivación docente y la calidad de los procesos educativos.

Se concluye que un liderazgo directivo de carácter democrático, ético y pedagógico favorece la construcción de ambientes colaborativos en los que el trabajo en equipo se consolida como una estrategia central para la mejora escolar. Este tipo de liderazgo promueve la participación activa del profesorado, la toma de decisiones compartidas y la corresponsabilidad profesional, elementos indispensables para enfrentar de manera colectiva los retos de la educación secundaria.

Asimismo, el trabajo en equipo se reconoce no solo como una herramienta organizativa, sino como una postura profesional que impulsa la reflexión sobre la práctica docente, el aprendizaje entre pares y la construcción de soluciones contextualizadas. Cuando el liderazgo directivo valora y fortalece estas dinámicas colaborativas, la escuela se transforma en una comunidad profesional de aprendizaje orientada a la mejora continua.

Finalmente, se concluye que la mejora de la calidad educativa en la secundaria mexicana requiere de directivos capaces de ejercer un liderazgo transformador que trascienda la gestión administrativa y se centre en lo pedagógico y lo humano. Impulsar el trabajo en equipo como eje de la gestión escolar contribuye no solo a mejores resultados académicos, sino también a la construcción de instituciones educativas más justas, participativas y comprometidas con la formación integral del alumnado.



REFERENCIAS

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora escolar*. Madrid: Morata.

Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Reading: Education Development Trust.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco para la excelencia en la educación secundaria*. Ciudad de México: SEP.



LIDERAZGO EN ESCUELAS RURALES DE MÉXICO: PERSPECTIVA CRÍTICA Y COMPARATIVA INTERNACIONAL

Nadia Silos Martínez

Egresada de Doctorado en Gestión Educativa CINADE
silosn2015@gmail.com

RESUMEN

La educación rural en México enfrenta condiciones de vulnerabilidad, rezago y falta de recursos, lo que representa desafíos significativos para los equipos directivos. En este contexto, el liderazgo escolar se vuelve un elemento crucial para mejorar la calidad educativa. Diversos estudios nacionales e internacionales, como los de la OCDE y la UNESCO, coinciden en que el liderazgo es el segundo factor más influyente en los aprendizajes después de la labor docente. En las escuelas rurales mexicanas predomina un liderazgo transaccional y administrativo, aunque comienzan a surgir prácticas transformacionales que promueven motivación, innovación y colaboración. Las experiencias de países como Finlandia, Canadá y Estados Unidos muestran que la distribución del liderazgo y la formación continua son claves para fortalecer las comunidades escolares. En México, es necesario reducir la burocracia, capacitar a los directores y promover modelos inclusivos y participativos que respondan a las necesidades de las comunidades rurales.

ABSTRACT

Rural education in Mexico faces conditions of vulnerability, underdevelopment, and a lack of resources, which present significant challenges for school leadership teams. In this context, school leadership becomes a crucial element for improving educational quality. Various national and international studies, such as those by the OECD and UNESCO, agree that leadership is the second most influential factor in learning after teaching. Transactional and administrative leadership predominates in Mexican rural schools, although transformational practices that promote motivation, innovation, and collaboration are beginning to emerge. Experiences in countries like Finland, Canada, and the United States show that the distribution of leadership and ongoing professional development are key to strengthening school communities. In Mexico, it is necessary to reduce bureaucracy, train principals, and promote inclusive and participatory models that respond to the needs of rural communities.

Palabras Clave: Liderazgo educativo, Gestión pedagógica, Desarrollo docente. Comunidades de aprendizaje e Innovación escolar.



INTRODUCCIÓN

La educación rural se caracteriza por atender a poblaciones de bajos niveles socioeconómicos y en condición de vulnerabilidad. Se desarrolla en un contexto sociocultural distinto a las zonas urbanas, muchas veces se ubica en localidades aisladas y de difícil acceso, y varios establecimientos cuentan con modalidades de enseñanza de multigrado, puesto que atienden a un número de estudiantes considerablemente menor. Estas características de la educación rural configuran un escenario con desafíos para los equipos directivos en cuanto a la gestión y administración de los establecimientos.

El liderazgo escolar se ha convertido en un tema central en la gestión educativa contemporánea. Este ensayo busca reflexionar sobre la relevancia de la función del directivo, destacando la importancia del liderazgo en la mejora de los procesos educativos, así como las implicaciones de los hallazgos para la formación de directivos en contextos rurales.

El liderazgo escolar es un factor decisivo en la calidad educativa, especialmente en contextos rurales donde las condiciones estructurales y sociales presentan mayores desafíos. En México, las escuelas rurales enfrentan rezago, falta de recursos y limitaciones en la formación de directivos. Este ensayo analiza críticamente el liderazgo en las escuelas rurales mexicanas, comparándolo con experiencias internacionales documentadas por la OCDE, UNESCO y diversos investigadores, con el propósito de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

Tal como señalan organismos internacionales como la OCDE, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados educativos, después de la labor docente. En este sentido, el estudio reafirma que el liderazgo no puede reducirse a la burocracia, sino que debe orientarse hacia la motivación, la innovación y la construcción de comunidad.

“La gestión directiva en educación es una categoría donde confluyen diferentes conceptos que la delimitan, caracterizan y sustentan desde el quehacer de los directivos docentes” (Miranda, S. 2016, p.22), siendo ésta un campo de acción que comprende las tareas académicas, administrativas y financieras, de gestión de la comunidad y trabajo convivencial que orientan las prácticas pedagógicas y contribuyen en la dirección de todos los aspectos de la vida institucional.

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

La educación en comunidades rurales de México enfrenta múltiples desafíos que afectan la equidad y calidad del sistema educativo. A pesar de los esfuerzos del Estado por garantizar el acceso a la educación, persisten problemas como el rezago escolar, la deserción y la precariedad en infraestructura y recursos.

Este artículo analiza las diferencias entre la educación rural y urbana, los factores que influyen en la calidad educativa en zonas rurales y el impacto del modelo multigrado en la enseñanza. A través de una revisión de literatura y datos estadísticos, se exponen las barreras estructurales y se proponen estrategias para fortalecer la educación rural. Se concluye que es necesario un enfoque integral que contemple la capacitación docente, la mejora en infraestructura y políticas educativas inclusivas que reduzcan la brecha educativa entre lo rural y lo urbano.

- **Condiciones estructurales:** Escuelas multigrado, infraestructura precaria, falta de acceso a tecnologías (Bautista Rojas, 2018).
- **Desafíos sociales:** Rezago escolar, deserción, migración y desigualdad socioeconómica (Sifuentes Saldívar, 2020).
- **Rol del director:** En muchos casos, los directores carecen de formación específica en liderazgo pedagógico, lo que limita su capacidad de gestión.

LIDERAZGO DIRECTIVO EN ESCUELAS RURALES MEXICANAS

- **Estilo transaccional predominante:** Basado en el cumplimiento de normas y tareas administrativas, percibido como autoritario.
- **Estilo transformacional emergente:** Algunos directores logran motivar y generar compromiso, impulsando mejoras en el clima escolar (Bass & Avolio, 2000).
- **Liderazgo distribuido:** Estudios recientes en bachilleratos rurales mexicanos muestran la importancia de compartir responsabilidades para la justicia social (De Rueda Alonso et al., 2025).

COMPARACIÓN INTERNACIONAL

EXPERIENCIAS DE LA OCDE

- El informe TALIS (2013, 2016) destaca el impacto del liderazgo instruccional y distribuido en la mejora de comunidades de aprendizaje.
- En países como Finlandia y Noruega, los directores ejercen un liderazgo pedagógico centrado en la innovación y colaboración docente.

UNESCO Y EL LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

- El **Global Education Monitoring Report (2024-25)** enfatiza que el liderazgo escolar es clave para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030.
- Se promueve un liderazgo inclusivo, capaz de responder a las demandas de equidad y calidad educativa.

ESTUDIOS EN NORTEAMÉRICA Y EUROPA

- En Estados Unidos, investigaciones muestran que el liderazgo transformacional en escuelas rurales aumenta la satisfacción docente y fortalece la cultura escolar (Brown, 2022).
- En Canadá, Anderson (2010) plantea el concepto de "transformational teacher leadership" en escuelas rurales, donde los docentes asumen roles creativos y participativos.

CRÍTICA AL LIDERAZGO EN MÉXICO

- **Excesiva burocratización:** Los directores dedican gran parte de su tiempo a tareas administrativas, descuidando la dimensión pedagógica.
- **Falta de formación especializada:** La SEP ha establecido perfiles de competencias, pero la capacitación sigue siendo insuficiente.
- **Desigualdad regional:** Las escuelas rurales carecen de apoyo institucional, lo que limita la implementación de modelos de liderazgo innovadores.

LECCIONES DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

- **Distribución del liderazgo:** Experiencias en países europeos muestran que compartir responsabilidades fortalece la comunidad escolar.
- **Formación continua:** Programas de capacitación en liderazgo pedagógico son esenciales para mejorar la gestión escolar.
- **Enfoque en la equidad:** El liderazgo debe atender las necesidades específicas de comunidades vulnerables, promoviendo justicia social.

PROPUESTAS PARA MÉXICO

- Implementar programas de formación en liderazgo transformacional y distribuido para directores rurales.
- Reducir la carga administrativa de los directores, permitiéndoles enfocarse en la dimensión pedagógica.
- Fomentar redes de colaboración entre escuelas rurales para compartir experiencias y recursos.
- Incorporar la voz de los docentes y comunidades en la toma de decisiones escolares.

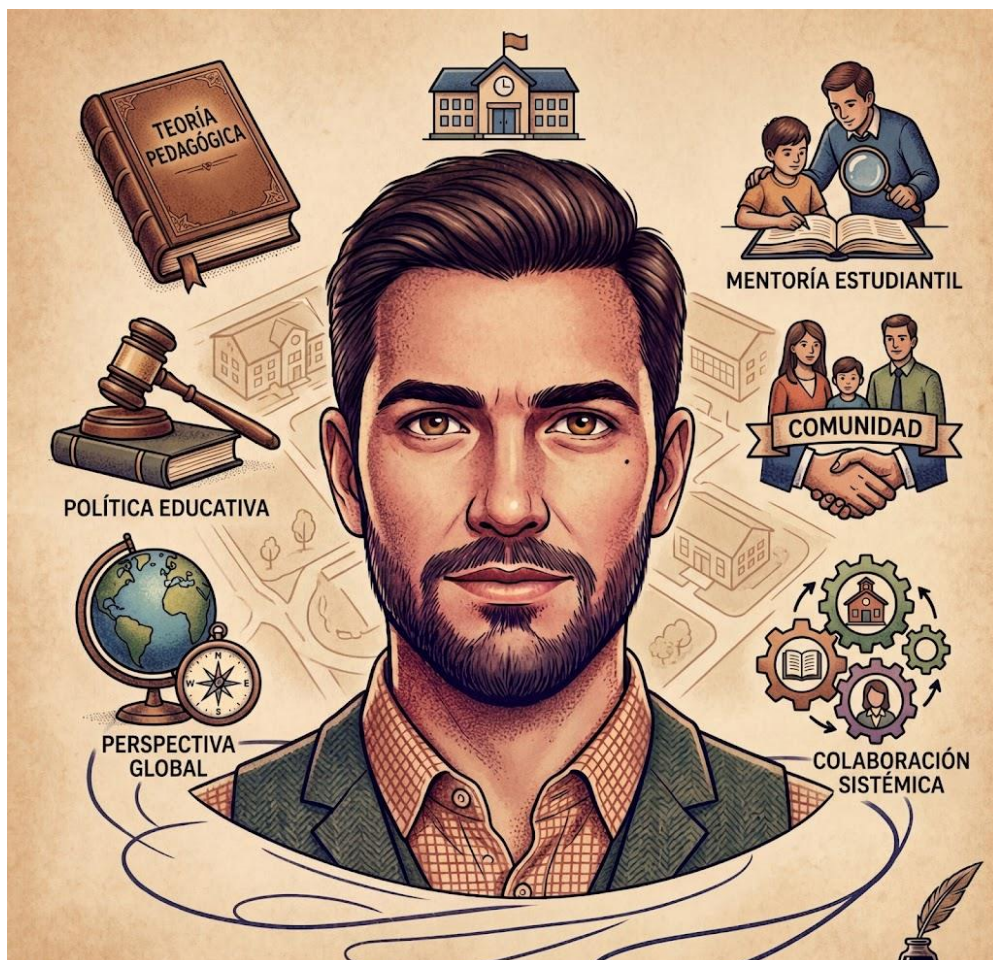


CONCLUSIÓN

El liderazgo directivo en la educación primaria es un factor decisivo para el éxito escolar. La tesis analizada demuestra que, aunque persisten estilos autoritarios, existe un potencial transformador en aquellos directores que logran motivar y guiar a sus comunidades educativas.

El liderazgo en las escuelas rurales de México enfrenta retos significativos, pero también oportunidades de transformación. La comparación con estudios internacionales revela que la clave está en transitar de un liderazgo transaccional y burocrático hacia modelos transformacionales y distribuidos, centrados en la equidad y la innovación pedagógica. Solo así será posible mejorar la calidad educativa y responder a las demandas de las comunidades rurales mexicanas.

En definitiva, el liderazgo escolar no debe entenderse solo como una función administrativa, sino como una práctica transformadora capaz de incidir en la calidad educativa y en el desarrollo social de las comunidades.



REFERENCIAS

Anderson, K. D. (2010). *Transformational Teacher Leadership in Rural Schools*. University of New Brunswick.

Bautista Rojas, E. (2018). *Condiciones de la educación rural en México*. Revista Chakiñan.

Bass, B. & Avolio, B. (2000). *Multifactor Leadership*. Questionnaire.

Brown, A. L. (2022). *Transactional and Transformational Leadership in Rural Pennsylvania Schools*.

De Rueda Alonso, L. E., Crescencio Ramón Mac, C., & Peniche Cetzal, R. S. (2025). *Liderazgo distribuido para la justicia social*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Miranda, S. (2016). *La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas*. RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ vol.7 no.13 Guadalajara jul./dic. 2016

OECD (2016). *School Leadership for Learning*. TALIS Report.

Sifuentes Saldívar, P. (2020). *La educación pública en escuelas rurales de México: desafíos y oportunidades*. Daena: International Journal of Good Conscience. A55.19(2)1-14. Agosto-Diciembre 2024. ISSN 1870-557X

UNESCO (2024/25). *Global Education Monitoring*. Report: Leadership in Education.



IMPACTO DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO

Aldo Gibrán Pérez Barbosa

RESUMEN

El liderazgo directivo es un factor determinante para la mejora de la calidad educativa, particularmente en escuelas primarias multigrado-rurales donde el docente asume funciones pedagógicas y de gestión institucional. El presente estudio analiza el impacto de una estrategia de evaluación institucional participativa en la percepción docente sobre el liderazgo directivo en escuelas primarias multigrado del municipio de Venado, San Luis Potosí. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto y un diseño descriptivo transversal, aplicando cuestionarios, entrevistas y fichas de observación a una muestra intencional de docentes. La estrategia implementada consistió en talleres colaborativos de diagnóstico institucional, análisis colectivo de resultados y construcción participativa de acciones de mejora. Los resultados evidencian un cambio significativo en la valoración de la evaluación como herramienta para la mejora escolar, incrementando de 2.6 a 4.1 en una escala de cinco puntos. Se concluye que la evaluación institucional participativa fortalece el liderazgo directivo y favorece la construcción de una cultura escolar orientada a la mejora continua en contextos multigrado-rurales.

ABSTRACT

Instructional leadership is a determining factor in improving educational quality, particularly in rural multigrade primary schools where teachers assume both pedagogical and institutional management responsibilities. This study analyzes the impact of a participatory institutional evaluation strategy on teachers' perceptions of instructional leadership in multigrade primary schools in the municipality of Venado, San Luis Potosí. The research was conducted using a mixed-methods approach with a descriptive cross-sectional design, applying questionnaires, interviews, and observation checklists to a purposive sample of teachers. The implemented strategy consisted of collaborative workshops for institutional diagnosis, collective analysis of results, and the participatory development of improvement actions. The results show a significant change in the perception of evaluation as a tool for school improvement, increasing from 2.6 to 4.1 on a five-point scale. It is concluded that participatory institutional evaluation strengthens instructional leadership and promotes the development of a school culture oriented toward continuous improvement in rural multigrade contexts.

Palabras clave.

liderazgo directivo, evaluación institucional, escuelas multigrado, educación rural, mejora educativa.



INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo rural mexicano, las escuelas primarias multigrado representan una modalidad organizativa que enfrenta condiciones particulares de funcionamiento. En estos espacios, un mismo docente asume simultáneamente funciones pedagógicas, administrativas y de gestión institucional, lo que exige un liderazgo directivo contextualizado, flexible y orientado a la mejora continua.

Desde la experiencia profesional como docente y directivo en escuelas primarias multigrado-bidocentes del municipio de Venado, San Luis Potosí, se ha identificado que la mejora de la calidad educativa no depende únicamente de los recursos disponibles, sino de la forma en que el colectivo escolar organiza sus procesos de reflexión, toma de decisiones y seguimiento institucional. En este sentido, la evaluación institucional puede convertirse en una herramienta estratégica para fortalecer el liderazgo pedagógico y orientar acciones de mejora pertinentes.

Sin embargo, con frecuencia la evaluación se percibe como un procedimiento administrativo orientado al cumplimiento normativo, lo que limita su potencial formativo y transformador. Ante esta situación, resulta necesario analizar cómo los procesos evaluativos participativos pueden contribuir al fortalecimiento del liderazgo directivo y a la construcción de una cultura escolar centrada en la mejora continua.

