

EDU CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Año 8, No. 22. VOL II.
MAYO - AGOSTO 2025
ISSN: 2594-2085

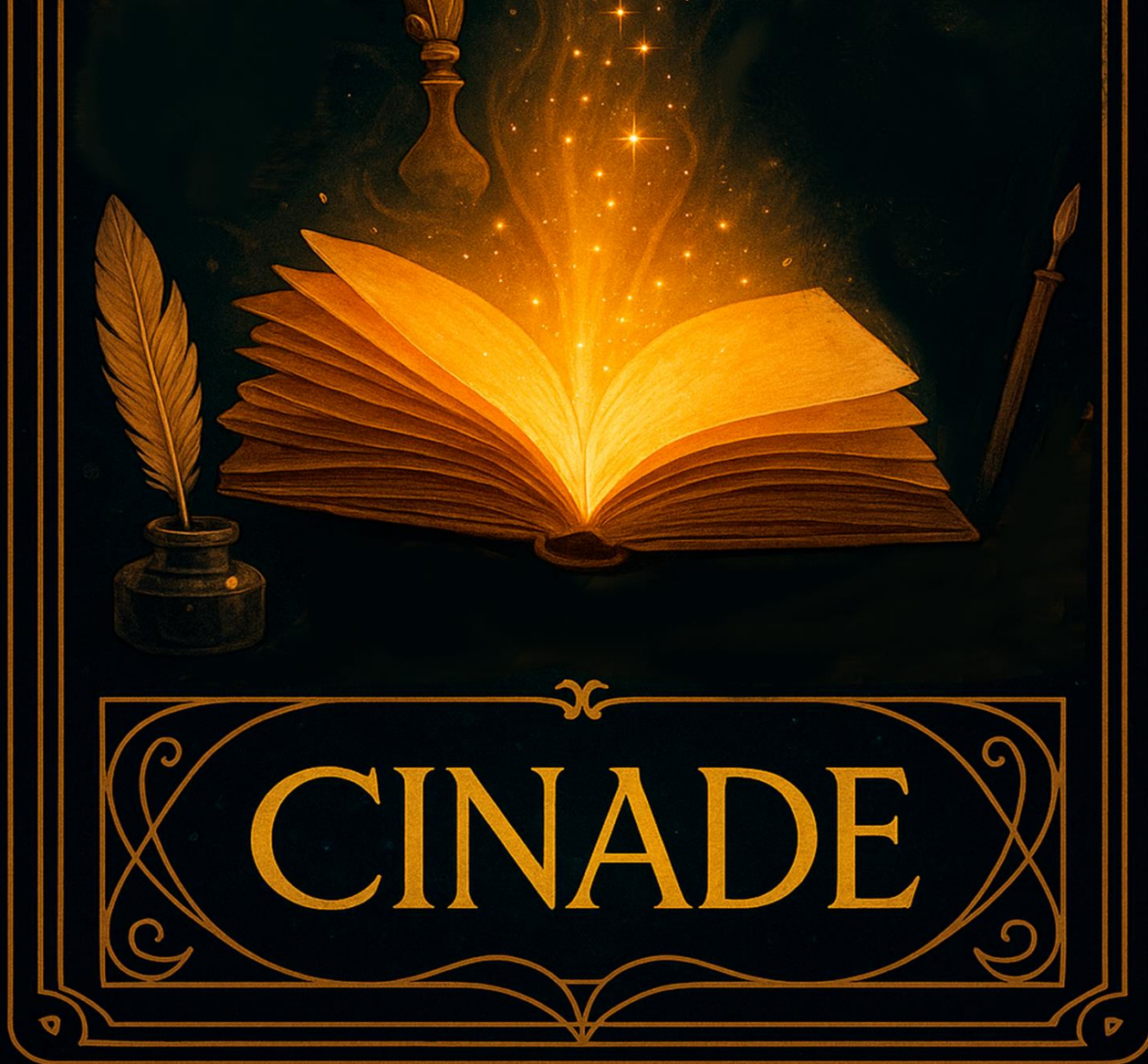
- LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI
- MODALIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO
- HACIA UNA EVALUACIÓN ÉTICA Y TRANSFORMADORA EN EDUCACIÓN
- RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO
- RIESGOS PSICOSOCIALES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR Y DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE
- LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO DETONANTE DE DESARROLLO PROFESIONAL
- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA – INTERACTIVA PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS
- ESTRATEGIAS LÚDICAS, EN ÁREA Y PERÍMETRO DE POLÍGONOS REGULARES
- EDUCACIÓN Y ROL DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD
- DIFICULTADES, PERSPECTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO POSTPANDEMIA EN ALUMNOS DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA EMILIANO ZAPATA
- CUANDO CADA ESCUELA ENSEÑA DIFERENTE... ¿POR QUÉ SEGUIMOS EVALUANDO IGUAL?
- UNA CRÍTICA A LA ESTANDARIZACIÓN EN TIEMPOS DE CURRÍCULOS CONTEXTUALIZADOS
- LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS VALEN ORO
- EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA POTENCIAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 8 No. 22, vol 2. mayo - agosto, 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, abril 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Centro de Investigación para la Administración Educativa.



DIRECTORIO

CONSEJO DIRECTIVO

Dr. Joel Ramos Leyva

Director general, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director académico

Dr. Rodolfo Maciel Vazquez

Director administrativo

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Ana Ma. Mata Pérez

Coordinadora del Doctorado en
Gestión Educativa, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director Académico, CINADE

Dr. Jaime Ramos Leyva

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

Dra. Ruth Catalina Perales Ponce

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

**Dr. Francisco Javier Segura
Mojica**

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

Dr. Edmundo Cerda Rodríguez

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

DISEÑO Y EDICIÓN DE LA REVISTA

Dra. Ana América López Araujo

PRESENTACIÓN

Revista EDUCINADE Número 22. vol. 2.

En este volumen II del número 22 de la revista EDUCINADE, se integra el tema de los retos que enfrenta la educación superior, por largo tiempo la educación universitaria a garantizado la producción del conocimiento, la economía de los países apuesta a la educación para el crecimiento económico, el progreso y la mejora de la calidad de vida de sus pueblos. Hoy la educación superior enfrenta serios desafíos en donde tiene que ajustar sus funciones sustantivas a las nuevas demandas sociales. Pero la situación no es exclusiva de este nivel educativo, educación básica enfrenta también retos como la desigualdad social que lleva a una desigualdad en el uso de herramientas tecnológicas y ampliación de la llamada brecha digital.

Trabajar en una formación docente que sea pertinente, que responda al escenario diverso y cambiante de un mundo globalizado es urgente. Como lo son las transformaciones en las formas de comprender y aplicar la evaluación. Cuando el docente reflexiona en la diversidad de estudiantes, contextos y formas de aprender y se pregunta por qué se insiste en aplicar formas de enseñanza estandarizadas, por qué se evalúan los aprendizajes de los estudiantes con pruebas estandarizadas y se les somete a la tortura de memorizar grandes cantidades de información, se puede asegurar que estamos como sistema comenzando un cambio, porque las verdaderas reformas se dan en las aulas, nacen de los maestros frente a grupo que saben y reconocen la necesidad de estos cambios. Los escritos que conforman este volumen dan cuenta de esas reflexiones.