El objetivo del presente estudio fue analizar el impacto de una estrategia de evaluación institucional participativa en la percepción docente sobre el liderazgo directivo en escuelas primarias multigrado-rurales del municipio de Venado, San Luis Potosí, desde una perspectiva reflexiva y contextualizada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las escuelas multigrado-rurales operan en condiciones de aislamiento geográfico, limitaciones de infraestructura y escaso acompañamiento técnico. En este contexto, el docente-directivo se convierte en el principal agente de gestión y transformación institucional. Sin embargo, la multiplicidad de funciones que desempeña suele generar una atención prioritaria a las tareas operativas, en detrimento de los procesos de planeación estratégica y evaluación escolar.

A partir de la experiencia en el contexto de estudio, se observó que los procesos de evaluación institucional se desarrollaban principalmente con fines administrativos, sin generar espacios de análisis colectivo ni acciones sistemáticas de mejora. Los Consejos Técnicos Escolares se centraban en el cumplimiento de lineamientos, mientras que los

resultados obtenidos no eran utilizados como base para la toma de decisiones pedagógicas o de gestión.

Esta situación refleja una problemática relevante: la ausencia de una cultura evaluativa que fortalezca el liderazgo pedagógico y promueva la corresponsabilidad docente en los procesos de mejora escolar. En consecuencia, la evaluación pierde su sentido formativo y se convierte en una actividad de carácter burocrático.

Desde la función directiva, esta problemática representa un desafío, ya que el liderazgo en contextos multigrado requiere generar condiciones para el trabajo colaborativo, la reflexión profesional y el análisis contextual de las necesidades escolares.

A partir de este escenario, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo perciben los docentes de escuelas multigrado el uso de la evaluación institucional antes y después de implementar una estrategia participativa?
- ¿Qué cambios se generan en la valoración del liderazgo directivo a partir de la participación docente en procesos de evaluación?
- ¿De qué manera la evaluación institucional participativa contribuye al fortalecimiento de la cultura de mejora en escuelas rurales multigrado?

MARCO TEÓRICO.

El liderazgo directivo y la evaluación institucional son factores determinantes para la mejora de la calidad educativa, especialmente en contextos escolares con condiciones de vulnerabilidad. En las escuelas primarias multigrado-rurales, donde el docente asume simultáneamente funciones pedagógicas y de gestión, el fortalecimiento del liderazgo requiere procesos de evaluación que promuevan la reflexión colectiva y la toma de decisiones contextualizadas.

A nivel internacional, diversos estudios han evidenciado que el liderazgo escolar influye significativamente en el clima institucional, el compromiso docente y los resultados educativos, particularmente cuando fomenta la participación y el análisis de la práctica (Day, Sammons y Gurr, 2020). En esta misma línea, la OCDE (2020) señala que las escuelas que operan como organizaciones que aprenden utilizan la evaluación interna como un mecanismo de mejora continua y desarrollo profesional. Estos aportes respaldan la idea de que la evaluación institucional participativa puede fortalecer el liderazgo pedagógico y favorecer procesos de transformación escolar.

En el contexto latinoamericano, la UNESCO (2022) destaca que las escuelas rurales enfrentan limitaciones estructurales que requieren estrategias de gestión

contextualizadas, orientadas a fortalecer la autonomía escolar y la participación docente, situación particularmente relevante en el caso de las escuelas multigrado.

A nivel nacional, el liderazgo pedagógico se consolida cuando el directivo promueve espacios de colaboración y reflexión sobre la práctica docente (Bolívar, 2012). Asimismo, la participación del profesorado en los procesos de evaluación favorece la apropiación de los resultados y el compromiso con la mejora institucional (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). En concordancia, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) establece la evaluación institucional como base para la toma de decisiones en los Consejos Técnicos Escolares, aunque en la práctica estos espacios suelen centrarse en el cumplimiento administrativo.

En el ámbito regional, investigaciones en contextos rurales señalan que los docentes de escuelas multigrado enfrentan sobrecarga laboral, aislamiento profesional y escasa formación en gestión, lo que limita el desarrollo de procesos sistemáticos de evaluación y mejora (Domínguez y Fernández, 2019). No obstante, estudios sobre evaluación participativa indican que la incorporación del colectivo docente en el diagnóstico y la toma de decisiones fortalece el trabajo colaborativo y la cultura de mejora escolar (Barrios y Herrera, 2020).

En conjunto, estos antecedentes evidencian la relevancia del liderazgo pedagógico, el potencial de la evaluación institucional como herramienta de mejora y la necesidad de promover procesos participativos en contextos rurales. Sin embargo, existe un vacío en el análisis de su impacto en el fortalecimiento del liderazgo directivo en escuelas primarias multigrado-rurales de San Luis Potosí, lo que sustenta la pertinencia del presente estudio



MARCO METODOLÓGICO.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, el cual concibe la investigación como un proceso orientado a la comprensión y transformación de la realidad educativa mediante la participación de los actores involucrados.

Se adoptó un enfoque mixto con diseño descriptivo y transversal, con el propósito de obtener una visión integral del fenómeno. El componente cuantitativo permitió identificar cambios en la percepción docente, mientras que el componente cualitativo aportó elementos de interpretación sobre los procesos vividos durante la implementación de la estrategia.

La población estuvo conformada por docentes y supervisores de escuelas primarias multigrado-bidocentes del municipio de Venado, San Luis Potosí, de la zona escolar 101. La muestra fue intencional e integrada por 12 docentes pertenecientes a 5 escuelas rurales.

Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario tipo Likert sobre percepción del uso de la evaluación institucional.
- Entrevistas semiestructuradas para recuperar experiencias y opiniones docentes.
- Ficha de observación contextual sobre condiciones institucionales y participación colectiva.

El cuestionario presentó un índice de confiabilidad adecuado (alfa de Cronbach = 0.87). Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, mientras que la información cualitativa fue procesada mediante análisis temático y triangulación de fuentes.

La intervención consistió en el desarrollo de talleres colaborativos orientados al diagnóstico institucional, el análisis de resultados y la definición de acciones de mejora.

RESULTADOS Y ANÁLISIS.

Los resultados muestran un cambio significativo en la percepción docente respecto al uso de la evaluación institucional. La valoración de la evaluación como herramienta de mejora aumentó de un promedio de 2.6 a 4.1 en una escala de cinco puntos.

Desde la práctica directiva, este resultado representa más que un cambio numérico. Evidencia una transformación en la manera en que el colectivo escolar comprende su responsabilidad en los procesos de mejora. Durante la intervención, los docentes

comenzaron a identificar la evaluación como un espacio de reflexión profesional y no únicamente como un requisito administrativo.

El análisis cualitativo permitió identificar tres procesos relevantes: revaloración de la función evaluativa, fortalecimiento del trabajo colaborativo y mayor disposición para la toma de decisiones compartidas.

Estos hallazgos confirman que el liderazgo directivo en contextos multigrado se fortalece cuando genera condiciones de participación y análisis colectivo, favoreciendo la construcción de una cultura institucional orientada a la mejora continua.



CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian que la implementación de una estrategia de evaluación institucional participativa genera cambios significativos en la percepción docente respecto al uso de la evaluación como herramienta de mejora. El incremento en la valoración de la evaluación, que pasó de 2.6 a 4.1 en una escala de cinco puntos, refleja un proceso de resignificación del papel que esta desempeña en la gestión escolar.

Desde la perspectiva del liderazgo directivo, la experiencia demuestra que cuando los docentes participan activamente en el análisis de la realidad institucional, la evaluación deja de percibirse como un mecanismo administrativo de control y se transforma en un espacio de reflexión profesional orientado a la mejora de las prácticas educativas.

Asimismo, el proceso permitió fortalecer el trabajo colaborativo entre los docentes y promover una mayor disposición para la toma de decisiones compartidas. Este cambio evidencia que el liderazgo directivo en contextos multigrado no se limita a funciones administrativas, sino que implica generar condiciones para el diálogo profesional, la participación y la construcción colectiva de soluciones frente a los desafíos educativos.

En este sentido, la evaluación institucional participativa se configura como una herramienta estratégica para fortalecer el liderazgo pedagógico y favorecer la construcción de una cultura escolar orientada a la mejora continua. En contextos rurales multigrado, donde los recursos materiales y el acompañamiento institucional suelen ser limitados, el desarrollo de procesos evaluativos contextualizados puede contribuir de manera significativa a la transformación de las prácticas escolares y al fortalecimiento de la gestión educativa.



REFERENCIAS

Bolívar, A. (2012). *Liderazgo pedagógico y mejora de la escuela*. Barcelona, España: Octaedro. Casanova, M. A. (2022). *La evaluación educativa: mitos y realidades*. Madrid, España: Narcea.

Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fullan, M. (2021). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona, España: Octaedro.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2023). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

Murillo, F. J. (2011). *Dirección escolar en Iberoamérica: Avances en el conocimiento*. Madrid, España: Fundación Santillana.

Ravela, P. (2021). *Evaluación para mejorar: La evaluación educativa en América Latina*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Lineamientos para la mejora continua de la educación básica*. Ciudad de México, México: SEP.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París, Francia: UNESCO.



LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE ESCOLAR

Karla Olimpia Hernández Solano

Estudiante de Doctorado de Gestión Educativa

CINADE

kolimpia@gmail.com

RESUMEN

El liderazgo directivo constituye uno de los factores escolares con mayor influencia en la calidad educativa y en el desempeño docente. El presente ensayo tiene como objetivo analizar la relación entre el liderazgo ejercido por los directivos escolares y la mejora del desempeño de los docentes en el contexto de la educación básica, con especial atención a la realidad chilena e iberoamericana que son los documentos que se han podido analizar. A partir de la revisión de literatura científica latinoamericana e internacional, se argumenta que el liderazgo pedagógico favorece la construcción de ambientes colaborativos, el acompañamiento docente y la mejora de las prácticas de enseñanza. Asimismo, se reflexiona sobre el papel de la supervisión escolar como instancia que fortalece el liderazgo en las escuelas. El análisis realizado permite concluir que el liderazgo directivo centrado en el aprendizaje y en el desarrollo profesional docente constituye un elemento clave para el mejoramiento escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad, cumpliendo así con el propósito de este ensayo.

Palabras clave: liderazgo directivo, desempeño docente, liderazgo pedagógico, mejora escolar, educación básica.

ABSTRACT

School leadership constitutes one of the school factors with the greatest influence on educational quality and teacher performance. This essay aims to analyze the relationship between the leadership exercised by school principals and the improvement of teacher performance in the context of basic education, with special attention to the Chilean and Ibero-American reality, which are the documents that have been analyzed. Based on a review of Latin American and international scientific literature, it is argued that pedagogical leadership favors the construction of collaborative environments, teacher support, and the improvement of teaching practices. Likewise, the role of school supervision as an institution that strengthens leadership in schools is reflected upon. The analysis carried out allows us to conclude that leadership focused on learning and teacher professional development constitutes a key element for school improvement, especially in vulnerable contexts, thus fulfilling the purpose of this essay.

Keywords: school leadership, teacher performance, pedagogical leadership, school improvement, basic education.



INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos contemporáneos, la calidad de los aprendizajes se vincula estrechamente con las prácticas docentes y las condiciones organizativas de las escuelas. Como señala Murillo (2003), la escuela puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo de los alumnos, más allá de las condiciones socioeconómicas de partida. Este hallazgo resulta particularmente relevante en contextos de desigualdad como los de América Latina, donde la escuela debe contribuir a la equidad social. En este marco, la figura del directivo escolar ha adquirido una relevancia creciente, al reconocerse su capacidad de influir en el funcionamiento institucional, el clima escolar y el desarrollo profesional del profesorado.

La investigación internacional coincide en que el liderazgo directivo es uno de los factores intraescolares con mayor impacto en la mejora educativa, solo superado por la práctica docente en el aula (Bolívar, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Esta constatación ha impulsado estudios orientados a comprender cómo los directivos inciden en los procesos de enseñanza. En el contexto iberoamericano, Maureira (2006) destaca que la dirección escolar y sus efectos sobre la eficacia escolar son prioritarios en las políticas educativas, aunque persisten desafíos en formación y selección de directivos.

En Chile, la investigación sobre liderazgo escolar ha cobrado especial relevancia. Estudios como los de Raczynski y Muñoz (2005) y Horn y Marfán (2010) documentan la importancia del liderazgo directivo en escuelas que atienden a población vulnerable, así como las dificultades para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo en contextos de alta complejidad. Estas investigaciones aportan evidencia valiosa para comprender las particularidades del liderazgo en la región.

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la relación entre el liderazgo ejercido por los directivos escolares y la mejora del desempeño docente en educación básica, a partir de la revisión de aportaciones teóricas y empíricas se argumenta que el liderazgo pedagógico favorece la construcción de ambientes colaborativos, el acompañamiento docente y la mejora de las prácticas de enseñanza. Asimismo, se reflexiona sobre las implicaciones de esta relación en el ámbito de la supervisión escolar de la educación primaria, ofreciendo una perspectiva crítica sobre los desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la gestión escolar.

EVOLUCIÓN DEL LIDERAZGO DIRECTIVO Y SU PAPEL EN LA EFICACIA ESCOLAR

El concepto de liderazgo educativo ha evolucionado desde concepciones administrativas hacia enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje. El liderazgo pedagógico se caracteriza por priorizar los procesos de enseñanza, el seguimiento al trabajo docente y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2010). Desde esta perspectiva, el directivo guía y acompaña las prácticas educativas, generando condiciones para la mejora de la enseñanza.

López Yáñez (2010) señala que la sostenibilidad de la innovación escolar depende de bases institucionales sólidas, donde el liderazgo se distribuye en la comunidad educativa. Los procesos de cambio perduran cuando se asientan sobre una cultura organizativa colaborativa, estructuras de poder compartidas y prácticas de liderazgo distribuido. Maureira (2006) coincide al señalar que el liderazgo efectivo no depende exclusivamente de las características personales del director, sino de su capacidad para movilizar las capacidades de toda la comunidad educativa. Bolívar (2015) profundiza en esta idea al plantear que el liderazgo pedagógico efectivo se desarrolla en una comunidad que aprende, donde la colaboración y la reflexión colectiva son ejes centrales.

En el ámbito iberoamericano, Murillo (2003) ofrece una panorámica de los estudios sobre eficacia escolar, destacando que los factores asociados al rendimiento académico incluyen tanto elementos estructurales como procesos de gestión y liderazgo. Un informe de la UNESCO-OREALC (2014) refuerza esta visión, señalando que los directivos enfrentan el desafío de liderar en contextos de diversidad y desigualdad, lo que requiere competencias específicas y políticas de apoyo sostenidas.

En Chile, Horn y Marfán (2010) concluyen que existe una relación significativa entre liderazgo y desempeño escolar, aunque persisten desafíos en la formación y selección de directivos. Por su parte, Raczyński y Muñoz (2005) identifican que la gestión institucional centrada en lo pedagógico, junto con altas expectativas y un clima escolar positivo, son factores clave en escuelas efectivas que atienden población vulnerable. El liderazgo del director se traduce en apoyo constante a los docentes, organización de espacios de reflexión pedagógica y estrategias para atender la diversidad.

MECANISMOS DE INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN EL DESEMPEÑO DOCENTE

La relación entre liderazgo directivo y desempeño docente opera a través de diversos mecanismos. En primer lugar, mediante la construcción de una visión compartida de la enseñanza, que orienta las prácticas hacia objetivos comunes (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). En segundo lugar, a través del acompañamiento y la supervisión pedagógica, que permiten fortalecer las competencias docentes. Los directivos que retroalimentan a los profesores y promueven la reflexión sobre la práctica contribuyen significativamente al desarrollo profesional.

En tercer lugar, mediante la generación de un clima escolar de confianza y colaboración que favorece la innovación educativa. Los estudios coinciden en que el clima organizacional positivo potencia el desempeño docente y, consecuentemente, el aprendizaje de los estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Raczynski y Muñoz (2005) documentan cómo el liderazgo del director se manifiesta en acompañamiento sistemático a los docentes, organización de espacios de reflexión pedagógica e implementación de estrategias para atender la diversidad. Estos hallazgos coinciden con Horn y Marfán (2010), quienes destacan que la percepción de un liderazgo sólido se asocia con mayores niveles de satisfacción y compromiso docente.

López Yáñez (2010) aporta una mirada complementaria al analizar las bases institucionales que sostienen la innovación. La cultura organizativa, las estructuras de poder informales y el liderazgo distribuido favorecen la sostenibilidad de los procesos de mejora e inciden positivamente en el desempeño docente. Esta perspectiva permite comprender que el liderazgo actúa en interacción con otros factores del centro escolar, como la historia institucional y las condiciones del entorno. La evidencia muestra que las escuelas que logran sostener procesos de mejora en el tiempo son aquellas con una identidad institucional fuerte y mecanismos de socialización que garantizan la continuidad de los proyectos.

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR COMO APOYO AL LIDERAZGO

En educación primaria, la supervisión escolar desempeña un papel estratégico en el fortalecimiento del liderazgo directivo. Maureira (2006) plantea que la supervisión orienta procesos de mejora pedagógica en las escuelas. Desde esta perspectiva, el supervisor acompaña y desarrolla el liderazgo de los directivos, promoviendo el análisis de prácticas docentes y el uso de evidencias para la toma de decisiones.