Estamos convencidos que las ideas plasmadas en cada escrito presentado son compartidas por muchos docentes, la voz de muchos se ve reflejada en el escrito de pocos.

CONSEJO DIRECTIVO



EDUCINADE

AÑO 8. NO. 22, Vol II.
MAYO - AGOSTO
2025

CONTENIDO

- 8** NOTICIAS
- 11** **LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI**
José de Jesús Contreras Hernández
- 25** **MODALIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO**
J. Refugio Hernández Pérez
- 37** **HACIA UNA EVALUACIÓN ÉTICA Y TRANSFORMADORA EN EDUCACIÓN**
Keyla Aradillas Ahumada
- 49** **RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**
Nora Nely Gaitán Díaz
- 58** **RIESGOS PSICOSOCIALES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR Y DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE**
Ana Paulina Sánchez Rivera
- 69** **LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO DETONANTE DE DESARROLLO PROFESIONAL**
Luis Ángel Oliva Quintana
- 78** **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA – INTERACTIVA PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS**
Flor Yudith Aguilar Salazar
- 87** **ESTRATEGIAS LÚDICAS, EN ÁREA Y PERÍMETRO DE POLIGONOS REGULARES**
Lorena de Jesús Hernández García
- 98** **EDUCACIÓN Y ROL DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD**
Emanuel Escobedo Escobedo
- 109** **DIFICULTADES, PERSPECTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO POSTPANDEMIA EN ALUMNOS DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA EMILIANO ZAPATA**
Elisa Martínez Alfaro
- 131** **CUANDO CADA ESCUELA ENSEÑA DIFERENTE...¿POR QUÉ SEGUIMOS EVALUANDO IGUAL?**
Una crítica a la estandarización en tiempos de currículos contextualizados
Ana Yazmín Infante Olvera
- 142** **LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS VALEN ORO**
Reyna Griselda Aguilar Salazar
- 153** **EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA POTENCIAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**
Leslie Adriana Prieto Reyna



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

NOTICIAS

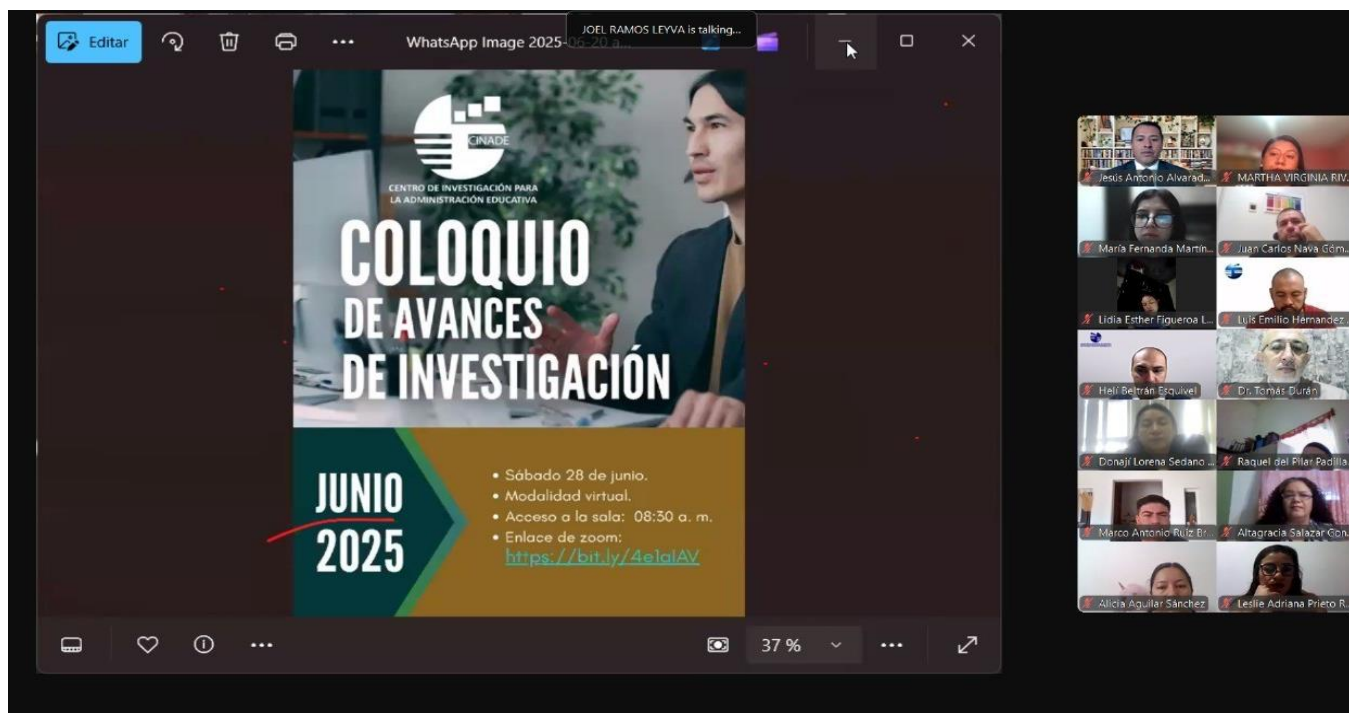
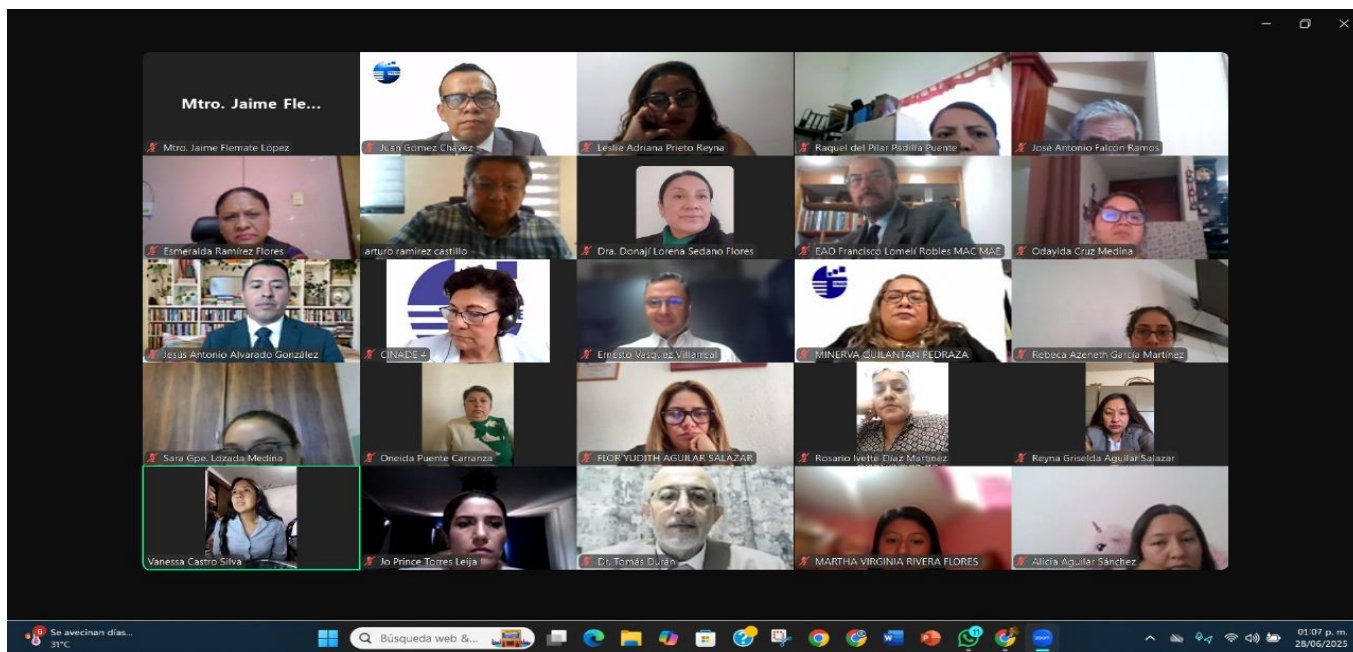