Raczynski y Muñoz (2005) constatan que las escuelas efectivas en Chile cuentan con apoyo externo significativo del Ministerio de Educación, fundaciones o la comunidad. Este apoyo, cuando es pertinente y se articula con las necesidades de la escuela, fortalece la capacidad de liderazgo de los directivos y contribuye a la mejora del desempeño docente. El acompañamiento sistemático a directores, basado en un diagnóstico riguroso y estrategias contextualizadas, genera mejores resultados que las intervenciones puntuales.

La experiencia en supervisión muestra que los directivos que reciben acompañamiento sistemático desarrollan mayores competencias de liderazgo pedagógico, reflejándose en la organización del trabajo docente y el seguimiento de los aprendizajes. En escuelas donde el director ejerce liderazgo pedagógico activo—visitando aulas, retroalimentando a los docentes, promoviendo el trabajo colaborativo— se observan mejores resultados en el desempeño docente. Por el contrario, donde la gestión directiva se limita a tareas administrativas, se observa mayor desmotivación docente y prácticas más aisladas.

UNESCO-OREALC (2014) enfatiza la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo y supervisión en América Latina, proponiendo modelos de supervisión formativa que combinen el acompañamiento técnico-pedagógico con redes de aprendizaje entre escuelas, superando enfoques centrados en el control.



CONCLUSIONES

El liderazgo directivo constituye un factor clave en la mejora del desempeño docente y la calidad educativa. La literatura revisada coincide en que el liderazgo pedagógico influye en las prácticas docentes mediante el acompañamiento, la colaboración y la construcción de metas compartidas. El desempeño docente no depende únicamente de las capacidades individuales, sino también de las condiciones organizativas y del liderazgo presente en la escuela (Bolívar, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Esta constatación tiene importantes implicaciones para las políticas de formación y selección de directivos, así como para los sistemas de apoyo y supervisión.

Asimismo, la supervisión escolar se configura como un nivel intermedio que fortalece el liderazgo de los directivos. Los estudios en Chile (Horn y Marfán, 2010; Raczynski y Muñoz, 2005) demuestran que el acompañamiento a directores contribuye al desarrollo de capacidades para orientar el trabajo docente, consolidando culturas escolares centradas en la mejora continua. La investigación iberoamericana (Maureira, 2006; Murillo, 2003; UNESCO-OREALC, 2014) aporta elementos para comprender las particularidades de la región y orientar políticas contextualizadas.

Los hallazgos permiten identificar que es necesario fortalecer los programas de inducción para directores noveles, avanzar hacia modelos de liderazgo distribuido, generar espacios de reflexión colaborativa entre docentes y directivos, y reorientar la supervisión hacia un acompañamiento técnico-pedagógico.

En educación primaria, fortalecer el liderazgo directivo y la supervisión pedagógica representa una estrategia fundamental para el mejoramiento escolar. Promover directivos con liderazgo centrado en el aprendizaje constituye un desafío prioritario. Como señala López Yáñez (2010), la sostenibilidad de la innovación requiere culturas organizativas que valoren el aprendizaje colectivo y el liderazgo distribuido, aspectos que deben ser cultivados intencionalmente en las escuelas.

REFERENCIAS

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/109>

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-28.

Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625005.pdf>

López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113002.pdf>

Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar: una relación fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140402.pdf>

Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110104.pdf>

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). <https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631010.pdf>

Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.

UNESCO-OREALC. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte basado en ocho sistemas escolares de la región*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa



PARTICIPACIÓN, CONFIANZA Y COMUNICACIÓN EN LA CULTURA COLABORATIVA DEL COLECTIVO DOCENTE

Sofía Pedraza Hernández

Estudiante de Doctorado en
CINADE SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.
terepedraza9515@gmail.com

RESUMEN

En los colectivos docentes, la cultura colaborativa se fortalece o se debilita según la forma en que se ejerce la participación, se construye la confianza y se sostiene la comunicación cotidiana. Este trabajo analiza, desde un enfoque cualitativo interpretativo, cómo dichos factores inciden en la construcción de una cultura colaborativa en el colectivo docente de la Zona Escolar 026 de preescolar en Tamuín, San Luis Potosí. A partir de entrevistas semiestructuradas, observación de sesiones colegiadas y revisión documental, se organizó la información mediante categorización temática, matrices por categorías y triangulación de fuentes, para reconocer recurrencias, contrastes y condiciones de contexto. Los hallazgos muestran una participación desigual, asociada a temores a equivocarse, a dinámicas de validación externa y a la percepción de baja utilidad de ciertos espacios colegiados; además, se identifican tensiones comunicativas vinculadas con escucha limitada, dispersión y acuerdos con seguimiento irregular. En conjunto, el estudio aporta evidencia situada para comprender cómo se configuran prácticas colaborativas en escenarios con diversidad organizativa y roles directivos rotativos.

Palabras clave.

cultura colaborativa; participación activa; confianza; comunicación; colectivo docente.

ABSTRACT

Collaborative culture in teaching teams is shaped by how participation is enacted, how trust is built, and how daily communication is sustained. This qualitative interpretive study examines how active participation, trust, and communication influence the construction of a collaborative culture within the teaching collective of Preschool School Zone 026 in Tamuín, San Luis Potosí (Mexico). Data were gathered through semi-structured interviews, observation of collegial meetings, and documentary review. Information was organised via thematic categorisation, category-based matrices, and triangulation across sources to identify patterns, contrasts, and contextual conditions. Findings indicate uneven participation linked to fear of making mistakes, external validation dynamics, and the perceived limited usefulness of some collegial sessions. Communication tensions were also observed, particularly limited active listening, task dispersion, and irregular follow-up on agreements. Overall, the study provides situated evidence to understand how collaborative practices emerge and are constrained in contexts marked by organisational diversity and rotating leadership roles.

Keywords

collaborative culture; active participation; trust; communication; teaching collective.



INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos contemporáneos, la mejora institucional depende en buena medida de la capacidad de los colectivos docentes para deliberar, coordinarse y sostener acuerdos en el tiempo. En particular, los espacios colegiados adquieren relevancia cuando funcionan como escenarios de intercambio profesional y de construcción de criterios compartidos, más allá del cumplimiento administrativo. En esta línea, comprender cómo se organizan las interacciones docentes resulta clave para explicar por qué ciertos colectivos logran avanzar hacia prácticas de corresponsabilidad, mientras otros permanecen en dinámicas fragmentadas.

Desde una perspectiva organizacional, la colaboración no se reduce a “trabajar en equipo”, sino que se expresa en rutinas, normas informales y disposiciones compartidas que orientan el actuar profesional. En ese sentido, la cultura organizacional influye en la manera en que se interpretan los propósitos institucionales, se asignan responsabilidades y se tramitan desacuerdos, configurando condiciones que favorecen u obstaculizan la mejora escolar. No obstante, aun cuando la colaboración se reconoce como deseable, su consolidación se tensiona por factores relacionales: niveles de confianza, estilos comunicativos, disposición a participar y prácticas de liderazgo que pueden habilitar o restringir la voz docente (Schein, E. 2024).

En los colectivos de preescolar, estas tensiones pueden intensificarse por condiciones organizativas específicas, como la diversidad de centros (unitarios, bidocentes y tridocentes), la rotación de roles directivos y la necesidad de coordinar acuerdos entre realidades escolares heterogéneas. Por ello, este trabajo se propone explorar cómo la participación activa, la confianza y la comunicación inciden en la construcción de una cultura colaborativa en el colectivo docente de la Zona Escolar 026. La pregunta orientadora se centra en identificar patrones de interacción, significados atribuidos por las docentes y condiciones contextuales que explican la forma en que se vive lo colegiado.

Asimismo, el estudio se inserta en el horizonte normativo que impulsa el trabajo colegiado y la corresponsabilidad profesional, particularmente mediante lineamientos que orientan el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje profesional de la Secretaría de Educación Pública (2024). En lugar de asumir la colaboración como un rasgo dado, se analiza como una construcción situada, negociada y variable, con el fin de aportar elementos interpretativos útiles para comprender los límites y posibilidades del trabajo colectivo docente en contextos reales.

MARCO TEÓRICO

La cultura colaborativa puede comprenderse como una forma particular de cultura organizacional en la que predominan valores y prácticas orientadas al intercambio profesional, la corresponsabilidad y la construcción conjunta de acuerdos. En términos organizacionales, la cultura se manifiesta en supuestos compartidos, formas de relación y criterios prácticos que guían lo que se considera aceptable o valioso dentro de una comunidad laboral como indica Schein (2024). Trasladado al ámbito escolar, ello implica reconocer que la colaboración no se decreta: se configura mediante interacciones repetidas, expectativas recíprocas y experiencias acumuladas que moldean la disposición a participar y a sostener compromisos colectivos.

Kramer (1999) indica que un componente estructurante de la colaboración es la confianza, entendida como una disposición a asumir riesgo frente a la incertidumbre sobre las intenciones y acciones de otros actores con quienes existe interdependencia. En colectivos docentes, la confianza se expresa cuando el profesorado comparte prácticas sin temor a la descalificación, pide ayuda, acepta retroalimentación y debate con apertura. En contraste, cuando la confianza se debilita, tienden a predominar estrategias defensivas: silencio, participación mínima, conformidad superficial o fragmentación del trabajo. En el campo educativo, se ha señalado que la confianza resulta un valor necesario, aunque con frecuencia ausente, y su déficit afecta el clima emocional y la calidad de las interacciones profesionales (Conejeros, M., Rojas, J. y Segure, T. 2010).

Vinculada a lo anterior, la participación activa se asocia con la implicación deliberada en la deliberación y toma de decisiones colectivas. En sociedades democráticas, la participación se concibe como un derecho y un mecanismo para incidir en asuntos públicos, y en el plano escolar su traducción práctica se observa en la manera en que las personas se involucran en acuerdos, responsabilidades y procesos de mejora como explican Contreras y Montecinos (2019). Sin embargo, la participación no solo se explica por la voluntad individual: depende de condiciones de interacción, reconocimiento y legitimidad de la voz docente dentro del colectivo.

La comunicación, por su parte, constituye la trama mediante la cual se intercambian significados y se coordinan acciones. En una lectura funcional, la comunicación implica emisión, codificación, canal, retroalimentación y contexto, elementos que permiten comprender por qué ciertos mensajes se distorsionan o se pierden. No obstante, en entornos escolares la comunicación es también una práctica social con efectos organizativos: puede habilitar cooperación o producir distanciamiento si se instala en dinámicas de interrupción, escucha limitada o descalificación. En esa

dirección, las tecnologías y redes contemporáneas también han reconfigurado formas de interacción, ampliando horizontes de coordinación, aunque no sustituyen los requerimientos relacionales de los espacios presenciales (Castells, M. 2009).

En conjunto, confianza, participación y comunicación se integran como condiciones interdependientes para que emerja una cultura colaborativa. Desde una mirada de comunidades profesionales de aprendizaje, los colectivos se fortalecen cuando sostienen conversación profesional relevante, acuerdan metas compartidas y desarrollan responsabilidad conjunta por la mejora. Por ello, analizar empíricamente cómo se viven estos componentes en un colectivo docente específico permite comprender no solo “qué falta”, sino cómo se producen las prácticas que, en lo cotidiano, sostienen o debilitan la colaboración (Stoll, L. y Louis, K. 2007).

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, al privilegiar la comprensión de significados, experiencias y racionalidades que las docentes atribuyen a su participación, a las condiciones de confianza y a las prácticas comunicativas en el colectivo. En este tipo de investigaciones, la finalidad no es medir variables aisladas, sino interpretar la realidad desde la perspectiva de los actores y su contexto, atendiendo a la complejidad de las interacciones. En consecuencia, se asumió un diseño de estudio de caso por su potencial para analizar un fenómeno situado —la cultura colaborativa— dentro de un escenario institucional específico (Creswell, J. 2013; Stake, R. 1998).

Los sujetos de estudio se integraron por docentes del colectivo de la Zona Escolar 026 de preescolar, así como figuras de acompañamiento y liderazgo (ATP y supervisión), considerando la estructura organizativa del grupo sectorizado. La selección se realizó mediante criterios intencionales, privilegiando informantes con participación directa en las dinámicas colegiadas y conocimiento del funcionamiento del colectivo, dado que el interés se orientó a la profundidad interpretativa más que a la representatividad estadística (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. 2014).

La producción de información combinó tres técnicas: entrevistas semiestructuradas, observación de sesiones colegiadas y revisión documental. Las entrevistas permitieron recuperar narrativas y valoraciones sobre experiencias de participación, episodios de confianza o desconfianza y condiciones comunicativas; a su vez, la observación permitió registrar prácticas efectivas (interacciones, turnos de habla, acuerdos, atención, seguimiento). La revisión documental se orientó a evidencias

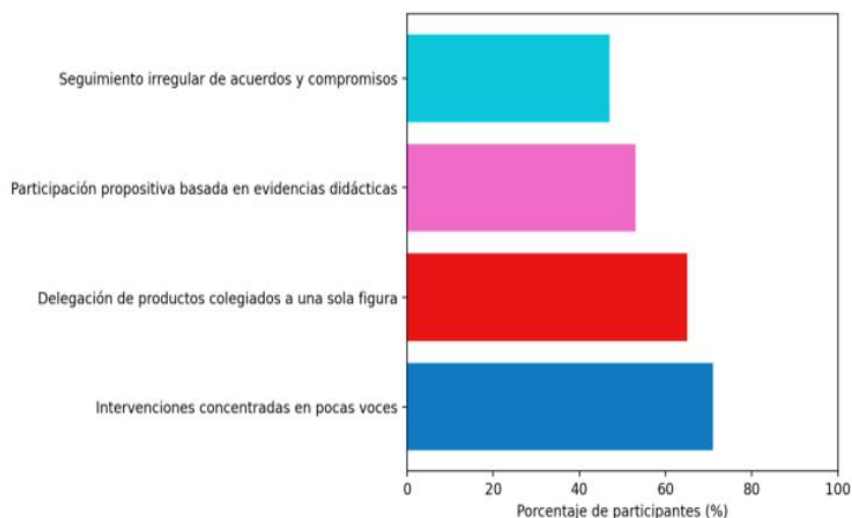
de acuerdos y productos colegiados, útiles para contrastar lo dicho con lo documentado.

El análisis siguió una ruta de categorización temática con codificación inicial, agrupamiento de unidades de significado y construcción de subcategorías, manteniendo el vínculo entre evidencia y contexto. Además, se realizó triangulación entre fuentes para fortalecer credibilidad, diferenciando patrones consistentes de eventos aislados. La credibilidad se cuidó mediante registro sistemático, matrices por categoría y revisión iterativa de interpretaciones preliminares, en consonancia con criterios de rigor cualitativo (Valles, M. 1999; Lincoln, Y. y Guba, E. 1985; Taylor, S. y Bogdan, R. 1987).

RESULTADOS

Los resultados se presentan por categorías analíticas, integrando evidencia convergente de entrevistas, observación y documentos. Esta decisión responde al interés interpretativo de reconstruir patrones de significado y condiciones de interacción, evitando una exposición fragmentada “por instrumento”. En primer término, la participación activa muestra una distribución desigual: se observan núcleos reducidos de docentes que intervienen con mayor frecuencia, mientras que otras participantes permanecen en silencio o con participación mínima. Esta tendencia se asocia con temores a equivocarse, experiencias previas de corrección pública y la percepción de que “ya está decidido” lo relevante, lo cual limita la disposición a sostener argumentos o plantear alternativas en el espacio colegiado.

FIGURA 1
Distribución porcentual del nivel de participación activa

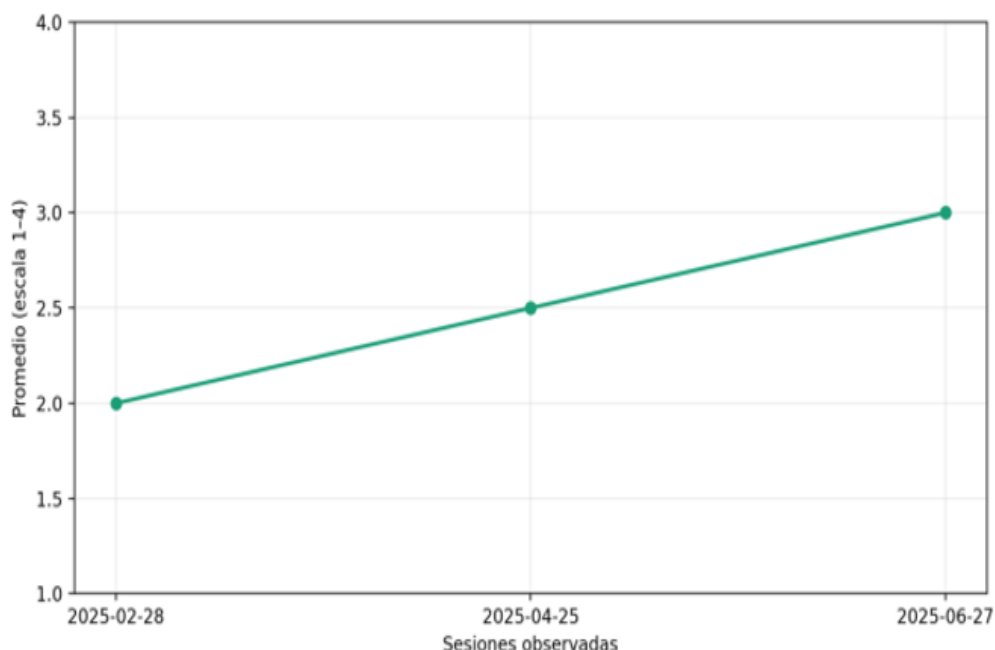


Fuente: Elaboración propia.