NOTICIAS

El sábado 28 de julio se llevó a cabo el Coloquio de avances de investigación del Centro de Investigación para la administración Educativa (CINADE). Desarrollar competencias en los doctorantes para la disertación y difusión de sus avances de tesis.

Realizar Coloquios impulsa a la investigación educativa institucional y permite a los estudiantes la socialización de sus trabajos y hallazgos obtenidos durante el desarrollo de su tesis, provocando el intercambio de ideas. Se contó con la participación de 191 asistentes y 27 ponentes.

¡Felicidades a todos!
¡Nos vemos el siguiente año!





CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS



LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

José de Jesús Contreras Hernández

Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

contrerashdz19821211@gmail.com

Resumen

En la actualidad, la educación superior representa el camino al desarrollo social y económico de un país; sin embargo, enfrenta grandes retos en un mundo globalizado; en donde existe una gran competitividad entre los integrantes de una sociedad en constante cambio. Por tal motivo esta investigación tiene por objeto analizar estudios previos del tema, para comprender los desafíos que enfrenta la educación superior en un mundo global. La metodología que se utilizó en la presente investigación es cualitativa, como técnica el análisis documental, y como instrumentos los artículos publicados en medios electrónicos. Llegando a la conclusión que la educación superior afronta retos diversos que se relacionan con la desigualdad social, así como económica y la manera de mitigar dichas condiciones es por medio de las propias políticas educativas de igualdad, equidad e inclusión.

Abstract

Today, higher education represents the path to a country's social and economic development; however, it faces significant challenges in a globalized world, where there is intense competition among members of a constantly changing society. Therefore, this research aims to analyze previous studies on the topic in order to understand the challenges facing higher education in a globalized world. The methodology used in this research is qualitative, with documentary analysis as the technique and articles published in electronic media as instruments. The conclusion is that higher education faces various challenges related to social and economic inequality, and the way to mitigate these conditions is through educational policies of equality, equity, and inclusion.

Palabras clave: Retos, educación superior. (Challenges, higher education)



Introducción

La globalización es un fenómeno económico y cultural, que repercute en todos los sectores de la convivencia social. Ha traído consigo una serie de transformaciones positivas de gran relevancia; aunque, del mismo modo ha generado complicaciones para los sectores menos desarrollados, privilegiando a las naciones más poderosas.

Uno de estos sectores que influye la globalización, es la educación superior; que representa una gran oportunidad al progreso social del país, por lo que es necesario transformar la forma de la educación para adaptarse a las necesidades de un mundo globalizado, como es el caso de la internacionalización, la flexibilidad, el sistema a distancia, la igualdad y equidad, así como la inclusión.

Estos cambios generan enormes expectativas y los resultados podrían ser positivos en la sociedad reflejándose en el desarrollo económico y social. Ya que, la formación profesionales y científicos cada vez más competentes, la producción del conocimiento y la generación de innovaciones son contribuciones que la sociedad espera de sus instituciones educativas superiores; sin embargo, la realidad es otra, toda vez, que en México la educación superior representa una gran variedad de retos para alcanzar la calidad educativa.

Para lograr lo anterior, es necesario que los países, incluyendo México deberán de instrumentar reformas al sistema educativo que respondan a las necesidades actuales del mundo globalizado, a través de metodologías innovadoras e inclusivas, que superen los retos que se les presente, para que puedan formar profesionales competitivos.

Objetivo

El presente trabajo tiene por objeto analizar investigaciones y artículos previos de los retos que enfrenta la educación superior en México; esto para comprender el impacto que ha tenido estos fenómenos sociales en el desarrollo y transformación del conocimiento en el siglo XXI; para atender las necesidades de una población en constante cambio.

Metodología

En la presente investigación, se utilizó la metodología cualitativa, como técnica el análisis de documentos, como instrumentos artículos publicados en espacios electrónicos; como lo señala Bisquerra (1989), “El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades, que es posible captar información valiosa a la que no se tenga acceso a través de otros medios” (p.349).

Guevara, (2019), describe que el análisis documental, consiste en un proceso de sistematización y síntesis de datos cualitativos, permitiendo una triangulación de documentos narrativos con diferentes fuentes de información, requiere de análisis contenido o análisis de discurso.

Por su parte Bisquerra, (2004, citado por Guevara, 2019); afirma que el análisis documental constituye un soporte intelectual de la acumulación de conocimientos, facilita el acercamiento a la evolución del talento humano ofreciendo una base conceptual.

Posteriormente, para analizar los resultados de los diversos artículos se utilizó el análisis de contenido mediante el método de categorización de datos propuesto por Bertely (2000). Por lo que se confeccionó un índice categórico a partir del análisis de dichas investigaciones.

La metodología de investigación y el análisis de resultados que se utilizaron permitieron comprender la temática, a través de un análisis crítico de los documentos consultados, derivando en una descripción más profunda del objeto del estudio y su impacto en la educación superior en el siglo XXI, así el cómo poder enfrentarlos, para garantizar el acceso de una educación de excelencia; tal como lo establece el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Desarrollo

Los criterios de selección de los documentos analizados, fue a través de búsqueda de bases de datos en Google Académico y Redalyc; esto para comprender los retos que enfrenta la educación superior en México; con el objeto, de tener un acercamiento al cuerpo del conocimiento. Por tal motivo se emplearon palabras claves como retos, desafíos, educación superior, lo que permitió encontrar distintos trabajos en México y en el mundo. En total se analizaron 20 trabajos de investigación, que en su mayoría son de un enfoque cualitativos, que abarcan el periodo del 2017 al 2023.

La revisión documental explica los retos que enfrenta la educación superior del siglo XXI; tomando en cuenta un análisis evolutivo, las bases epistemológicas, conceptos y su trascendencia en la actualidad; para poderlos comprender se utilizó la categorización de datos, resultando identificar los retos que enfrenta la educación superior.