El gráfico anterior permite apreciar la concentración de respuestas en niveles bajos y medios de participación, con un segmento menor en nivel alto. En términos cualitativos, esta distribución se acompaña de relatos que describen la participación como “cumplimiento”, más que como deliberación colegiada. En la observación, se registran momentos de dispersión y falta de turnos claros, lo que reduce oportunidades de intervención; a su vez, en algunos casos se identifica que la presión por “avanzar” en tareas favorece que pocas voces centralicen acuerdos.

En segundo lugar, la comunicación se caracteriza por tensiones en la escucha y en la claridad de acuerdos. Aunque existen canales formales (sesiones de CTE), la práctica comunicativa observada muestra interrupciones, conversaciones paralelas y atención fluctuante, lo que genera malentendidos y pérdida de continuidad. En entrevistas, varias docentes asocian esta situación con cansancio, sobrecarga y percepción de baja pertinencia de ciertos temas, lo cual deteriora la disposición a escuchar y a construir acuerdos compartidos. La evidencia documental sugiere que algunos acuerdos quedan formulados de manera general, sin criterios de seguimiento claramente establecidos, lo que dificulta la trazabilidad de compromisos.

FIGURA 2
Distribución porcentual del nivel de comunicación efectiva



Fuente: Elaboración propia.

La distribución de la comunicación efectiva se concentra también en niveles bajos y medios, lo cual coincide con registros de escucha limitada y con descripciones de comunicación “poco horizontal”. En síntesis, participación y comunicación se articulan como condiciones que explican por qué la colaboración se vive de modo discontinuo: cuando hay baja escucha y participación restringida, se reduce la posibilidad de construir confianza práctica. En consecuencia, la cultura colaborativa global tiende a expresarse más como coordinación mínima que como aprendizaje profesional compartido, especialmente cuando el seguimiento de acuerdos se percibe como irregular y cuando el diálogo se orienta al cierre rápido de tareas más que a la reflexión profesional sostenida.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman que la cultura colaborativa no emerge únicamente de la existencia de espacios colegiados, sino de la calidad de las interacciones que allí se producen. En este caso, la participación activa aparece condicionada por factores relacionales y simbólicos: temor a equivocarse, expectativas de corrección y percepción de baja incidencia de la voz individual en acuerdos colectivos. Esta dinámica es consistente con la idea de que la participación requiere legitimidad y reconocimiento, además de mecanismos organizativos que distribuyan la palabra y promuevan deliberación real. Por ello, la participación baja no puede interpretarse solo como falta de compromiso, sino como un efecto de condiciones de interacción que no siempre habilitan seguridad para intervenir (Contreras, P. y Montecinos, E. 2019).

De manera complementaria, la comunicación se muestra como un eje crítico para explicar la fragilidad del trabajo colegiado. Si bien la comunicación incluye componentes técnicos (claridad del mensaje, canal, retroalimentación), en los colectivos docentes su dimensión social es decisiva: interrupciones, atención dispersa y conversaciones paralelas no solo “dificultan entender”, sino que erosionan el reconocimiento mutuo y la disposición a cooperar. A la luz de estos resultados, la escucha se vuelve una condición operativa para sostener acuerdos y para transformar el CTE en un espacio de construcción conjunta, no meramente de trámite.

La confianza aparece como trasfondo que explica la disposición (o resistencia) a exponer ideas y aceptar retroalimentación. En términos organizacionales, confiar implica asumir riesgo frente a la incertidumbre sobre la reacción de otros, especialmente cuando existen antecedentes de descalificación o de centralización de decisiones. En esa medida, si el colectivo no consolida reglas tácitas de respeto y reconocimiento, la participación tenderá a concentrarse en pocas voces y la

comunicación se reducirá a intercambios instrumentales. De acuerdo con lo señalado en estudios sobre confianza en educación, su debilitamiento afecta el clima emocional y limita condiciones para la mejora sostenida (Conejeros, M. Rojas, J. y Segure, T. 2010).

Finalmente, la discusión permite sostener que el reto no radica en “sumar actividades colaborativas”, sino en reconfigurar prácticas comunicativas y condiciones de seguridad relacional. Desde la mirada de comunidades profesionales de aprendizaje, la colaboración requiere conversación profesional significativa, responsabilidad compartida y continuidad en acuerdos. En consecuencia, los resultados de este caso sugieren que el paso de una coordinación mínima a una colaboración genuina depende de dispositivos concretos de interacción: turnos de palabra, acuerdos verificables, retroalimentación respetuosa y seguimiento visible, alineados con propósitos pedagógicos compartidos (Stoll, L. y Louis, K. S. 2007).

CONCLUSIONES

El estudio permite concluir que la participación activa, la confianza y la comunicación inciden de manera directa en la construcción de una cultura colaborativa dentro del colectivo docente analizado, al configurar las condiciones que posibilitan —o restringen— la deliberación colegiada y el sostenimiento de acuerdos. En relación con el problema y el objetivo general, los hallazgos evidencian que la participación tiende a concentrarse en un número reducido de integrantes, mientras que otras docentes adoptan posturas de reserva o intervención mínima, asociadas a temor al error y a dinámicas percibidas como poco habilitantes para la voz profesional. A ello se suma que la comunicación efectiva se ve afectada por escucha limitada, dispersión y acuerdos con seguimiento irregular, lo que dificulta la continuidad del trabajo colegiado y reduce la posibilidad de aprendizaje profesional compartido.

Asimismo, se confirma que la confianza opera como condición transversal: cuando se percibe riesgo de descalificación o ausencia de reconocimiento, disminuye la disposición a compartir experiencias, debatir prácticas y asumir corresponsabilidad. En consecuencia, la cultura colaborativa global se expresa de forma intermitente y más cercana al cumplimiento de tareas que a una comunidad de aprendizaje profesional consolidada. En síntesis, fortalecer la colaboración requiere comprender el carácter situado de estas prácticas y atender la calidad relacional de los espacios colegiados, en coherencia con los lineamientos que impulsan el trabajo colegiado como vía de mejora institucional (SEP, 2024).

REFERENCIAS

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conejeros, M. L., Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.
- Contreras, P., & Montecinos, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 178-191.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2024). *Organizational culture and leadership* (6th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2024). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.



LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN TELESECUNDARIAS Y SUS EFECTOS EN LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Lisset Monserrat Ramirez Arguelles

Egresada de Doctorado En Gestión Educativa

CINADE

monsearguelles@outlook.com

RESUMEN

El presente trabajo analiza la organización escolar en telesecundarias como una dimensión central para comprender la experiencia de aprendizaje del alumnado. Desde una perspectiva interpretativa, la escuela es concebida no sólo como una estructura administrativa, sino como un espacio social y cultural en el que se construyen significados, prácticas e identidades a partir de la interacción cotidiana entre docentes, directivos, estudiantes y familias. En el contexto de comunidades rurales y marginadas, la forma en que se organizan los tiempos, funciones, recursos y procesos de gestión influye directamente en el clima escolar, el sentido de pertenencia y la calidad educativa.

El estudio pone especial énfasis en el vínculo escuela–comunidad, destacando la participación de los padres de familia y la comunicación institucional como elementos clave para fortalecer la vida escolar. Los hallazgos muestran que una

organización escolar flexible, humana y contextualizada favorece no solo mejores resultados académicos, sino también el bienestar docente y la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave:

Organización escolar, telesecundaria, aprendizaje, interpretativo, Escuela-comunidad.

ABSTRACT

This paper examines school organization in telesecundarias as a key dimension for understanding students' learning experiences. From an interpretive perspective, the school is understood not merely as an administrative structure, but as a social and cultural space where meanings, practices, and identities are constructed through daily interactions among teachers, administrators, students, and families. In rural and marginalized communities, the organization of time, roles, resources, and management processes has a direct impact on school climate, sense of belonging, and educational quality.

Special attention is given to the school-community relationship, highlighting family participation and institutional communication as fundamental elements in strengthening school life. The findings indicate that a flexible, human-centered, and context-sensitive school organization contributes not only to improved academic performance, but also to teacher well-being, positive coexistence, and students' holistic development. The study underscores the need to rethink school organization based on local realities and the voices of educational actors.

Keywords: School organization, learning experience, interpretive approach, school-community relationship

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo mexicano, las telesecundarias representan una modalidad que ha buscado históricamente ampliar el acceso a la educación básica en comunidades rurales, marginadas o de difícil acceso. A más de cinco décadas de su creación, este subsistema sigue desempeñando un papel crucial en la democratización del derecho a la educación. Sin embargo, las condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas en las que operan muchas telesecundarias siguen planteando importantes desafíos para la calidad del aprendizaje que ofrecen.

El modelo educativo de la Telesecundaria se presenta como una alternativa pedagógica que favorece la formación de estudiantes críticos, autónomos y capaces de construir su propio conocimiento, a partir de la reflexión sobre su entorno y el uso estratégico de las tecnologías digitales, en un entorno de colaboración y aprendizaje activo.

La presente se enfoca en la organización escolar como una dimensión clave, pero frecuentemente subestimada, en el análisis de la organización escolar, y la experiencia de aprendizaje del alumnado, con el propósito de comprender cómo las formas de organización institucional que incluyen la distribución de tiempos, funciones, recursos humanos y materiales, así como las dinámicas internas de gestión impactan en la vivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos.

En este sentido, la organización escolar constituye un factor determinante en el funcionamiento de las instituciones educativas, ya que estructura las prácticas pedagógicas, las relaciones entre los actores escolares y las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje. Como señala Hargreaves (2000) “La forma en que se organizan las escuelas influye directamente en las prácticas docentes, la colaboración profesional y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. (p. 151-182)”

La escuela, como institución social, no solo tiene la misión de transmitir conocimientos, sino que también actúa como un espacio estructurado donde se configura la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Detrás de cada clase, de cada horario, de cada norma y de cada interacción cotidiana, existe una lógica organizativa que condiciona las formas en que se enseña, se aprende y se convive.

Como menciona Rockwell (2009) “Comprender la vida escolar exige atender a los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas, pues es en esas

interpretaciones donde se revela el sentido profundo de la organización y del quehacer educativo” (p. 15-16)

Sin embargo, este elemento fundamental suele ser abordado desde una perspectiva técnica y administrativa, dejando de lado su dimensión pedagógica, simbólica y cultural. Comprender cómo la organización escolar impacta en la experiencia de aprendizaje requiere una mirada más profunda, interpretativa y situada, que parta de las voces de quienes habitan cotidianamente la escuela.

Como lo menciona Santos Guerra (2000) “La escuela no es únicamente una organización formal regida por normas y estructuras, sino un espacio social donde se producen significados, se construyen identidades y se configuran prácticas a partir de las interacciones cotidianas de sus actores” (p. 37)

Esta mirada se complementa con aportes teóricos que permiten articular las experiencias vividas con una reflexión crítica sobre el papel de la escuela como espacio formativo y socializador.

EDUCACIÓN EN COMUNIDAD: EL PAPEL CLAVE DE LOS PADRES Y LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL EN EL VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD

En contextos rurales, indígenas o urbanos marginados, el vínculo entre escuela y comunidad es incluso más crucial, pues la escuela puede convertirse en el único espacio institucional presente.

Ramos Ferret (2014) señala que “Si las familias participan en la vida escolar de sus hijos/as, los niños desarrollan un amor por el aprendizaje que ampliará su base de conocimientos y sentido de asombro. Al igual cuando maestros se enfocan en las relaciones familiares, se podrán observar cambios en los estudiantes. Cuanto más involucran los maestros a los padres, más aumenta la motivación, los comportamientos positivos y las buenas calificaciones” (p. 45-47).

Históricamente, la participación de las familias en la educación se ha limitado a un papel pasivo: asistir a reuniones, recibir boletines o cumplir con las obligaciones escolares de sus hijos. Sin embargo, múltiples estudios y experiencias pedagógicas han demostrado que la implicación activa de los padres mejora el rendimiento académico, fortalece la autoestima estudiantil y favorece la convivencia escolar.

La educación no es una tarea exclusiva de la escuela ni responsabilidad única de los docentes. Para lograr una formación integral y efectiva en los estudiantes, es fundamental establecer una colaboración constante entre la escuela, la familia y la

comunidad. En este contexto, el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad, la participación activa de los padres de familia y una comunicación institucional clara y efectiva son elementos clave que influyen directamente en el desarrollo académico, emocional y social de los alumnos.

Al preguntarle al maestro cómo es la relación entre la telesecundaria y la comunidad en la que está ubicada, y de qué manera se organizan entre sí, su respuesta fue la siguiente: Un porcentaje aproximado al 70% de los padres de familia apoyan las actividades escolares.

Este rol activo implica no solo un acompañamiento en las tareas o actividades escolares, sino también una apertura al diálogo con docentes, una presencia constante en la vida escolar y un compromiso con el proceso educativo como una responsabilidad compartida. La educación no ocurre únicamente en el aula; también se construye en el hogar, en la calle y en cada interacción cotidiana. En este sentido, los padres no son espectadores, sino actores clave en el proceso formativo.

Cuando estos tres factores trabajan de manera coordinada, se crea un entorno educativo más sólido, inclusivo y con mayores oportunidades de éxito. En este trabajo se analizará la importancia de estos elementos y cómo su integración contribuye a mejorar la calidad de la educación y fortalecer el tejido social en el entorno escolar.

La participación familiar es uno de los factores más influyentes en el éxito educativo de los estudiantes. Como señala Epstein (2011) "Cuando las escuelas, las familias y las comunidades trabajan juntas para apoyar el aprendizaje, los estudiantes tienden a tener mejores resultados académicos y un mayor compromiso escolar" (p.7-8)

Asimismo, las investigaciones realizadas por Anne T. Henderson y Karen L. Mapp (2002) indican que "La participación activa de los padres en los procesos educativos contribuye significativamente al rendimiento académico, la asistencia escolar y la motivación de los estudiantes" (p. 42-53).

Es importante reconocer que la familia es la primera fuente de valores y educación. Cuando los padres se involucran activamente en la vida escolar de sus hijos revisando tareas, asistiendo a reuniones, colaborando en actividades, se nota un cambio positivo en los estudiantes. Muchos docentes coinciden en que el acompañamiento de los padres mejora la disciplina, la motivación y el compromiso del alumno.

La escuela es el centro de actividad, donde los padres de familia colaboran con las actividades de sus hijos esto contribuye a llevar un ambiente de sana convivencia entre docente y alumno.

Por otro lado, la comunicación institucional también es fundamental. Esta se refiere a los canales y formas que tiene la escuela para relacionarse con las familias y la comunidad en general. Reuniones, comunicados, avisos impresos o mensajes por celular son herramientas que, bien utilizadas, permiten que todos estén informados y participen activamente en la vida escolar. El liderazgo que representemos como directores influye en el apoyo que nos den los padres de familia, así como los diferentes comités

Además, el trabajo en comunidad permite realizar actividades en conjunto, como campañas de limpieza, eventos culturales o pláticas informativas. Estas actividades no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fortalecen el sentido de identidad y unión entre todos los actores educativos. La escuela no puede sola se necesita del compromiso de todos: padres, alumnos, maestros y comunidad. Así se forman jóvenes responsables y con valores

La escuela es un espacio importante. Las familias conocen a los maestros, participan cuando se les invita y apoyan con faenas, actividades culturales y cuidado del plantel. Nos vemos como parte de un mismo equipo.

La educación no ocurre únicamente dentro del aula. Para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje y se desarrollen de forma integral, es necesario que exista una colaboración constante entre la escuela, los padres de familia y la comunidad. En las telesecundarias, donde muchas veces se trabaja en contextos rurales o con recursos limitados, este vínculo es aún más importante.

La participación de los padres y una buena comunicación entre la institución educativa y su entorno fortalecen el sentido de pertenencia, mejoran el ambiente escolar y favorecen el rendimiento académico, es un trabajo de equipo donde todos tienen un papel importante.

La participación activa de los padres de familia y una comunicación constante entre la escuela y la comunidad son elementos clave para lograr una educación de calidad. En las telesecundarias, esto cobra aún más valor, ya que muchas veces la escuela es el centro de la vida social y cultural del lugar. Fomentar este vínculo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a formar personas solidarias, comprometidas y con sentido de pertenencia.

CONCLUSIONES

Las telesecundarias, con todas sus particularidades, mostraron que la educación rural, comunitaria y situada necesita ser pensada desde sus propios marcos de sentido. No basta con replicar modelos diseñados desde otros contextos. Es urgente construir propuestas organizativas flexibles, humanas, sensibles a las realidades locales, capaces de generar condiciones de trabajo dignas y motivadoras para los docentes, y experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes para los estudiantes.

La organización escolar no es un mero instrumento técnico, es una construcción social, política y pedagógica. Y como tal, requiere ser comprendida, debatida, re imaginada. Este trabajo ha sido un primer paso en esa dirección. A partir de aquí, queda la tarea colectiva de seguir pensando la escuela como un espacio de sentido, de justicia y de posibilidad. Hoy se entiende que, la organización escolar no puede concebirse sin el rostro de quienes la habitan.