Sobre los hallazgos encontrados en el análisis documental de las diferentes investigaciones; y a través de la categorización de datos; se encontró que la educación superior enfrenta varios retos en el siglo XXI; esta situación se evidenció más por la llegada del COVID-19; en donde el mundo tuvo que modificar y adaptarse a una nueva normalidad; los retos identificados y analizados son los siguientes:

1. La educación a distancia

La educación a distancia representa un reto al sistema educativo; ya que, es una oportunidad tienen las personas para aprender sin necesidad de asistir a una escuela o de pertenecer a un sistema escolarizado; esta modalidad toma mayor relevancia por la propagación del COVID-19 en el mundo. Con esta nueva forma de vida la educación superior a distancia representa un gran desafío; no solo a las universidades; si no también a los estudiantes, docentes y el propio sistema educativo que no está preparado para dicha situación.

Tal como lo señalan Umaña y Mata (2020); que el traslado de un modelo educativo cuya filosofía sustentan su desarrollo bajo la forma presencial a distancia; sin medie una reflexión y el replanteamiento epistemológico de dicho modelo; con lleva una serie de limitaciones para su implementación.

Sin embargo; de lo anterior, la educación a distancia representa una opción óptima para que las personas puedan seguir estudiando, desarrollar nuevos aprendizajes o en su defecto como una oportunidad de superación personal o profesional de acuerdo a sus tiempos y espacios. Tan es así, que Mera y Mercado (2019); describe que la educación a distancia permite dar cobertura nunca vista de lograr los deseos de ser un profesional competente, apoyándose de las herramientas virtuales que constituyen los recursos con mayores repercusiones potenciales sobre la educación superior debido, por un lado, a su elevada versatilidad y por otro, a sus altas encomiendas de combinación, interacción en la formación profesional.

Ahora bien, la educación a distancia se enfrenta una serie de dificultades; esto se debe que todas las personas no cuentan con los recursos tecnológicos y de conectividad; para tener acceso a esta modalidad; esto se debe a la desigualdad social y económica de los usuarios; en su caso en las regiones que habitan.

Tan es así, como lo afirma Gallo y Benites (2022); que la necesidad de generar una implementación de procesos de conectividad de mayor alcance para todo el grupo estudiantil de diversas zonas geográficas y al mismo tiempo procurar medios virtuales adecuadamente implementados se dificultad tener acceso a la educación a distancia.

Otra de las dificultades que enfrenta la educación a distancia es la calidad de dicho servicio en esta modalidad; ya que existen instituciones que no son serias y en peor de los casos no cuentan con reconocimiento oficial; por tal motivo es necesario que los usuarios verifiquen la información ante las autoridades educativas; de las escuelas superiores que ofrecen este tipo de servicio; para garantizar la excelencia en el proceso de aprendizaje de los usuarios en beneficio de la sociedad mexicana. Esto, lo robustece; Delgado (2022); Que las instituciones educativas deben de comprometerse con mejorar la calidad de la educación motivando las investigaciones para lograr resolver los problemas sociales y el mismo tiempo estar atentas a las tendencias, para poder generar currículos educativos en la formación de profesiones idóneos que ayuden a transformar la sociedad.

2. Políticas educativas

Las investigaciones analizadas en el presente artículo; han propuesto que uno de los desafíos que enfrente la educación superior en la actualidad es la necesidad de modificar sustancialmente las políticas educativas para que las universidades estén en condiciones de modificar o adaptar los contenidos y programas a las nuevas necesidades de la población.

Esto se debe; que actualmente, lo que se enseña en las escuelas superiores ya no responden a los retos o desafíos de un mundo globalizado; en donde el sistema educativo se tiene que adaptar a la nueva dinámica de una sociedad en constante cambio; aunando, que han surgido nuevas características en el sistema educativo superior como la internacionalización, la flexibilidad, innovación y la distancia.

Meléndez (2017), describe que es necesario un nuevo proceso de selección de reorganización de contenidos relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad y que abarca las finalidades, así como los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido.

En esa tesitura, las sociedades del conocimiento en la actualidad exigen, que los sistemas educativos respondan a las necesidades actuales de una sociedad dinámica; principalmente que acorte la distancia en las desigualdades sociales y económicas en la población y garantizar la sustentabilidad del planeta, a través de la construcción y aplicación del conocimiento, así como su divulgación con el uso de la tecnología e innovación.

3. Innovación y tecnología

A raíz de la llegada del COVID-19 a nuestra sociedad; y el resurgimiento de la educación a distancia; surge otro desafío al sistema educativo; siendo este la necesidad de realizar cambios en la innovación tecnológica para desarrollar nuevo conocimiento, en este aspecto no solo hace referencia a los recursos tecnológicos necesarios o la conectividad; si no también la visión de los recursos humanos (docentes) de esta modalidad, así como de los propios usuarios (alumnos).

En este desafío, las escuelas superiores han tenido la necesidad de innovar el proceso educativo de sus estudiantes, así como una flexibilidad en la evaluación a través del uso tecnologías y la conectividad; para formar seres integrales con pertinencia a las demandas de un mundo más globalizado; a través de plataformas digitales.

Tan es así, que Melamed, Olivero, De la Hoz y Blanco, (2021); que las universidades deberán de impulsar la innovación en la educación superior; articulando tecnología,

dinamismo y la interactividad en la formación universitaria, así como la propia calidad en este nivel educativo.

En lo que respecta a los docentes y alumnos sobre el uso de las tecnologías en la educación presentaron dificultades para adaptarse a esta nueva forma de aprendizaje; ya que estaban acostumbrados a tener clases presenciales y trabajar en una zona de confort.

Por eso, Marín, Cádiz, y Pabón, (2020); describen que los docentes de universidades presentan cierta resistencia en el uso de la tecnología y la innovación en el proceso de aprendizaje; porque representan ciertas desventajas; por lo que se convierte un reto para el servicio educativo superior.

Por su parte Arriaga y Lara, (2023); concluyen que la importancia de la educación es adaptarse a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la formación adecuada y el uso de tecnologías de aprendizaje y la comunicación interna de la institución.

4. Calidad educativa

En la Declaración de Incheon, (UNESCO, 2015), define como educación de calidad “aquella que propicia el desarrollo de competencias, valores y actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación integral” (p.8).

La calidad educativa representa un reto en la educación superior; ya que en la actualidad y por la necesidad de la población trabajadora ha tenido la necesidad de seguir preparándose por cuestiones personales o profesionales; por tal motivo en las últimas décadas has surgidos escuelas que ofrecen este servicio; sin embargo, muchas de estas instituciones no cumplen con los estándares de excelencia.

Es decir, el crecimiento acelerado de escuelas superiores no solamente en México, si no en gran parte de Latinoamérica; esto es consecuencia de la gran demanda de la propia población para tener acceso al servicio educativo; sin embargo, muchas de estas instituciones no ofrecen un servicio de calidad.

Tal como lo afirma Costa, (2017); en donde describe, que uno de los principales retos que enfrenta la educación superior es atender las demandas de la sociedad en incrementar los espacios para aprender y que estos espacios sean de calidad; para poder hacer frente a la internacionalización de la educación.

5. Desigualdad económica

A pesar de los desafíos que vive la educación superior en México, que se analizaron anteriormente; surge el de la desigualdad económica y social; este reto es de gran importancia en dicho nivel educativo; ya que, influye directamente en los demás desafíos; que se reflejan en el acceso, permanencia y egreso de la población estudiantil.

Sumando, que este factor también influye en el tipo de institución educativa que presta el servicio profesional; es decir, que de acuerdo con la condición económica de los estudiantes podrán elegir una escuela de prestigio y de calidad o en su defecto una escuela desprestigio y de mala calidad.

Es decir, las condiciones económicas de la sociedad influyen en forma determinante en los procesos de aprendizaje de la educación superior; ya que, puede generar falta de oportunidades educativas, como el ingreso, permanencia y egreso; sin mencionar la calidad educativa de algunas instituciones en el sector de la población más vulnerable.

Santuario, (2014); afirma que la expansión de la educación superior en América Latina ha continuado de manera notable en la última década y media; a pesar de

las críticas de diversos sectores sociales en torno a los conocimientos y habilidades de los egresados; los altos niveles de deserción en algunas instituciones y carreras profesionales; la desigual distribución de oportunidades de obtener una formación de calidad, los altos niveles de desempleo de los egresados, así como la falta de acceso de los grupos sociales más desfavorecidos.

Entonces, la situación económica y social de los estudiantes genera una desigualdad de oportunidades de acceso de conocimientos y de calidad en la educación superior; convirtiéndose en ventajas o desventajas a la vida laboral, dependiendo del grupo social al que pertenecen.



Conclusiones

Hoy en día, la sociedad mexicana se enfrenta un mundo globalizado, por lo que las personas enfrentan a una gran competitividad en el mercado laboral; por lo que es necesario ofrecer un servicio de calidad o de excelencia en la educación superior; por lo que va a permitir que los egresados de Este nivel educativo adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a las necesidades de un mundo globalizado y cambiante; ya que, los más capaces podrán sobresalir de los demás.

Es decir, en educación superior, debe de contar con catedráticos que tengan características necesarias para desarrollar conocimiento nuevo en sus estudiantes, así mismo dotarlos de las competencias para la vida para que sigan produciendo conocimiento nuevo sin necesidad de estar en un sistema escolarizado.

Por tal motivo, es necesario adaptar las políticas educativas del país; a los nuevos retos y necesidades de un mundo globalizado, como es la internacionalización, flexibilidad, educación a distancia e internacionalización, investigación e innovación para fortalecer la calidad educativa para preparar a los estudiantes para un mundo laboral globalizado, desarrollar habilidades interculturales, crear una red global de conocimiento.

Aunando; que la desigualdad social se encuentra presente en México, influyendo en la calidad en la educación superior; por lo que es necesario mitigar dichas condiciones por conducto de las propias políticas educativas estableciendo principios de igualdad, equidad e inclusión.

Referencias

- Arriaga Cárdenas, O. G., & Lara Magaña, P. D. C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 479-494.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª. Ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Cardona Mejía, L. M., Pardo del Val, M., & Dasí Coscollar, A. (2020). El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y retos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 249-273.
- Coreas, L. E. P. (2022). Formación de habilidades investigativas: un reto para la Educación Superior Universitaria Salvadoreña. *Revista guatemalteca de educación superior*, 5(1), 88-101.
- Costa, E. S. (2017). Retos de la Educación Superior en América Latina: el caso de la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 9-23.
- Delgado, A. E. L. (2022). Retos de la educación superior después de la pandemia por sars-cov2. *Revista Boletín Redipe*, 11(11), 177-182.
- Enrique, L. E. P., Alfonso, E. A. H., & Van de Water, H. (2016). Los retos de la Educación Superior en el Siglo XXI. *Revista Conrado*, 12(55), 17-24.
- Guevara, (2019); Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo.
- Gallo, A. V. P., & Benites, J. A. J. (2022). Retos de la Educación Superior en la educación virtual en tiempos de COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 145-159.
- Laines Alamina, C. I., & Silva Almanza, I. J. (2023). El reto de la Educación Superior, vinculada a las TIC, para la sociedad del conocimiento. *Vinculatégica*, 9(3), 118-129.

- Marín, S. Q., Cádiz, M. M. M., & Pabón, N. D. (2020). Retos de la educación superior: aprovechando las plataformas digitales. *CIVINEDU 2020*, 498.
- Melamed-Varela, E., Olivero-Vega, E., De la Hoz-Reyes, R., & Blanco-Ariza, A. B. (2021). Innovación en la gestión universitaria: reto para la educación superior.
- Meléndez, R. (2015). Educación-currículo y sociedad del conocimiento. *Revista Eduweb*, 9(2), 51-62.
- Mera-Mosquera, A. R., & Mercado-Bautista, J. D. (2019). Educación a distancia: Un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 357-376.
- Orozco-Alvarado, J., Nuñez-Martínez, P., & Orozco-Bravo, M. (2019). Los retos de la educación superior de México en el siglo XXI. *InterSedes*, 20(41), 76-86.
- Ortiz, R. O. (2017). Educación globalizada: Tendencias y retos de la educación superior en México y el mundo. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(6), 24-39.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.
- Santuario, A. A., & Lever, L. V. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, (59), 4-8.
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 36-49.
- UNESCO. (2015) Declaración de Incheon.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa



MODALIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

J. Refugio Hernández Pérez

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

Correo electrónico: refherojo@live.com.mx

Resumen

El aprendizaje colaborativo es una metodología que promueve el trabajo en equipo para construir conocimientos y fortalecer habilidades sociales. A diferencia del aprendizaje cooperativo, donde se asignan tareas individuales, en el colaborativo los estudiantes interactúan libremente y deciden cómo estructurar su participación. Este enfoque fomenta la cooperación, la responsabilidad compartida y la valoración de saberes. También impulsa el desarrollo de competencias como la comunicación, la creatividad y la resolución de problemas.

Existen diversas estrategias para implementarlo, como grupos de trabajo, discusión guiada, aprendizaje en pares y proyectos colaborativos. El docente juega un rol clave como facilitador y diseñador de experiencias, mientras que los alumnos son

participantes activos en la construcción del conocimiento. La evaluación debe considerar tanto el proceso como los resultados, fomentando la autoevaluación y la reflexión. En definitiva, esta metodología mejora el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes.

Abstract

Collaborative learning is a methodology that promotes teamwork to build knowledge and strengthen social skills. Unlike cooperative learning, where individual tasks are assigned, in collaborative learning, students interact freely and decide how to structure their participation. This approach fosters cooperation, shared responsibility, and appreciation of knowledge. It also drives the development of competencies such as communication, creativity, and problem-solving.

There are various strategies to implement, such as work groups, guided discussions, peer learning, and collaborative projects. The teacher plays a key role as a facilitator and experience designer, while students are active participants in knowledge construction. Evaluation should consider both the process and the results, encouraging self-assessment and reflection. Ultimately, this methodology enhances learning and interaction among students.



Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, el aprendizaje colaborativo ha surgido como una estrategia de gran relevancia, enfocada en el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales en los estudiantes, este enfoque se fundamenta en la premisa de que el intercambio de ideas, la cooperación entre pares y la construcción colectiva del conocimiento potencian el aprendizaje significativo. En este trabajo se analizará las modalidades de aprendizaje colaborativo, comenzamos por una conceptualización precisa que nos permita comprender sus fundamentos teóricos y sus objetivos educativos, exploraremos como el aprendizaje colaborativo se distingue de otros enfoques pedagógicos y cómo se integra en el contexto educativo actual.

A continuación, examinaremos la organización de las técnicas colaborativas, identificando aquellas estrategias y herramientas que facilitan la interacción entre los estudiantes y promueven la consecución de objetivos de aprendizaje específicos, la formación de equipos, así como la estructuración de las actividades colaborativas para maximizar el compromiso y la participación de los alumnos.

La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz. (Torrelles, et al. 2011).

Posteriormente nos adentraremos en las distintas etapas que conforman un proyecto de aprendizaje colaborativo desde la planificación inicial hasta la evaluación final, analizaremos el papel del profesor como facilitador del proceso, así como los roles activos que asumen los estudiantes colaboradores y los resultados de un auténtico trabajo en equipo. Se destacan los aprendizajes que se fomentan mediante el aprendizaje colaborativo, como el desarrollo de habilidades de

comunicación, trabajo en equipo y la resolución de problemas, también el impacto de la evaluación en el progreso individual y grupal de los estudiantes, así de los beneficios y desafíos del aprendizaje colaborativo, la importancia en la preparación de los estudiantes para enfrentar las diversas situaciones actuales.



Desarrollo

El aprendizaje colaborativo es una técnica pedagógica que se basa en el trabajo en equipo para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, en este enfoque, los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, construyendo conocimiento de manera conjunta y fortaleciendo sus habilidades sociales, a diferencia del aprendizaje colaborativo donde se divide el trabajo en tareas individuales que luego se integran para lograr un objetivo común.

Esta modalidad de aprendizaje enfatiza el proceso más que la tarea, los estudiantes comparten la responsabilidad y se benefician de la interacción con los compañeros, fomentan actitudes como la disposición para aprender del otro, la observación, la escucha y la valoración de saberes y experiencias compartidas, promueve la cooperación y el trabajo conjunto para un aprendizaje más enriquecedor entre los participantes o integrantes del equipo de trabajo.

El aprendizaje colaborativo se centra en que los estudiantes trabajen juntos en proyectos o actividades donde cada individuo contribuye con su conocimiento y habilidades para lograr un objetivo común, aquí los estudiantes pueden tener roles diferentes, pero igualmente importantes en la tarea, y se fomenta el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento.

El aprendizaje colaborativo se basa en estrategias pedagógicas apoyadas con la tecnología de comunicación e información que generan verdaderos ambientes de aprendizaje interactivo donde el estudiante es el responsable de su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo el profesor es el que incide de manera central en la estructuración del proceso enseñanza aprendizaje. (Osalde, 2015)

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo se basa en la idea de que los estudiantes trabajen juntos en grupos pequeños para alcanzar metas académicas específicas, en este enfoque, se asignan roles a los miembros del grupo y se fomenta la

interdependencia positiva, lo que significa que el éxito de cada individuo está ligado al éxito del grupo en su conjunto.

Entonces, aunque ambos enfoques involucran la colaboración entre estudiantes, el aprendizaje cooperativo tiende a tener una estructura más formalizada con roles específicos asignados, mientras que el aprendizaje colaborativo puede ser más flexible en términos de cómo los estudiantes interactúan entre sí para lograr objetivos comunes.

El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo comparten similitudes, pero también presentan diferencias importantes, en el primer enfoque son los estudiantes quienes deciden cómo estructurar sus interacciones y toman decisiones en favor del aumento del conocimiento, aquí el control recae en los propios estudiantes, mientras en el segundo enfoque, el profesor es quien diseña la estructura del proceso, controla las interacciones y los resultados.

Partiendo de este modelo de educación entre iguales, queremos hacer hincapié en una de las metodologías que percibimos más beneficiosas para el alumnado: el aprendizaje colaborativo. Al hablar de cooperar o colaborar nos referimos al concepto de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; lo que implica que los resultados obtenidos por cada uno no solo resulten beneficiosos para ellos, sino también para el grupo. (Guerra, Rodríguez y Rodríguez, Artilles. 2019).

Existen diversas técnicas y estrategias para implementar el aprendizaje colaborativo en el aula, cada una tiene sus características pero todas comparten el principio fundamental de promover la colaboración entre los estudiantes para alcanzar metas de aprendizaje compartidas, se basa en la interacción activa, la responsabilidad compartida y en la construcción conjunto de conocimientos entre los estudiantes, para un mejor entendimiento y apropiación de nuevos saberes, algunas estrategias y técnicas didácticas utilizadas en este aprendizaje pueden ser:

- Grupos de trabajo: los estudiantes se organizan en pequeños grupos para abordar tareas o proyectos específicos, cada integrante del grupo aporta sus habilidades y conocimientos enfocado a lograr un objetivo en común.
- Discusión guiada: se promueve el dialogo entre los estudiantes para analizar y reflexionar sobre un tema, en esta actividad el profesor puede plantear preguntas o casos para guiar la discusión.
- Aprendizaje basado en problemas: los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas o situaciones complejas, aquí se fomenta la investigación, análisis y la búsqueda de soluciones.
- Aprendizaje en pares: los estudiantes colaboran en parejas para realizar actividades, como resolver ejercicios, debatir temas o revisar trabajos.
- Proyectos colaborativos: los grupos diseñan y ejecutan proyectos conjuntos, como investigaciones, presentaciones, así como creación de productos.
- Foros o plataformas virtuales: se utilizan herramientas en líneas para facilitar la comunicación y colaboración entre estudiantes, incluso cuando no están físicamente juntos.

Los proyectos colaborativos suelen seguir una serie de etapas que incluyen la planificación, la investigación, la colaboración activa, la presentación de resultados y la reflexión, durante estas etapas los estudiantes trabajan en equipo para definir objetivos, asignar tareas, investigar información relevante, compartir ideas, resolver desafíos y comunicar los resultados de manera efectiva.

La exploración: los estudiantes investigan y exploran el tema o problema en conjunto, se definen objetivos y establecen una comprensión compartida.

La planificación: se diseñan estrategias y se planifica cómo abordar el proyecto, se distribuyen las tareas y se establecen los roles de cada miembro del equipo.

La ejecución: los estudiantes trabajan juntos para llevar a cabo el proyecto, se realizan investigaciones, crean productos, resuelven problemas y aplican lo aprendidos.

Evaluación: se evalúa el proceso y los resultados del proyecto, los estudiantes reflexionan sobre su experiencia, analizan los logros y las dificultades, es decir aprendiendo de los errores.