El análisis de los resultados académicos en las escuelas de organización completa. La investigación mostró que, si bien contar con más recursos humanos y materiales puede ser una ventaja, lo determinante es cómo se organiza ese potencial. En escuelas donde hay claridad en los objetivos, donde se promueve la corresponsabilidad, donde existen canales efectivos de comunicación y seguimiento, los resultados tienden a ser mejores. Pero no sólo en términos de calificaciones o rendimiento, sino también en clima escolar, en bienestar docente, en sentido de pertenencia. Esta dimensión humana y ética de la educación es, a mi juicio, la más valiosa y la que debería guiar cualquier proceso de mejora.

Valorar la riqueza del conocimiento que emerge desde las escuelas, desde sus actores, desde sus prácticas. Aprendí que las teorías más potentes son aquellas que se construyen con los pies en la tierra, con la mirada puesta en la realidad concreta, con el corazón abierto a lo que los otros tienen para decir.



REFERENCIAS

Epstein, L. J. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Routledge.

Ferret, M. R. (2014). Estudio sobre la motivación y su relación con el rendimiento escolar. Madrid, España

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*,(6), 151-182.

Henderson, A. T. (2002). Una nueva ola de evidencia: El impacto de las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad en el rendimiento estudiantil. *Laboratorio de Desarrollo Educativo del Suroeste.*, 42-53.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Santos Guerra, M. Á. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.



EVALUACIÓN FORMATIVA EN NIVEL PRIMARIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Francisco Daniel Ortiz Camacho

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa.

CINADE

fdoc9210@gmail.com ocan_cho@live.com.mx

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la necesidad de los docentes sobre comprender la evaluación formativa, mediante la metodología de revisión bibliográfica se realizó una investigación formal analizando once artículos de investigación sobre el tema de evaluación formativa en las escuelas primarias, con el objetivo de llevar a cabo una indagación y recopilación de los documentos sobre lo que se sabe y se desconoce acerca de la misma, bajo el criterio de selección de temporalidad reciente de 5 años a la fecha y buscadores académicos confiables (Guirao-Goris, 2015). Lo anterior, bajo la hipótesis de que no se comprende realmente el concepto de evaluación formativa. Se puso al alcance de los docentes un trabajo de revisión bibliográfica para la mayor comprensión y destacar la relevancia del tema de evaluación formativa en las escuelas primarias. Los hallazgos principales revelan una mejora en el aprendizaje de los alumnos cuando se estructura la evaluación formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, revisión bibliográfica y educación primaria.

ABSTRACT

This study focuses on the need for teachers to understand formative assessment. Using a literature review methodology, a formal investigation was conducted, analyzing eleven research articles on formative assessment in primary schools. The objective was to investigate and compile documents on what is known and unknown about the topic, based on the selection criteria of articles published within the last five years and accessed through reliable academic search engines (Guirao-Goris, 2015). This was based on the hypothesis that the concept of formative assessment is not truly understood. A literature review was made available to teachers to enhance their understanding and highlight the importance of formative assessment in primary schools. The main findings reveal an improvement in student learning when formative assessment is structured.

Keywords: Formative assessment.



INTRODUCCIÓN

Regularmente, si no se observan constantemente los procesos y actividades evaluativas, no se logran obtener resultados sustanciales, mismos que tienen su origen en la facilidad de emitir un juicio meramente cuantitativo con una rigidez entre ser “no apto” (no aprendió) y ser “aplicado” (si logró los aprendizajes), esto es lo que se llega a conocer como “evaluación tradicionalista”, misma que se interesa poco por los procesos de aprendizaje y mucho más por la conformidad de la autoridad (Perrenoud, 2008, p. 23).

El objetivo del presente trabajo es sistematizar y analizar las tendencias del tema de evaluación formativa, específicamente en educación primaria reportados en la bibliografía reciente para la identificación de los desafíos y posibilidades de su implementación áulica, aportando teoría que oriente la práctica docente del nivel.

La evaluación formativa es concebida como aquella que logra constituir un proceso que ha de permitir la valoración desde momentos tempranos del proceso de enseñanza aprendizaje, contribuyendo a la mejora del aprendizaje que se desarrolla en el proceso, dejando de lado el simple balance de los logros alcanzados, (Perrenoud, 2008, p. 119).

El valor del trabajo de investigación radica en la idea de que la evaluación formativa como proceso, permite una retroalimentación constante de lo que se está trabajando en el aula o en el trabajo remoto, como seres humanos, se requiere ver nuestro actuar desde diversas perspectivas, tales como coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación (pero con enfoque cualitativo).

DESARROLLO

REFERENTES TEÓRICOS EVALUACIÓN FORMATIVA

Según MEJOREDU (2022), la evaluación formativa “está orientada a valorar el desarrollo del elemento que será evaluado...tiene como propósito usar los resultados de la evaluación para generar una retroalimentación que permita mejorar lo que se evalúa” (p. 24). Esta mejora no debe entenderse como un componente aislado sino como una regulación pedagógica, es también importante considerar sobre evaluación que la intervención docente es indispensable para el ajuste de la enseñanza evitando brechas irreversibles en el aprendizaje. De manera que la postura oficial tiene congruencia con los teóricos con respecto a priorizar la enseñanza en el proceso evaluativo (Perrenoud, 2008, p. 119).

METODOLOGÍA

El método de revisión bibliográfica es el que sustenta este trabajo de investigación, mismo que Guirao-Goris (2015), cuyo propósito define como “hacer uso de la crítica y los estudios anteriores de una manera ordenada, precisa y analítica...se presenta como un análisis crítico del tema de interés al tiempo que señala las similitudes y las inconsistencias en la literatura analizada” (s.p.). Ello otorga congruencia al trabajo de investigación del presente artículo mediante la revisión crítica actual, el fin es recopilar toda la información funcional que abone al tema que se está desarrollando, en el presente caso, el cambio de paradigma evaluativo que envuelve a la educación primaria en México.

Tabla 1. Presentación de resultados

Matriz de síntesis académica para el análisis de artículos

Autor(es) y Año	Objetivo de la Investigación	Metodología	Hallazgos
1 Defas et al. (2025)	Comparar la funcionalidad y eficacia técnica que posee la Evaluación Formativa con respecto a la evaluación que se conoce como sumativa o tradicional.	Cuasiexperimental. Con grupo control y experimental mediante el uso de tests en 120 estudiantes.	Se encontró que alumnos que entre su trabajo de enseñanza se aplicaba evaluación formativa llegan a retener un 25% más de información con respecto a sus demás compañeros, demostrando que utilizando la evaluación de los procesos es menor la probabilidad de que se olviden los conocimientos adquiridos en clase.
2 Jungal et al. (2025)	Evaluar el alcance que tienen las rúbricas en la evaluación procesual y acompañarla con el trabajo colaborativo estructurado.	Metodología de investigación-Acción. Sistematización del trabajo con los estudiantes.	Coevaluar genera un lenguaje propio del aprendizaje; el estudiantado logró encontrar errores en al evaluarse entre sí con una precisión del 40%, con ello el beneficio de disminuir la ansiedad en los estudiantes en ciencias exactas, las

				cuales regularmente exigen razonamiento complejo.
3	Wu, J. y Yu, X. (2025)	Encontrar una correlación entre el apoyo de tipo emocional del docente y el resultado académico del estudiantado en la Evaluación Formativa.	Tipo cuantitativa, bajo un diseño correlacional que se basó en valoración del clima social y rendimiento académico.	Se encontró que el soporte emocional en el transcurso de la retroalimentación genera regulación ante el estrés además de que ambientes emocionalmente seguros son capaces de generar mayor amplitud cognitiva y facilidad de resolución ante problemas complejos.
4	Cornejo y Almonacid (2024)	Exponer cómo la evaluación formativa podría contribuir a la meta de alcanzar una educación inclusiva en el aula.	Estudio de caso, con experiencias educativas sobre el tema de Evaluación Formativa.	Que la evaluación formativa en el aula es parte de una forma factible, viable, y responsable de educar en y para la inclusión comprendiendo que el objetivo de la misma es desarrollar las potencialidades generando el mejor desempeño del alumnado
5	Domínguez y Santos (2024)	Valorar la eficacia de la herramienta tecnológica "Kahoot" como un medio de retroalimentación en las aulas.	De estudio de Caso, descriptivo. Se llevó a cabo un registro sobre la convivencia digital y encuestas sobre la pertinencia de la herramienta.	Fomento de la participación del 100% del alumnado, generando mayor seguridad en los mismos, percibiendo un menor miedo a participar en actividades de aprendizaje.
6	Rodríguez-Fenco y Soplapuco (2023)	Otorgar un carácter a las prácticas relacionadas con Evaluación	Cualitativa y Fenomenológica. Con base en entrevistas en	Se encontró una tendencia a valorar el esfuerzo y progreso individual de los

		Formativa, específicamente en de Educación Física (misma que en el nivel primaria se trabaja, incluso, por maestros de grupo).	profundidad a docentes del nivel primaria de educación básica.	estudiantes, incluyendo a aquellos alumnos y alumnas con alguna discapacidad motriz.
7	Montoya y Campbell (2022)	Dar a conocer aspecto de observación sobre los instrumentos utilizados por los profesores para evaluar, además de la pertinencia del uso de las rúbricas como herramientas digitales de recopilación de datos valorativos cualitativos en la Evaluación Formativa	Cualitativa como soporte para la educación básica.	Se encontró que las rúbricas deben ser consideradas por los docentes como el instrumento de evaluación que permita mejorar y resolver las necesidades de los estudiantes, además de las dificultades en la planeación y ejecución, el desarrollar rúbricas genera avance significativo en el aprendizaje.
8	Vizcarra y Maguiña (2022)	Indagar acerca de los retos y logros de la Evaluación Formativa en educación a distancia.	Cualitativa sobre seguimiento de evidencia digital y la realización de entrevistas a distancia.	Se halló que la evaluación formativa digital ha permitido una particularización de la enseñanza mediante canales audiovisuales permitiendo generar un vínculo entre docente y estudiantes.
9	Ortega et al. (2021)	Analizar la relación entre la retroalimentación escrita y la verbal en escuelas de educación primaria.	Estudio de comparación, mediante el análisis de los tipos de retroalimentación en actividades de enseñanza aprendizaje.	Se encontró que la retroalimentación verbal se olvida en un 70% después de 24 horas transcurridas. El trabajo visual con apoyos es mayormente efectivo para un aprendizaje significativo.
10	López-Pastor y Pascual	Transformar el trabajo del docente a través de actividades	Investigación-acción y trabajo colaborativo a	Trabajar de manera colegiada es un recurso sumamente

Arias (2021)	con relación a la investigación-acción acerca de evaluación formativa.	través de espacios de reflexión entre colectivos docentes.	importante para la mejora. Reflexionar en conjunto genera en el docente seguridad y oportunidad de poner en marcha ideas acerca de estrategias evaluativas procesuales.
11	Cañadas y Santos-Pastor (2021)	Determinar aquellos obstáculos que enfrentan los docentes noveles (pocos años de servicio) trabajando la evaluación formativa.	Cualitativa de análisis crítico mediante entrevistas a recién egresados considerando su carga administrativa.
			La carga administrativa llega a consumir un 60% del tiempo que debería ser destinado a trabajo pedagógico, generando barreras que permitan el desarrollo de estrategias de evaluación de tipo formativa.

Nota. Síntesis elaborada a partir del análisis de once artículos indexados elegidos bajo los criterios de temporalidad y relevancia en el nivel primaria.



CONCLUSIONES

En el desarrollo del presente artículo se sistematizaron hallazgos fundamentales en torno a la temática principal que es revisar y dar a conocer bibliografía que aporte desarrollo en el entendimiento y aplicación de la actividad evaluativa con enfoque formativo permitiendo la mejora de la práctica educativa.

Con base en el análisis de los once artículos se confirma la hipótesis planteada desde un inicio que afirma que existe una brecha entre el conocimiento y la praxis en las escuelas primarias, considerando el hallazgo del artículo de Cañadas y Santos-Pastor (2021) en el que los resultados arrojaron que un 60% del tiempo se destina a actividades administrativas, desplazando las labores pedagógicas esenciales, persistiendo la tradición de centrar los esfuerzos en resultados de índole cuantitativa.

Los hallazgos demuestran también que al implementarse estrategias de evaluación de carácter formativo no solo mejora esa retención perdida en un 70% con el trabajo verbal en las aulas (Ortega, et al., 2021), sino que el uso de las rúbricas y la coevaluación como una estrategia de observación de la evolución del aprendizaje reducen, también, la ansiedad del estudiantado (Jungal, et al., 2025). Asimismo, se destaca la importancia de la retroalimentación desde el canal visual para la consolidación de un aprendizaje más significativo (Wu y Yu, 2021).

El artículo de investigación cumple con la función de llevar al lector la sistematización de la información para que en colectivo se lleve a cabo una reflexión sobre la práctica, además de identificar desafíos y posibilidades para su implementación en las aulas, desarrollando una mejora en la escuela y el aula. El impacto social de esta investigación es relevante, debido a que se desarrolla un análisis reflexivo sobre los aprendizajes y prácticas de un proceso evaluativo (Quico, et al., 2024).

Respecto a la justificación de los hallazgos, se encontraron investigaciones adecuadas al objetivo y la hipótesis de este artículo, los once artículos contienen temáticas que aportan información relevante sobre la evaluación formativa en las escuelas primarias y su actualización mediante artículos recientes que estudian el tema (Montoya y Campbell, 2022).

Se identifica en este apartado como limitación, la falta de conocimiento del contexto evaluativo formativo específico del estado de San Luis Potosí, estableciendo una línea de investigación futura necesaria para la mejora del trabajo docente en el contexto.

A manera de conclusión, la metodología de revisión bibliográfica permitió obtener información relevante que denotan la urgente necesidad de avanzar hacia prácticas educativas con mayor sentido humanitario centradas en la calidad del proceso y no en un dato cuantitativo final simplemente.



REFERENCIAS

Cañadas, L., y Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de educación física en primaria y secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3). Consultado el 10 de marzo de 2026 en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-452.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2022). Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. Consultado el 30 de enero de 2025 en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf

Cornejo, C., y Almonacid, E. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(19). Consultado el 24 de enero de 2025 en: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>

Defas, E., Gamboa, K., y Segovia, P. (2025). Evaluación formativa versus sumativa: efectos en el aprendizaje significativo. *Sinergia Académica*, 8(1). Consultado el 8 de marzo de 2026 en: <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/688/2725>

Domínguez, K., y Santos, K. (2024). Kahoot como herramienta didáctica en la etapa de evaluación para aportar a la participación activa. *Revista Cátedra*, 7. Consultado el 9 de marzo de 2026 en: <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/catedra/v7n2/2631-2875-catedra-7-02-00122.pdf>

Guirao-Goris, J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2) <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

Jungal, F., Burgos, K., y Vázquez, A. (2025). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades blandas a través de la resolución de problemas matemáticos en Educación Básica. *Sinergia Académica*. Consultado el 8 de marzo de 2026 en: <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/415/1645>

López-Pastor, V. M., y Pascual Arias, C. (2021). La Investigación-Acción en la formación permanente del profesorado: un seminario sobre evaluación formativa. *Revista de Innovación Docente*. Consultado el 9 de marzo de 2026 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9472645>

Montoya, E. y Campbell, V. (2022). Metodología de evaluación formativa mediante rúbricas para estudiantes de la primaria Roberto Medellín a través de herramientas digitales: Metodologia de avaliação formativa por meio de rúbricas para alunos do ensino fundamental Roberto Medellín por meio de ferramentas digitais. *Revista Brasileira de Tecnologia*, 5 (3), 131–160. Consultado el 24 de enero de 2025 en: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJT/article/download/51722/38775/128913>

Ortega, S., Chong, M., y García, O. (2021). Consideraciones sobre las prácticas de la evaluación formativa en la educación primaria: Un estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(1). Consultado el 8 de marzo de 2026 en: <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/332/439>

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: De la fabricación de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. *Entre la enseñanza y el camino de la formación*. Colihue.

Quico, R., Lescano, G., Boy, A., y Olivos, L. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. Consultado el 24 de enero de 2025 en: <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210>

Rodríguez-Fenco, A., y Soplapuco-Montalvo, J. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la UCSA*, 10(1). Consultado el 9 de marzo de 2026 en: <https://scielo.iics.una.py/pdf/ucsa/v10n1/2409-8752-ucsa-10-01-38.pdf>

Vizcarra, C., y Maguiña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación virtual en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel primaria. *Polo del Conocimiento*, 7(4). Consultado el 8 de marzo de 2026 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8354902.pdf>

Wu, J. & Yu, X. (2025). The influence of formative assessment on academic performance: exploring the role of teachers' emotional support. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1567615. Consultado el 8 de marzo de 2026 en: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1567615/full>



LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Miguel Ángel Jacome Jiménez

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

10mikelifer@gmail.com

RESUMEN

La evaluación formativa constituye una estrategia pedagógica central en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, al priorizar el aprendizaje por encima de la calificación. El presente artículo tiene como objetivo analizar la incidencia de la evaluación formativa en el aprendizaje de estudiantes de secundaria en un contexto urbano vulnerable, a partir de una reconstrucción metodológica de la práctica docente. Se adopta un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo de estudio de caso, utilizando la observación sistemática, registros de seguimiento y análisis reflexivo de la práctica. Los resultados evidencian una mejora en la participación del alumnado, mayor comprensión de los contenidos y una transformación positiva en la práctica docente. Se concluye que la evaluación formativa favorece aprendizajes significativos y contribuye a una educación más inclusiva y equitativa.

Palabras clave: evaluación formativa, secundaria, aprendizaje, práctica docente, NEM.