El aprendizaje colaborativo involucra también al docente y en general a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida. (Roselli, N. 2016, p.224)

Rol del profesor:

- Facilitador: el profesor actúa como facilitador, orientador y coordinador, ayuda al grupo a resolver conflictos, gestionar sensibilidades y proporcionar recursos.
- Mediador: actúa como mediador temporal compartido entre los estudiantes, fomentando la comunicación y la colaboración.
- Diseñador de experiencias: en lugar de ser un mero transmisor de conocimiento, el profesor diseña experiencias compartidas entre los estudiantes.
- Supervisor activo: supervisa el proceso de construcción y transformación del conocimiento.
- Menos directivos: adopta un enfoque menos directivo y unidireccional en la transmisión del conocimiento.

Roles de los alumnos:

- Participantes activos: los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento.

- Colaboradores: trabajan en equipo, compartiendo responsabilidades y contribuyendo al objetivo común.
- Investigadores continuos: ven la enseñanza como una investigación constante y reconfiguran procesos y métodos.
- Constructores de conocimientos: el conocimiento es construido, descubierto y transformado por todos los participantes.

El aprendizaje colaborativo fomenta una variedad de aprendizaje significativos y habilidades en los estudiantes, que incluyen:

- Resolución de problemas: los estudiantes aprenden a abordar desafíos de manera conjunta, explorando soluciones y tomando decisiones colaborativas.
- Interacción social: se fomenta la comunicación, la escucha activa y la comprensión mutua entre los estudiantes.
- Diversidad perspectivas: al trabajar con compañeros, los estudiantes se exponen a diferentes puntos de vista y enfoques, lo que enriquece su comprensión.
- Habilidades de comunicación: aprende a expresarse claramente, argumentar sus ideas y escuchar a los demás.
- Creatividad e innovación: la colaboración estimula la creatividad al combinar ideas y enfoques diversos.
- Confianza y autoestima: al contribuir al grupo y recibir retroalimentación positiva, los estudiantes desarrollan confianza en sí mismos.
- Responsabilidad compartida: aprende a cumplir sus compromisos y apoyar a sus compañeros.

La evaluación del aprendizaje colaborativo puede llevarse a cabo de diversas formas, incluyendo la evaluación del proceso y la evaluación de los productos o resultados finales, es importante diseñar criterios de evaluación claros y objetivos, que reflejen en los aprendizajes del proyecto colaborativo y que permitan valorar

tanto el desempeño individual como el trabajo en equipo, además se debe fomentar la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes, para que puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

La evaluación para el aprendizaje colaborativo, la concebimos como: un proceso global, continuo, contextualizado, planificado, interactivo, y estratégico que permite; identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje como en/con el alumno-grupo, y sus potencialidades, como la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica del grupo colaborativo. (Iborra, Izquierdo, 2010).

La evaluación en el aprendizaje colaborativo es fundamental para medir el progreso de los estudiantes en cuanto a su capacidad para trabajar en equipo, también enfrenta desafíos, como la dificultad para evaluar la contribución individual, la falta de participación equitativa y la necesidad de equilibrar la evaluación del proceso de colaboración y los resultados obtenidos, sin embargo, una evaluación efectiva promueve la responsabilidad individual y colectiva, así como el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración.



Conclusión

Después de explorar las diferentes modalidades del aprendizaje colaborativo, se concluye que este enfoque pedagógico ofrece una serie de beneficios significativos para el proceso educativo, en primer lugar, al fomentar la interacción activa entre los estudiantes, el aprendizaje colaborativo promueve una comprensión más profunda y significativa de los contenidos, además, al trabajar juntos en proyectos y actividades, los estudiantes desarrollan habilidades sociales importantes, como la comunicación efectiva, trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

La implementación exitosa del aprendizaje colaborativo requiere una cuidadosa planificación y organización por parte del profesor, quien actúa como facilitador del proceso, por ello, es fundamental diseñar actividades significativas que promuevan la colaboración y monitorear el progreso de los estudiantes para brindar retroalimentación oportuna, por otro lado, los estudiantes desempeñan un papel activo en este enfoque, participando activamente aportando sus conocimientos y aprendiendo a escuchar y respetar las opiniones de los demás.

Además de los beneficios académicos y sociales, el aprendizaje colaborativo también fomenta la metacognición, ya que los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje y toman conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora. La evaluación en este enfoque de aprendizaje se basa en criterios claros y transparentes, se enfoca tanto en el producto final como en el proceso colaborativo en sí, por otro lado, la autoevaluación y la coevaluación son herramientas importantes para que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño y el de sus compañeros, promoviendo así la responsabilidad y la autorregulación en el aprendizaje.

Referencias

- Guerra, Rodríguez, Rodríguez y Artilles (2019). *Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario*. *Revista de estudio y experiencia en educación* en Chile, recuperado en 243158860016.pdf (redalyc.org)
- Iborra, Izquierdo, (2010). *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal* en Madrid, España. Recuperado en <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>
- Osalde, (2015). *El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*, en México. Recuperado en Universidad Mexicana
- Roselli, N., (2016) p.224. *el aprendizaje colaborativo: un modelo de estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*, en Buenos Aires, recuperado en:
https://www.academia.edu/35134987/EL_APRENDIZAJE_COLABORATIVO_UN_MODELO_DE ESTRATEGIAS_APLICABLES_EN_LA_ENSEÑANZA_UNIVERSITARIA#abstract
- Torrelles, et al. (2011). *Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización* en Granadas España, recuperado en 56722230020.pdf (redalyc.org)



HACIA UNA EVALUACIÓN ÉTICA Y TRANSFORMADORA EN EDUCACIÓN

Keyla Aradillas Ahumada

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa.

CINADE.

keyla_aradillas@hotmail.com

Resumen

El tema de la Evaluación educativa genera debates profundos y análisis detallados en el ámbito educativo ya que ésta, va más allá de simplemente medir conocimientos, involucra valores, principios y filosofías que afectan nuestra visión del aprendizaje y su influencia en el entorno escolar.

Considerar la evaluación como una valoración del aprendizaje nos lleva a reflexionar sobre nuestra labor como educadores, especialmente en un futuro donde la profesionalización docente y nuestra posición en la didáctica son cruciales.

Este artículo reflexiona críticamente sobre el papel de la evaluación educativa, respaldado por análisis de documentos y la opinión de un experto, como lo es el Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, especialista en Ciencias de la Educación, quien ha investigado ampliamente sobre temas como el aprendizaje, la brecha digital y sobre todo de la evaluación educativa.

Abstract

The topic of Educational Assessment sparks deep debates and detailed analyses in the educational sphere as it goes beyond merely measuring knowledge; it involves values, principles, and philosophies that shape our perception of learning and its impact in the school environment. Viewing assessment as an evaluation of learning prompts reflection on our role as educators, especially in a future where teacher professionalization and our position in pedagogy are crucial. This article critically reflects on the role of educational assessment, supported by document analysis and the opinion of an expert such as Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, a specialist in Educational Sciences who has extensively researched topics including learning, the digital divide, and particularly educational assessment.

Palabras en español:

Aprendizaje, Evaluación educativa, Principios, Proceso de aprendizaje, Formativa.

Palabras en inglés:

Learning, Educational evaluation, Principles, Learning process, Formative.