ABSTRACT

Formative assessment is a central pedagogical strategy within the framework of the New Mexican School, prioritizing learning over grading. This article aims to analyze the impact of formative assessment on secondary school students' learning in a vulnerable urban context, based on a methodological reconstruction of teaching practice. A qualitative approach with a descriptive case study design was used, employing systematic observation, learning records, and reflective practice analysis. The results show improved student participation, better content understanding, and a positive transformation in teaching practice.

Keywords: formative assessment, secondary education, learning, teaching practice, NEM.



INTRODUCCIÓN

La educación secundaria representa una etapa clave en la trayectoria formativa del alumnado, ya que en ella se consolidan aprendizajes fundamentales, se fortalece la autonomía académica y se configuran actitudes hacia el aprendizaje escolar. En este nivel educativo, la evaluación adquiere un papel central, no solo como mecanismo de acreditación, sino como una herramienta pedagógica que puede favorecer o limitar el desarrollo integral de los estudiantes.

En el marco del Plan de Estudios 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación formativa se concibe como un proceso continuo orientado a la mejora del aprendizaje, centrado en la retroalimentación oportuna, la identificación de avances y dificultades, así como en la toma de decisiones pedagógicas informadas. No obstante, en la práctica cotidiana de la educación secundaria, persisten enfoques evaluativos tradicionales que priorizan la calificación numérica sobre el acompañamiento del proceso formativo, particularmente en contextos urbanos vulnerables donde confluyen rezago educativo, heterogeneidad en los niveles de aprendizaje y limitaciones socioculturales.

Desde la experiencia docente en secundaria, se observa la necesidad de replantear las prácticas de evaluación para que estas respondan a las características reales del alumnado y favorezcan aprendizajes significativos.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Analizar la incidencia de la evaluación formativa en el aprendizaje de estudiantes de secundaria en un contexto urbano vulnerable, a partir de la reconstrucción metodológica de la práctica docente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera la implementación de estrategias de evaluación formativa incide en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria en un contexto urbano vulnerable?



MARCO TEÓRICO

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La evaluación formativa se concibe como un proceso continuo, sistemático y reflexivo orientado a mejorar el aprendizaje del alumnado y a orientar la intervención pedagógica del docente. A diferencia de la evaluación sumativa, que se centra en la medición de resultados o en la acreditación de aprendizajes, la evaluación formativa pone énfasis en el seguimiento del proceso de aprendizaje, la identificación de avances y dificultades, así como en la retroalimentación oportuna para favorecer la mejora continua (Black & Wiliam, 1998).

Desde esta perspectiva, evaluar implica generar información relevante que permita al estudiante reconocer sus logros, comprender sus errores y desarrollar estrategias para mejorar su desempeño académico. Sadler (1989) sostiene que la evaluación formativa se caracteriza por proporcionar información que ayuda al estudiante a cerrar la brecha entre su desempeño actual y los objetivos de aprendizaje esperados.

Asimismo, diversos estudios han demostrado que cuando la evaluación se integra de manera coherente a la planeación didáctica y se acompaña de estrategias de retroalimentación clara, se favorecen procesos de aprendizaje más profundos y significativos (Hattie, 2012). En este sentido, la retroalimentación se convierte en un elemento central para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

En el contexto de la educación secundaria, la evaluación formativa cobra especial relevancia debido a que el alumnado se encuentra en una etapa de transición caracterizada por el desarrollo de la autonomía académica, el pensamiento crítico y la construcción de identidad personal y social (Perrenoud, 2008). Por ello, la evaluación debe orientarse a fortalecer la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.



LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

El Plan de Estudios 2022, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, plantea una transformación en las prácticas evaluativas al reconocer la evaluación formativa como un elemento clave para garantizar el derecho al aprendizaje y promover una educación inclusiva, equitativa y humanista (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Desde este enfoque, la evaluación se concibe como un proceso continuo y contextualizado que permite identificar los avances del alumnado y tomar decisiones pedagógicas para mejorar el aprendizaje. En este sentido, el docente asume un papel de mediador del conocimiento y acompañante del proceso formativo, utilizando la evaluación como una herramienta para fortalecer el aprendizaje y no únicamente como un mecanismo de control o acreditación.

Anijovich y Cappelletti (2017) señalan que la evaluación formativa favorece la construcción de una cultura de aprendizaje en la que los estudiantes participan activamente en la reflexión sobre su propio proceso formativo. Esta perspectiva promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten al alumnado reconocer sus avances, identificar dificultades y plantear estrategias para mejorar su desempeño.

En el contexto de la educación secundaria mexicana, la implementación de la evaluación formativa adquiere una relevancia particular debido a la diversidad de trayectorias escolares, los distintos niveles de logro académico y las condiciones socioculturales que influyen en el aprendizaje del alumnado.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

La educación secundaria enfrenta diversos retos pedagógicos relacionados con la desmotivación escolar, el rezago educativo y la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la calificación. En muchos casos, la evaluación se limita a medir resultados finales, lo que dificulta identificar los procesos de aprendizaje del alumnado y brindar apoyo oportuno.

Ante este escenario, la evaluación formativa se presenta como una estrategia pedagógica pertinente para atender la diversidad del aula y promover aprendizajes significativos. Brookhart (2017) sostiene que las prácticas evaluativas centradas en

la retroalimentación favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes.

De igual manera, el uso de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo, registros de observación y estrategias de retroalimentación permite al docente identificar necesidades específicas de aprendizaje y ajustar su intervención pedagógica (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Estos instrumentos contribuyen a generar procesos de evaluación más transparentes y comprensibles para el alumnado.

En contextos educativos vulnerables, donde confluyen factores socioeconómicos y culturales que pueden afectar el desempeño escolar, la evaluación formativa se convierte en una herramienta clave para fortalecer la inclusión educativa y favorecer el acompañamiento del aprendizaje.

MARCO METODOLÓGICO

ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo de estudio de caso, orientado a analizar la incidencia de la evaluación formativa en el aprendizaje de estudiantes de secundaria a partir de la reconstrucción metodológica de la práctica docente. Este enfoque permitió comprender el fenómeno educativo en su contexto real.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria ubicada en un contexto urbano vulnerable, secundaria Benito Juárez caracterizado por la diversidad sociocultural del alumnado y la presencia de rezago educativo. Los participantes fueron estudiantes de un grupo de secundaria, con quienes se implementaron estrategias de evaluación formativa como parte de la práctica docente cotidiana.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon las siguientes técnicas de recolección de información:

- Observación sistemática del aula.
- Registros de seguimiento del aprendizaje.
- Análisis reflexivo de la práctica docente.
-

Estas técnicas permitieron obtener información cualitativa sobre los efectos de la evaluación formativa en el aprendizaje del alumnado.

PROCEDIMIENTO Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

El procedimiento se desarrolló en tres momentos: planeación de actividades con evaluación formativa, implementación en el aula con retroalimentación continua y análisis de los registros obtenidos. Se respetaron principios éticos de confidencialidad y uso académico de la información, sin afectar el desarrollo normal de las actividades escolares.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de estrategias de evaluación formativa evidencian cambios significativos tanto en el aprendizaje del alumnado como en la práctica pedagógica del docente. El análisis de los registros de seguimiento, las observaciones en el aula y las evidencias de trabajo de los estudiantes permitió identificar avances en la participación, comprensión de contenidos y compromiso con las actividades escolares.

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO DEL ALUMNADO

Uno de los cambios más evidentes fue el incremento en la participación de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje. Al establecer criterios claros de evaluación y proporcionar retroalimentación constante, el alumnado mostró mayor disposición para intervenir en clase, expresar sus ideas y colaborar con sus compañeros.

La siguiente tabla muestra una comparación entre la situación inicial observada en el grupo y los cambios identificados después de la implementación de estrategias de evaluación formativa.

Tabla 1

Participación del alumnado antes y después de la implementación de evaluación formativa

Indicador	Antes de la intervención	Después de la intervención
Participación en clase	Baja participación, pocos estudiantes intervenían voluntariamente	Incremento en la participación y mayor interacción en las actividades
Entrega de actividades	Entrega irregular de trabajos escolares	Mayor cumplimiento en la entrega de actividades

Indicador	Antes de la intervención	Después de la intervención
Trabajo colaborativo	Participación limitada en actividades grupales	Mayor disposición para colaborar con compañeros

Estos resultados coinciden con lo señalado por Black y Wiliam (2009), quienes afirman que las estrategias de evaluación formativa contribuyen a fortalecer la participación del alumnado y mejorar el compromiso con el aprendizaje.



CONCLUSIONES

La evaluación formativa se consolida como una estrategia pedagógica fundamental para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, particularmente en contextos urbanos vulnerables donde confluyen diversos retos educativos. Los resultados del estudio muestran que su implementación favorece la participación activa del alumnado, la comprensión de los contenidos y el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Asimismo, se concluye que la evaluación formativa permite al docente asumir un rol de acompañante del proceso educativo, utilizando la información obtenida para ajustar su práctica y responder de manera pertinente a las necesidades del grupo. Esta concepción de la evaluación se alinea plenamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al priorizar el aprendizaje sobre la calificación y promover una educación más inclusiva y equitativa.

Finalmente, la reconstrucción metodológica de la práctica docente demuestra que es posible generar procesos de investigación educativa significativos a partir de la reflexión sistemática del quehacer docente, contribuyendo a la mejora continua de la educación secundaria.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer la formación docente en evaluación formativa, enfatizando su integración en la planeación didáctica.
- Promover el uso sistemático de la retroalimentación como herramienta para el aprendizaje y no únicamente como mecanismo de control.
- Fomentar espacios de reflexión docente que permitan compartir experiencias y buenas prácticas en torno a la evaluación.
- Continuar desarrollando estudios cualitativos que profundicen en el impacto de la evaluación formativa en distintos contextos educativos.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Brookhart, S. (2017). How to give effective feedback to your students. ASCD.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Colihue.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Zabala, A. (2007). La práctica educativa: cómo enseñar. Graó.



EVALUACIÓN FORMATIVA PARA COMPRENSIÓN LECTORA EN TELESECUNDARIA

Luis Emilio Hernández Peralta

Doctorante en Gestión Educativa

CINADE

emilio_hp.tv@hotmail.com

RESUMEN

En telesecundaria, la comprensión lectora sostiene el aprendizaje y la participación académica. Sin embargo, en la práctica escolar suele predominar una evaluación centrada en calificación más que en mejora. Por ello, se reportan resultados de una investigación-acción realizada en una telesecundaria unitaria de San Luis Potosí, orientada a instalar seguimiento formativo con criterios explícitos, evidencias frecuentes y retroalimentación utilizable con 18 estudiantes de primer grado en el ciclo escolar 2024–2025.

El seguimiento se organizó en cuatro cortes comparables y utilizó un indicador global con cinco criterios: localización, evidencia textual, vínculo explicado, coherencia y uso de organizadores. El indicador pasó de 44.6% en el diagnóstico a

68.6% en el cierre, con mejoras por criterio. Además, se observaron desplazamientos hacia niveles superiores en inferencias e integración entre párrafos. En conjunto, los hallazgos muestran viabilidad y utilidad de la evaluación formativa para fortalecer comprensión lectora en servicio unitario.

Palabras clave: evaluación formativa; comprensión lectora; telesecundaria; investigación-acción; retroalimentación.

ABSTRACT

In telesecundaria, reading comprehension underpins learning and academic participation. However, school assessment often prioritizes grading rather than improvement. This paper reports findings from an action research study conducted in a single teacher telesecundaria in San Luis Potosí, Mexico. The aim was to strengthen reading comprehension through systematic formative monitoring. The intervention installed explicit criteria, frequent performance evidence and usable feedback with 18 first-grade students during the 2024–2025 school cycle.

Four comparable measurement points were used, and a global indicator was built from five criteria: locating information, textual evidence, explained linkage, coherence and use of organizers. The indicator increased from 44.6% at baseline to 68.6% at closing, alongside gains by criterion and shifts towards higher performance levels in inference and cross-paragraph integration. Overall, results indicate that formative assessment is feasible and pedagogically useful for strengthening reading comprehension in a unitary school service.

Keywords: formative assessment; reading comprehension; telesecundaria; action research; feedback.



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora permite interpretar, relacionar y justificar información escrita, por lo que sostiene el aprendizaje en secundaria. A pesar de su centralidad, las brechas en Lenguaje y Comunicación persisten y se asocian con condiciones de contexto y con oportunidades desiguales de enseñanza. En consecuencia, la mejora lectora requiere acompañamiento sistemático y valoración de procesos. Esta situación se documenta en resultados de Planea (INEE, 2019).

En este sentido, la telesecundaria amplía cobertura educativa, aunque opera con tensiones vinculadas con recursos, organización y continuidad pedagógica. Navarrete (2022) señala que las mejoras en esta modalidad requieren propuestas realistas que funcionen con tiempos y materiales ordinarios. Además, en comunidades con vulnerabilidad educativa la escuela concentra buena parte de las experiencias lectoras disponibles. Por ello, fortalecer comprensión lectora con seguimiento viable resulta una prioridad para sostener trayectorias escolares.

Dentro de este marco, la evaluación formativa desplaza la atención del resultado final hacia el proceso mediante criterios claros y retroalimentación utilizable. La Secretaría de Educación Pública subraya que evaluar formativamente implica acompañar y orientar, sin reducir la valoración a sanción o clasificación. En lectura, ello supone recuperar evidencias sobre comprensión, inferencia e integración para ajustar la mediación docente. Así, la evaluación se convierte en herramienta de mejora y no solo de acreditación (SEP, 2024).

A partir del diagnóstico en la Telesecundaria “Manuel José Othón”, se observan debilidades en análisis e inferencia y respuestas con poca evidencia textual en primer grado. Asimismo, la evaluación cotidiana no asegura seguimiento formativo, porque retroalimentación y reescritura no se instalan como rutinas. En un servicio unitario con un solo docente, esta limitación es crítica por la necesidad de decisiones rápidas y sostenibles. Por ello, se requiere un esquema de criterios y evidencias que documente mejora progresiva.

En consecuencia, la pregunta de investigación se formula así: ¿Cómo se relacionan las dificultades de comprensión lectora con un seguimiento formativo no sistemático en la evaluación del primer grado durante el ciclo 2024–2025? En congruencia, el objetivo general fue fortalecer la comprensión lectora mediante seguimiento formativo con criterios, evidencias frecuentes y retroalimentación documentada. Además, se buscó consolidar registros simples para observar progreso sin depender de prácticas finales. El trabajo se desarrolló con 18 estudiantes y un solo docente.

MARCO TEÓRICO

Black y Wiliam (1998) sostienen que la evaluación formativa mejora el aprendizaje cuando la evidencia se usa para ajustar la enseñanza y orientar al alumnado. Desde esta perspectiva, evaluar deja de ser un acto terminal y se convierte en un proceso continuo de interpretación de evidencias. Por ello, su potencia depende de criterios comprensibles y de momentos frecuentes de revisión. En lectura, esta lógica favorece que los errores se conviertan en insumos de mejora y no en penalizaciones.

Ahora bien, la retroalimentación requiere especificidad y orientación a la acción, de modo que señale brechas y proponga rutas de mejora. Hattie y Timperley (2007) destacan que su efecto aumenta cuando responde a qué se pretende, cómo se avanza y cuál es el siguiente paso. En el aula, ello se traduce en devoluciones breves y accionables, ligadas a criterios visibles y a oportunidades de reescritura. Así, la información evaluativa se integra en la enseñanza.

Por su parte, Brookhart (2023) plantea que la retroalimentación debe ser comprensible, centrada en la tarea y manejable para que el estudiante la use. Cuando la devolución se liga a evidencias del texto, la respuesta deja de depender de opiniones y se ancla en fragmentos localizables. En consecuencia, listas de cotejo y rúbricas breves ayudan a explicitar expectativas y registrar evidencia textual. Este tipo de instrumentos favorece coherencia entre lo que se pide, lo que se observa y lo que se mejora.

En el plano cognitivo, comprender implica construir coherencia a partir de información explícita e inferida, integrando ideas entre párrafos. Kintsch (1998) explica que la comprensión no se reduce a recordar datos literales, sino a establecer relaciones y sostener consistencia. En primer grado de secundaria, la demanda se ubica en transitar de localización a integración y justificación, con tareas que exijan evidencia. Por ello, criterios de inferencia e integración son pertinentes para observar progreso.

Desde una lectura sociocultural, la comprensión se fortalece cuando existen mediaciones que orientan estrategias y autorregulación durante la lectura. Vygotsky (1978) permite comprender que herramientas como preguntas guía y organizadores amplían posibilidades de desempeño cuando se insertan en interacción didáctica. Asimismo, Zimmerman (2002) vincula el progreso con monitorear metas, evaluar estrategias y ajustar acciones según resultados. En este marco, la evaluación formativa opera como andamiaje al ofrecer criterios, evidencias y retroalimentación que favorecen regulación del desempeño.

METODOLOGÍA

El estudio se inscribió en el paradigma sociocrítico al asumir que la práctica evaluativa podía transformarse desde el aula mediante reflexión sistemática sobre evidencias y decisiones pedagógicas. Freire (1912) sostuvo que la transformación educativa requería problematizar la realidad y actuar sobre ella con conciencia crítica. En ese horizonte, la evaluación se entendió como práctica cultural susceptible de cambio y no como procedimiento fijo. Así, la intervención se orientó a mejorar comprensión lectora mediante seguimiento formativo viable en condiciones ordinarias.

Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) señalaron que la investigación-acción articulaba planificación, acción, observación y reflexión en ciclos que permitían aprender de la práctica mientras se mejoraba. En esa línea, el proceso incorporó diagnóstico inicial, implementación de actividades secuenciadas y cortes comparables para documentar avances. Latorre (2007) advirtió que la consistencia se sostenía en la congruencia entre problema, acciones e instrumentos. Por consiguiente, cada decisión se alineó con la pregunta directriz y con la necesidad de registros breves pero trazables.

El contexto correspondió a la Telesecundaria “Manuel José Othón”, ubicada en San Marcos Carmona, Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí, con rasgos semirurales. La localidad presentó condiciones vinculadas con vulnerabilidad educativa que limitaron el acceso cotidiano a recursos culturales. La escuela operó con matrícula reducida distribuida en tres grados, atendidos por un solo docente. El grupo focal integró 18 estudiantes de primer grado, mientras segundo y tercero registraron 12 y 10, respectivamente (INEGI, 2020).

El diseño de intervención se estructuró en fases y cortes. El diagnóstico se realizó en septiembre de 2024 y estableció línea base para comprensión lectora y prácticas de retroalimentación. Durante el segundo periodo se implementaron 10 actividades organizadas en dos parciales, con un corte intermedio al cierre de cada parcial y un corte final entre mayo y junio de 2025. En cada corte se valoraron productos con instrumentos y criterios comparables, preservando $n = 18$, lo que permitió observar progresión temporal.

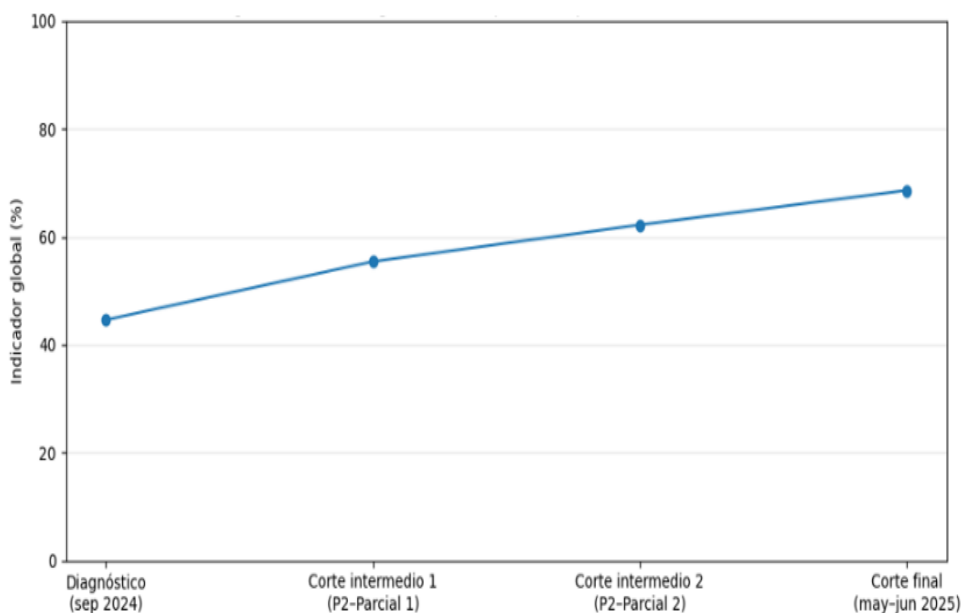
Para el análisis se integraron evidencias cuantitativas y cualitativas en función de la pregunta directriz. Creswell y Creswell (2023) señalaron que explicitar procedimientos y articular fuentes fortalecía la credibilidad de estudios educativos. Asimismo, Hernández y Mendoza (2023) recomendaron mantener congruencia entre indicadores, instrumentos y decisiones analíticas. En el componente

cuantitativo se utilizó un indicador global y distribuciones por niveles, mientras el cualitativo se organizó mediante revisión de productos y registros de retroalimentación (Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. 2020).

RESULTADOS

El indicador global se construyó como promedio del porcentaje de cumplimiento en cinco criterios verificables: localización, evidencia textual, vínculo explicado, coherencia y uso de organizadores. La medición se reportó en cuatro momentos para conservar comparabilidad. En el diagnóstico se registró 44.6%, el primer corte intermedio 55.4%, el segundo 62.2% y el corte final 68.6%. En conjunto, el incremento equivalió a 24.0 puntos porcentuales y evidenció avance gradual entre cortes.

Figura 1.
Indicador global de cumplimiento por momento de medición

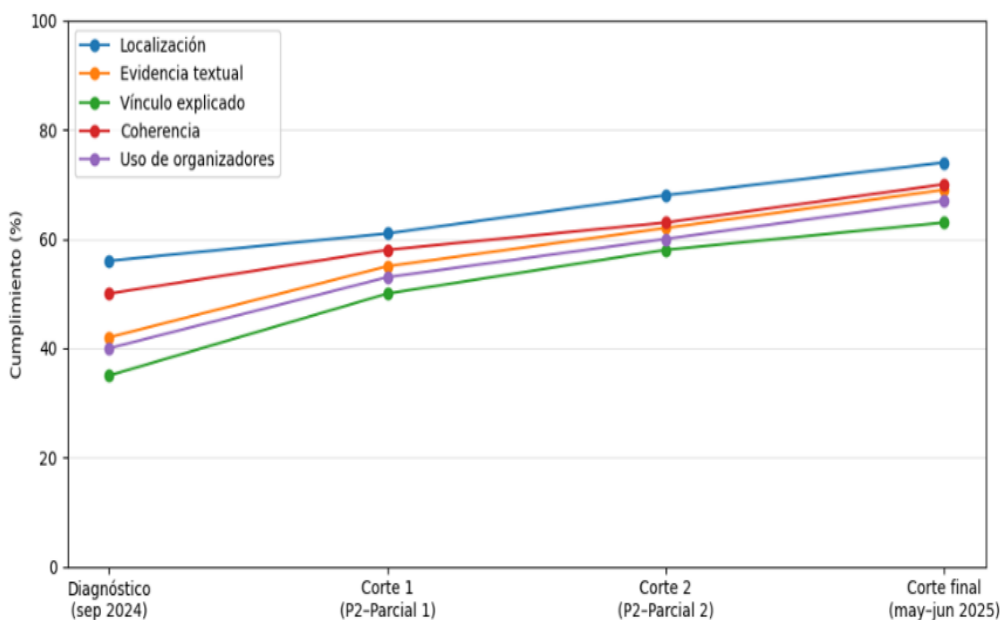


Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 representa la trayectoria ascendente con cuatro puntos temporales: 44.6% en septiembre de 2024, 55.4% en el primer corte, 62.2% en el segundo y 68.6% en el cierre de mayo–junio de 2025. Además de visualizar el incremento total, la gráfica muestra que el mayor aumento ocurre entre diagnóstico y primer corte. En los tramos siguientes se mantienen incrementos sostenidos, lo que sugiere consolidación progresiva del desempeño lector.

Al desagregar por criterio, se observó mejora consistente en todos los componentes, aunque con magnitudes diferenciadas. Localización pasó de 56% a 74%, mientras evidencia textual se desplazó de 42% a 69%. El vínculo explicado mostró el cambio más amplio al pasar de 35% a 63%, lo que reflejó mayor capacidad para justificar respuestas con fragmentos del texto. Asimismo, coherencia aumentó de 50% a 70% y el uso de organizadores de 40% a 67%, con progresión acumulativa entre cortes.

Figura 2.
Cumplimiento por criterio en diagnóstico y cortes



Fuente: Elaboración propia.

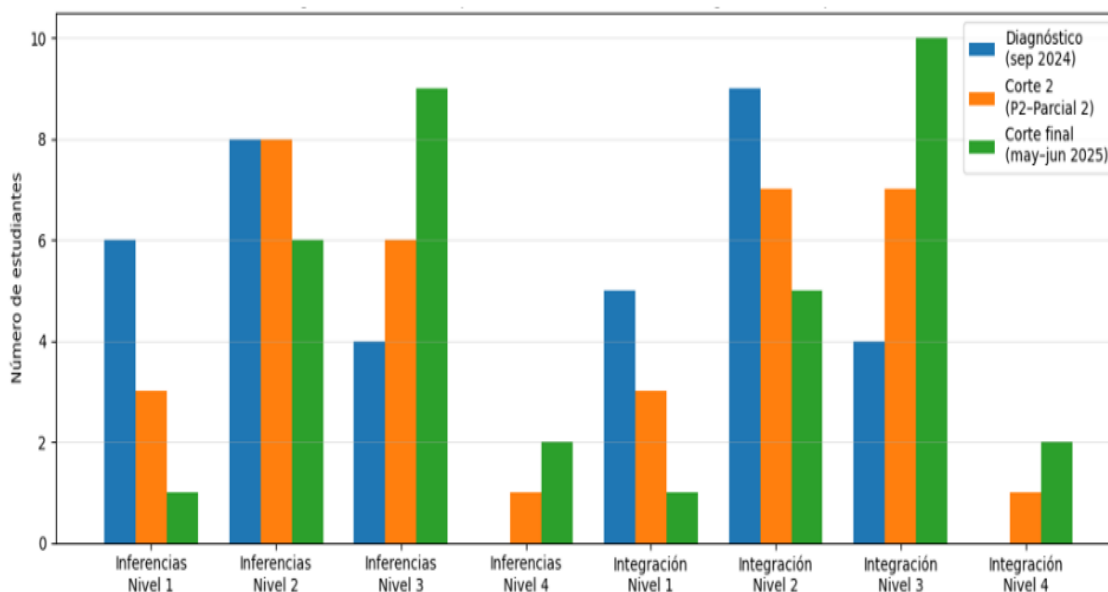
La Figura 2 compara diagnóstico y corte final mediante barras por criterio y permite apreciar un patrón de incremento en todas las dimensiones. Destacan las ganancias en vínculo explicado, evidencia textual y uso de organizadores, asociadas con respuestas más justificadas y mejor estructuradas. De manera paralela, el aumento en coherencia y localización sugiere que el alumnado recupera información pertinente y mantiene consistencia al responder. En conjunto, la comparación indica que criterios estables y retroalimentación frecuente favorecen desempeños lectores verificables.

En la dimensión de inferencias, la distribución por niveles se utilizó para observar la complejidad de la respuesta. En el diagnóstico, seis estudiantes se ubicaron en nivel 1 y ocho en nivel 2, mientras cuatro alcanzaron nivel 3 y ninguno nivel 4. Este patrón

indicó predominio de respuestas con inferencias limitadas o poco justificadas. Por ello, el seguimiento formativo se orientó a promover vínculos explícitos con el texto y a elevar la calidad de las inferencias.

En el segundo corte intermedio, el nivel 1 descendió a tres estudiantes y apareció un estudiante en nivel 4, mientras el nivel 3 ascendió a seis. Para el cierre, el nivel 1 se redujo a uno y el nivel 3 aumentó a nueve, con dos estudiantes en nivel 4. De manera simultánea, el nivel 2 disminuyó, lo que sugirió tránsito hacia inferencias más elaboradas. En conjunto, los movimientos confirmaron avance gradual en complejidad y justificación de respuestas.

Figura 3.
Distribución por niveles en inferencias e integración entre párrafos



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 integra dos paneles: inferencias e integración entre párrafos, comparando diagnóstico y corte final. En inferencias, el perfil cambia de 6-8-4-0 a 1-6-9-2 para niveles 1 a 4, con reducción del nivel 1 y aumento de niveles 3 y 4. En integración, la trayectoria pasa de 5-9-4-0 a 1-5-10-2, con patrón semejante. En ambos paneles, el corte intermedio confirma el desplazamiento gradual hacia comprensión integrada.

CONCLUSIONES

En síntesis, los hallazgos muestran que el seguimiento formativo con criterios explícitos y retroalimentación utilizable se asocia con mejora en comprensión lectora en telesecundaria unitaria. El indicador global incrementa 24.0 puntos porcentuales y los cinco criterios avanzan, con ganancias en vínculo explicado y evidencia textual. Asimismo, las distribuciones por niveles se desplazan hacia desempeños superiores en inferencias e integración entre párrafos. Así, la evaluación formativa resulta pertinente para fortalecer lectura con recursos limitados.

Por otra parte, el trabajo confirma que la evaluación formativa es viable cuando se simplifican instrumentos, se estabilizan criterios y se sostienen cortes comparables. La mejora no se concentra en un solo momento, sino que se construye de manera gradual, lo que refuerza la importancia de rutinas de retroalimentación y reescritura. En un servicio con un solo docente, registros breves aportan información suficiente para ajustar la mediación. En consecuencia, el seguimiento formativo se perfila como práctica sostenible.

RECOMENDACIONES

En consecuencia, se recomienda fortalecer criterios de lectura mediante listas de cotejo y rúbricas breves que hagan visibles expectativas de respuesta, evidencia textual y coherencia. Además, conviene sostener cortes periódicos con productos equivalentes para identificar avances sin depender de una valoración final. De manera paralela, es pertinente asegurar retroalimentación orientada a acciones específicas y a oportunidades inmediatas de reescritura. En contextos unitarios, priorizar pocos criterios y rotarlos por actividad sostiene seguimiento sin sobrecargar al docente.



REFERENCIAS

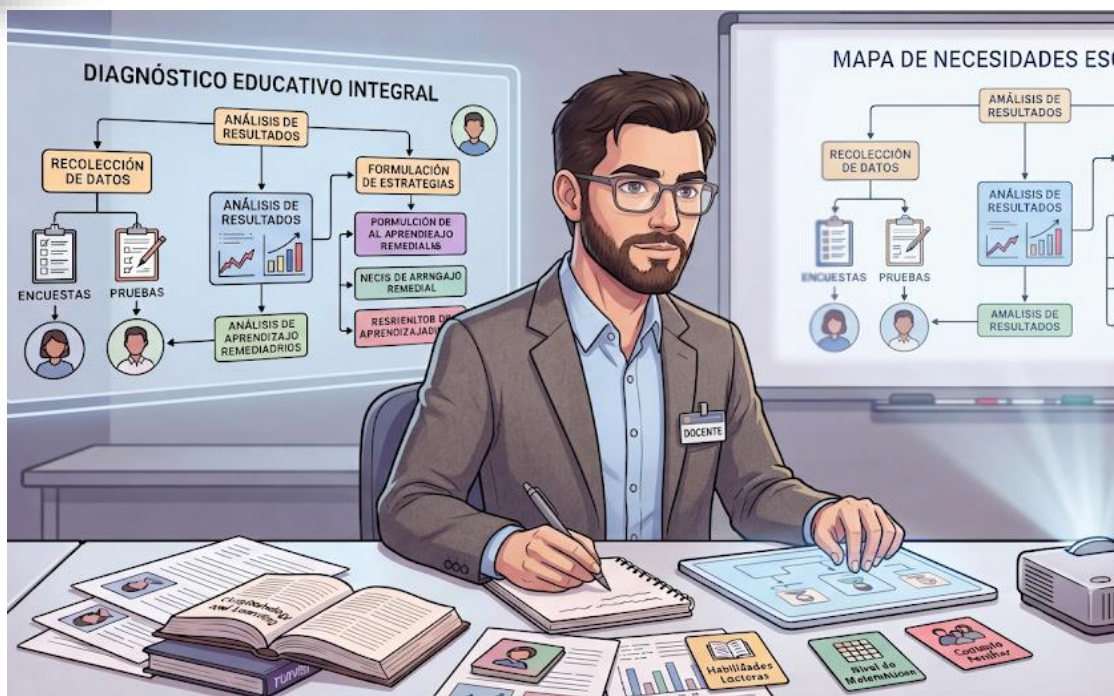
- Aebli, H. (2002). 12 formas básicas de enseñar: Una didáctica basada en la psicología. Madrid, España: Narcea.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2023). *How to give effective feedback to your students* (3ra ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2da ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de población y vivienda 2020: Resultados para la localidad de San Marcos Carmona, Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí. Aguascalientes, México: Autor.*
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe de resultados Planea 2017: El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas*. Ciudad de México, México: Autor.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Navarrete-Cazales, Z. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, 44(178), 63-86.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *La evaluación formativa: reto pedagógico y didáctico*. Ciudad de México, México: Autor.

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

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.



PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO EDUCATIVO INTEGRAL

Alfredo Moreno Manzanares

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

tremulo2017@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza el diagnóstico educativo desde un enfoque pedagógico integral en el contexto de la educación media superior, se parte del reconocimiento de la complejidad sociocultural y académica del estudiantado, particularmente en el Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, donde se identifica la necesidad de una herramienta diagnóstica pertinente y contextualizada.

Desde el marco conceptual de la Nueva Escuela Mexicana, se plantea la necesidad de comprender al estudiante como un sujeto integral, histórico y social. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, a través del análisis documental y la teorización progresiva.

Se presenta una propuesta para la construcción de un instrumento de diagnóstico integral, contextual y preventivo que pretende contribuir al fortalecimiento de la intervención pedagógica, fundamentar la toma de decisiones docentes y favorecer trayectorias educativas más inclusivas y significativas.

Palabras clave.

Diagnóstico integral, Educación Media Superior, Nueva Escuela Mexicana, Dimensiones, Intervención pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes educational diagnostics from a comprehensive pedagogical approach within the context of upper secondary education. It begins by recognizing the sociocultural and academic complexity of the student body, particularly at the Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, where the need for a relevant and contextualized diagnostic tool is identified.

Framed within the conceptual framework of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana), the study posits the need to understand the student as an integral, historical, and social subject. The research is conducted under a qualitative approach, utilizing documentary analysis and progressive theorization.

The paper presents a proposal for the construction of a comprehensive, contextual, and preventive diagnostic instrument aimed at strengthening pedagogical intervention, informing teaching decision-making, and fostering more inclusive and meaningful educational trajectories.

Keywords

Comprehensive diagnosis, Upper secondary education, New Mexican School, Dimensions, Pedagogical intervention.



INTRODUCCIÓN

En la educación media superior actual, los procesos de enseñanza-aprendizaje enfrentan escenarios complejos marcados por la diversidad sociocultural y desigualdades educativas. Ante esta realidad, el diagnóstico educativo figura como una herramienta fundamental para comprender las condiciones de aprendizaje y orientar la intervención pedagógica.

Bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se posiciona al estudiante como un sujeto integral y social, cuyo contexto influye directamente en su desarrollo, por ello, este artículo busca identificar las dimensiones y categorías necesarias para construir un instrumento de diagnóstico integral en COBACH SLP.

A través del análisis de fundamentos teóricos con enfoque multidimensional, la propuesta pretende fortalecer el quehacer docente mediante una herramienta pertinente y eficiente, con la finalidad de alinear la práctica educativa con la NEM, contribuir a la calidad del aprendizaje y fomentar trayectorias escolares más inclusivas y significativas.

OBJETIVO GENERAL

Identificar las dimensiones, categorías e indicadores relevantes para un diagnóstico educativo que considere al sujeto en su globalidad y complejidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los fundamentos teóricos del diagnóstico educativo desde el enfoque pedagógico integral.
2. Proponer las dimensiones para la construcción del instrumento diagnóstico que permita orientar y fundamentar la intervención pedagógica en COBACH SLP, desde una perspectiva multidimensional, contextual y preventiva.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El COBACH SLP es la institución de Educación Media Superior más grande del estado, atendiendo a 30 mil alumnos en 70 centros (Planteles y Emsad) distribuidos en 43 municipios. Ofrece Bachillerato General con programas básicos, propedéuticos y capacitación para el trabajo, gestionando grupos de 40 a 60 estudiantes bajo una modalidad escolarizada alineada al contexto estatal.

PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA

La diversidad estudiantil y sus contextos exigen herramientas eficaces para el manejo de información y la toma de decisiones, según la Nueva Escuela Mexicana, el diagnóstico grupal es fundamental para la práctica docente, pues permite organizar contenidos basados en el ambiente inmediato y la trayectoria escolar.

No obstante, se observa una ausencia de instrumentos integrales que valoren sistemáticamente aspectos cognitivos, actitudinales, contextuales y socioculturales, esta carencia impide que el docente fundamente su labor en datos válidos y pertinentes para atender la diversidad del alumnado.

Ante esta problemática, surge la necesidad de un instrumento de diagnóstico educativo que responda al modelo actual, siendo eficiente y adecuado al contexto para mejorar la calidad de la enseñanza. El reto principal radica en: ¿cómo diseñar un instrumento de diagnóstico pertinente, eficaz y eficiente desde una perspectiva integral, contextual y pedagógica?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son los principios teóricos que sustentan el diagnóstico educativo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Qué dimensiones y variables deben considerarse para diagnosticar al sujeto educativo en su globalidad y complejidad?
3. ¿De qué manera la propuesta puede contribuir a la intervención pedagógica, la prevención y el desarrollo integral del alumnado?

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual, según Eisner (1998), permite comprender a profundidad los sucesos en su contexto natural, en el caso del diagnóstico educativo integral, este enfoque facilita la interpretación y sistematización de constructos para describir una realidad única en un momento determinado.

Para el diseño de la herramienta, se emplea el análisis documental como técnica principal, autores como Guevara (2019) y Bisquerra (2009) sostienen que esta actividad sistemática permite sintetizar datos y triangular diversas fuentes de información confiables; a través de la revisión de documentos es posible captar perspectivas valiosas para fundamentar conceptualmente la propuesta

Este marco metodológico sustenta una propuesta teórica pertinente al contexto del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí, que mediante la revisión documental da soporte conceptual a las dimensiones que conforman el diagnóstico educativo integral.

MARCO TEÓRICO

EL DIAGNOSTICO EDUCATIVO: HERRAMIENTA FUNDAMENTAL DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Es necesario considerar diferentes ópticas del diagnóstico educativo para identificar su relevancia e impacto en el quehacer docente, “El diagnóstico en educación es una disciplina orientada al conocimiento descriptivo o explícito de una realidad educativa, mediante un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo” (Iglesias, M. 2006, p.15), al hablar de realidad educativa como un todo que requiere ser comprendido, se establece uno de los mayores retos docentes, construir escenarios que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, para ello es fundamental conocer el binomio sujeto-contexto.

“El diagnóstico escolar es un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar, incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación.” (Buisan y Marin 2001 p.13), el proceso de diagnóstico se convierte en una herramienta que permite prevenir, predecir y corregir; en definitiva, aspectos relevantes para el diseño de estrategias pertinentes que atiendan las necesidades en el aula.

Para Iglesias (2006) es necesario que en el diagnóstico se identifiquen los factores que puedan incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual el diagnóstico es una herramienta base que permite identificar las necesidades y características de los estudiantes; como establece Rodríguez (1982), todo diagnóstico está basado en la medida de factores, atributos, rasgos o conductas, cabe destacar que para este autor los distintos aspectos que componen al individuo se deben de considerar como partes de un todo personal dentro de un contexto, que al ser compartido por el docente y el estudiante cobra relevancia de significado.

DIMENSIÓN PERSONAL

Rogers (1986) sostiene en su teoría de la personalidad que el hombre es un ser holístico, conformado por el constructo del organismo en donde se generan todas las experiencias internas y externas moldeando sus interacciones, y el self, concebido como una diferenciación progresiva entre lo interno y el contexto, siempre en función de la experiencia del individuo, reconociendo que el autoconcepto del individuo está permeado por las experiencias del aprendizaje y de cómo lo perciben los demás, Luria (1980, como se cita en Manga, 2011) establece la importancia de las variables organismo-ambiente-conducta como factores que inciden en el comportamiento.

Comprender las variables persona y situación en la práctica educativa contribuye a la toma de decisiones fundamentadas y permite establecer criterios que consideren el proceso dinámico y continuo entre lo interno (hábitos, aptitudes intelectuales, habilidades, actitudes y expectativas) y lo externo (el contexto escolar).

El factor actitudinal es crucial, autores como Papalia, Wendkos y Duskin (2006) enfatizan la motivación como un aspecto que puede incidir significativamente en el desempeño escolar, por lo que la toma de decisiones en el aula debe considerar el grado de motivación intrínseca e identificar aquellos estudiantes que se frustran con facilidad o que presentan resistencia al aprendizaje, esto con la finalidad de diseñar estrategias pedagógicas que atiendan a los intereses de los estudiantes.

“El conocimiento de las actitudes facilita la decisión en relación a si el estudiante tiene potencialidades para algo más, los intereses permiten orientar el trabajo optativo y libre hacia las áreas especialmente atractivas, la motivación da a conocer, según su fuerza y características diferenciales, los insumos a los que puede acudir el docente para estimular el esfuerzo personal, la dedicación y el trabajo” (Arriaga, 2015, p. 70), como indica García (1995) se requiere dar especial atención a tres aspectos relevantes: las actitudes, ya que condicionan el nivel de los resultados; los intereses, pues muestran los indicadores de las áreas que prefieren los estudiantes y la motivación, como esa fuerza necesaria para lograr los objetivos.

DIMENSIÓN SOCIOAMBIENTAL- CONTEXTUAL

Las variables para que se genere un ambiente de aprendizaje propicio son diversas, Murillo (2008) menciona el sentido de comunidad en la escuela, las metas compartidas, el clima escolar y de aula, las altas expectativas de aprendizaje, la calidad del currículo y de las estrategias de enseñanza; sin embargo, puntualiza en

un elemento fundamental, el contexto, pues es necesario reconocerlo como un factor clave para generar una buena experiencia educativa y aprendizajes óptimos. Como afirma Iglesias (2006) el diagnóstico aporta información relevante a la comprensión de la interacción entre iguales y el clima de clase, Papalia et al, (2009) establece la importancia de la conexión con otras personas como elemento crucial que incide en el desarrollo físico, emocional, cognitivo y físico de los adolescentes, mencionando el entorno familiar y el entorno educativo como los principales factores generadores de expectativas de logro, evidenciando el impacto del tiempo que los padres pasan con los hijos y el soporte emocional como elementos que aportan a una mejor adaptación escolar.

Hampden-Thompson y Johnston (2006) enfatizan la atención de los padres de familia y su involucramiento en actividades escolares como indicadores que inciden en el rendimiento académico, considerando el nivel socioeconómico como otro aspecto relevante, Benítez et al, (2000), describe cómo se relacionan los aspectos socioeconómicos, culturales y curriculares en el desarrollo intelectual, por lo que la variable “características personales” del estudiante, no se considera el único factor que determina el éxito escolar.

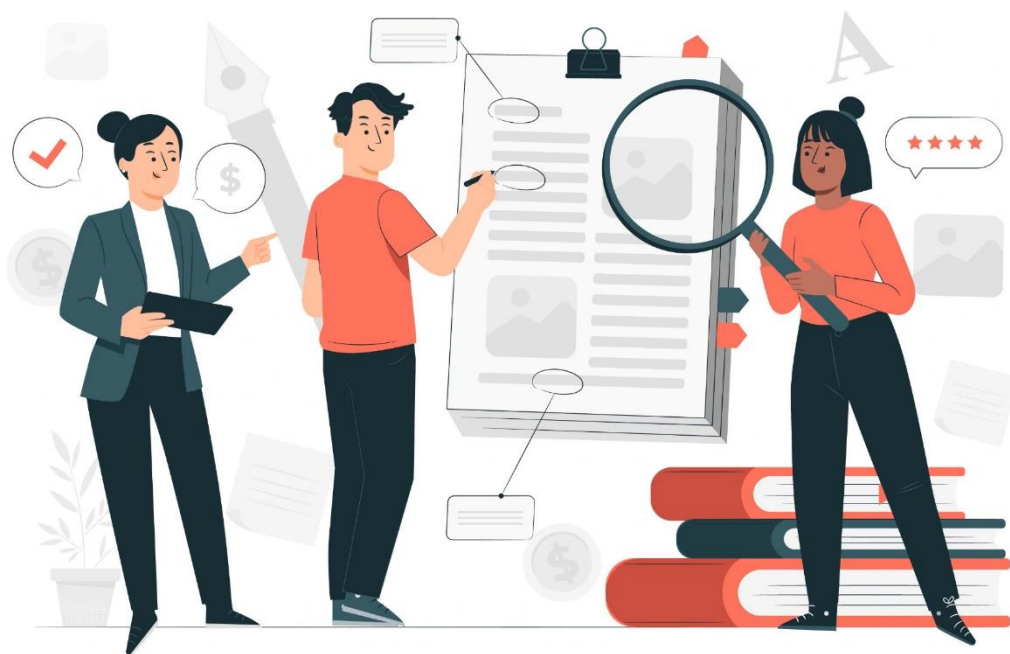
DIMENSIÓN ACADÉMICA

En la opinión de Ariza y Rueda (2018) el rendimiento educativo se relaciona con el valor de los costes aportados (personalidad, motivación, aptitudes) y la utilidad alcanzada, es decir, el nivel de logro obtenido, por lo que factores como los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-estudiante son considerados elementos cruciales en el proceso enseñanza aprendizaje, Pallo-Pilalumbo, Mayorga y Hernández (2024) afirman que los estudiantes con hábitos de estudio efectivos logran mejorar notablemente su desempeño académico, considerando rutinas, planificación y organización como estrategias eficaces.

Respecto al desarrollo cognitivo, Piaget (1972) hace referencia a las operaciones formales, considerado el más alto nivel de desarrollo cognitivo, pues es en esta etapa que los adolescentes logran adquirir el pensamiento abstracto, la escuela se convierte en una experiencia que permite adquirir y mejorar habilidades, explorar capacidades personales y sociales y aprender información nueva, como establece Arriaga (2015) las habilidades cognitivas permiten al estudiante observar e interpretar la realidad, la planificación y ejecución de trabajos, la comparación de objetos, situaciones o ideas, la clasificación y la formación de conceptos; aspectos que deben ser considerados en el diagnóstico educativo.

TABLA 1. Propuesta de Dimensiones, indicadores e ítems.

DIMENSIÓN SOCIOAMBIENTAL-CONTEXTUAL		
Categoría:	Indicador:	Ítems propuestos
Apoyo familiar	Acompañamiento	- Mi familia apoya mis estudios
Condiciones de estudio	Ambiente y espacio de estudio	- Tengo un espacio adecuado para estudiar
Entorno familiar	Condiciones familiares	- ¿Con quién vives actualmente? - ¿A qué se dedican tus padres?
Condiciones socioeconómicas	Equipamiento del hogar y medios de transporte	- ¿Con qué servicios cuentas en casa? - ¿Cuál es tu medio de transporte a la escuela?
DIMENSIÓN ACADÉMICA		
Categoría:	Indicador:	Ítems propuestos:
Atención escolar	Concentración	Mantengo la atención durante clases
Hábitos de estudio	Organización-Rutinas académicas	Tengo hábitos de estudio efectivos
Cumplimiento escolar	Responsabilidad	Cumplo con mis tareas escolares
Clima de aula y ambiente	Convivencia y condiciones de aprendizaje	En el salón existe respeto y el ambiente favorece el aprendizaje
Antecedentes académicos	Asignaturas no aprobadas	Materias a recurrir del semestre anterior
DIMENSIÓN INDIVIDUAL		
Categoría:	Indicador:	Ítems propuestos:
Desarrollo cognitivo	Comprensión	Comprendo con facilidad los temas vistos en clase
Estrategias cognitivas	Resolución de problemas	Utilizo estrategias eficaces para resolver problemas académicos
Estilo de aprendizaje	Autoconocimiento	Identifico claramente mi forma de aprender: Visual, Auditivo o kinestésico.
Expectativas/Metas académicas	Proyección educativa	Creo que puedo lograr mis metas escolares
Actitud hacia el estudio	Compromiso académico	Me esfuerzo por mejorar mi rendimiento académico
Autoestima	Percepción personal	Me siento seguro de mis capacidades



CONCLUSIONES

Como establece Arriaga (2015), conocer a la población estudiantil es primordial para ajustar los métodos de enseñanza a sus necesidades, el diagnóstico educativo se convierte así en un ejercicio fundamental para comprender cómo los aspectos aptitudinales, actitudinales y cognoscitivos inciden en el aprendizaje individual y grupal.

Este análisis permite afirmar que el diagnóstico, desde una perspectiva integral, es un eje esencial para estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se configura como un mecanismo sistemático, preventivo y orientador que reconoce al estudiante en su globalidad, considerando las dimensiones personal, académica y socioambiental, establecidas en la NEM.

A través del análisis documental, se identificaron dimensiones y variables que permiten una comprensión más amplia del estudiante.

Esta propuesta favorece intervenciones oportunas, estrategias diferenciadas y acciones preventivas que pueden incidir positivamente en la permanencia, el rendimiento y el desarrollo integral del alumnado en la educación media superior.

RECOMENDACIONES

Se proponen dimensiones e indicadores para formular un diagnóstico integral, enfatizando la necesidad de contextualizar la herramienta al entorno del estudiante. El proceso requiere seis momentos clave: recolección, análisis, valoración para la toma de decisiones, adaptación curricular, intervención y evaluación.

Es recomendable aplicar este diagnóstico al inicio de cada semestre, asegurando un diseño pertinente y viable para la cantidad de alumnos atendidos. El manejo adecuado de la información permitirá integrar los resultados en la planeación didáctica, facilitando el diseño de estrategias de acompañamiento preventivo, el análisis colegiado y la toma de decisiones fundamentadas.



REFERENCIAS

Ariza, P., Rueda, L. (2018). El rendimiento académico. Una problemática compleja. Universidad de La Guajira.

Arriaga, M. (2015). El diagnostico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, vol3, núm. 31, p63-74. Universidad de matanzas.

Benítez, M. G. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla S.A.

Buisán y Marín. (2001) *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México: Alfa Omega.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

García, V. (1995). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. España: Ediciones Rialp S.A.

Guevara,G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. Atenas, vol. 3, núm. 47, 2019 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060102007>

Hampden-Thompson, G., Johnston, J. (2006). Variación en la relación entre los factores extraescolares y el rendimiento estudiantil en evaluaciones internacionales (NCES 2006-014). Washington, DC.

Iglesias, J. (2006). *Diagnostico escolar: teoría, ámbitos y técnicas*. Pearson educación,S.A.Madrid.

Manga, D., Ramos,F.(2011). El legado de Luria y la Neuropsicología escolar. *Psychology, Society, & Education* 2011, Vol.3, Nº 1, pp.1-13 ISSN 2171-2085 / ISSN 1989-709X

Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. En Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (pp. 17-47). Santiago de Chile.

Pallo, S., Mayorga, M., Hernández, S., Melo, D. (2023). Hábitos de estudio y el desempeño académico de estudiantes. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1-1), 187 - 198, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2271>

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009)., Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia. McGRAW-HILL. Interamericana Editores.

Piaget, J. (1972): Psicología de la inteligencia. Buenos Aires. Psique.

Rodríguez, S. (1982). Factores de rendimiento escolar. Oikos-Tau, S.A. Ediciones. Barcelona.

Rogers, C. (1986). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

SEP, SEMS. (2019). La Nueva Escuela Mexicana, Principios y Orientaciones Pedagógicas.



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