Introducción

La evaluación en el ámbito educativo ha trascendido su función tradicional de medir conocimientos, adquiriendo un papel fundamental en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, su importancia se ha ampliado, convirtiéndose en una herramienta clave para analizar la efectividad de las estrategias pedagógicas, identificar áreas de mejora y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, este proceso no está exento de debates y reflexiones, ya que su objetivo, alcance y metodologías generan diferentes perspectivas sobre su verdadera función en la formación de ciudadanos críticos, autónomos e incapaces de adaptarse a los cambios sociales y educativos.

El presente artículo tiene como finalidad ofrecer un análisis crítico sobre el papel de la evaluación educativa, destacando su carácter multifacético y su impacto en las prácticas institucionales y en la formación de los docentes y estudiantes. A través de una revisión teórica y la incorporación de las ideas del Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, se busca comprender en profundidad las diferentes funciones y desafíos asociados a la evaluación, así como sus implicaciones éticas, sociales y pedagógicas.

La intención es sensibilizar sobre la necesidad de diseñar procesos evaluativos que sean justos, inclusivos y orientados hacia la mejora continua, promoviendo experiencias de aprendizaje más significativas y justas en todos los niveles del sistema educativo.

En definitiva, se pretende promover una visión crítica y reflexiva acerca de cómo la evaluación puede contribuir a la transformación de las prácticas educativas hacia modelos más, humanistas, equitativos y efectivos.

Desarrollo

El objeto de evaluación en educación es un aspecto crucial que influye significativamente en cómo se lleva a cabo el proceso de esta, ya que lo que se evalúa depende de los objetivos, la concepción de enseñanza, aprendizaje, los contenidos educativos y las condiciones del proceso educativo.

A lo largo del tiempo, ha habido cambios en la forma de concebir la evaluación, pasando de centrarse en el rendimiento académico, a considerar también la consecución de objetivos y de evaluar no solo productos, sino también procesos.

Esto refleja un cambio hacia una evaluación más integral del proceso de aprendizaje. Sin embargo, persisten desafíos, como la sobrevaloración de instrumentos estandarizados y la necesidad de considerar tanto los objetivos como el proceso de aprendizaje en la evaluación. Además, la evaluación del proceso de aprendizaje requiere la atención a las diferencias individuales entre los estudiantes y sobre todo el reconocimiento de que pueden alcanzar resultados similares mediante diversos enfoques.

La evaluación basada en objetivos se ha convertido en el paradigma predominante, ya que implica centrarse en los resultados del aprendizaje para valorarlos, pero difiere significativamente del simple rendimiento académico. Destaca el carácter intencional y dirigido del aprendizaje dentro del contexto educativo, expresado en los objetivos que guían la acción educativa y sirven como criterios para la evaluación.

Sin embargo, la evaluación en ocasiones es limitada, ya que no se considera adecuadamente el proceso de aprendizaje y puede tener objetivos imprecisos, además de ignorar algunos de los aprendizajes no previstos. Aunque los objetivos son importantes como guías, no siempre son suficientes para la evaluación, que

también debe tener en cuenta los mecanismos de aprendizaje y sus condiciones en el contexto educativo.

Según menciona Santos Guerra (2015), en las últimas décadas ha surgido un enfoque en la evaluación del conocimiento previo de los estudiantes al iniciar un proceso de enseñanza, el cual está respaldado por la psicología cognitiva, lo que amplía el pensamiento pedagógico más allá de la accesibilidad tradicional.

Importancia de la evaluación educativa

La relevancia de llevar a cabo evaluaciones en el ámbito educativo trasciende el mero seguimiento académico de los estudiantes. Constituye un instrumento fundamental para valorar los resultados obtenidos por los alumnos y, al mismo tiempo, para determinar la eficacia de los enfoques y métodos educativos empleados.

Además de los exámenes, que suelen ser la principal asociación que se hace con la evaluación educativa, este proceso abarca una gama más amplia de aspectos. Implica evaluar a diversos actores y aspectos de la actividad educativa, como alumnos, docentes, instituciones educativas, la idoneidad de los planes de estudio e incluso a las políticas educativas.

La evaluación actualmente sirve como herramienta para asegurar un nivel de formación uniforme y para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para avanzar dentro del sistema educativo y obtener los títulos correspondientes.

Cabe destacar que Santos Guerra, en el discurso de su conferencia realizada en el año 2017 " La Evaluación como Aprendizaje" , menciona muy acertadamente que en el ámbito educativo la evaluación desempeña un papel crucial que va más allá de medir el progreso de los estudiantes, ya que refleja las convicciones y valores del evaluador y también complementa su investigación a través de doce principios

los cuales desempeñan un rol importante en la evaluación de los aprendizajes al orientar las acciones y decisiones, lo que permite garantizar una evaluación justa, equitativa y respetuosa.

Por lo tanto, considera que, al fundamentar la evaluación en principios éticos, se promueve la transparencia, la imparcialidad y el respeto por la dignidad de los estudiantes, contribuyendo a un entorno educativo ético y de confianza.

Desde mi perspectiva, considero que la evaluación educativa debe no solo evaluar el conocimiento adquirido, sino también fomentar el aprendizaje continuo y el desarrollo integral de los estudiantes. Filosóficamente, me identifico con la corriente humanista, que valora el potencial único de cada individuo y aboga por un enfoque integral en la evaluación.

Al analizar los problemas en la evaluación educativa, observo una tendencia a priorizar la medición cuantitativa en lugar de comprender a fondo los procesos de aprendizaje. Mi enfoque se centra en la evaluación formativa, que proporciona retroalimentación constructiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Aspiro a que la evaluación se convierta en un instrumento de interés para los estudiantes, permitiéndoles identificar sus fortalezas y áreas de mejora de manera significativa.

El impacto de la evaluación educativa en el entorno escolar puede ser tanto positivo como negativo. Pero considero que una evaluación bien diseñada y alineada con los principios pedagógicos puede motivar a los estudiantes a fomentar la autoevaluación y contribuir al desarrollo de habilidades metacognitivas y, por el contrario, una evaluación inadecuada puede generar ansiedad, desmotivación y limitar el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

Desde mi experiencia como docente, considero que la evaluación educativa trasciende la medición del rendimiento académico de los estudiantes, ya que como

proceso debe enfocarse en el desarrollo integral, considerando sus habilidades, valores y emociones.

Defiendo la importancia de una evaluación justa y equitativa, que no se base exclusivamente en resultados estandarizados, sino que tome en consideración la diversidad de contextos y realidades de los estudiantes.

Desde una perspectiva filosófica, concuerdo con la posición del Autor Santos Guerra, en que la evaluación educativa debe ser un proceso reflexivo y dialógico, promoviendo la participación de todos los actores involucrados en la educación. Por otro lado, se comparte la postura de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) 2022, quien menciona que la evaluación no debe ser un fin en sí misma, sino una herramienta para la mejora continua y el crecimiento personal y profesional del docente.

La evaluación debe ser un proceso enriquecedor que fomente la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, contribuyendo a la formación de ciudadanos íntegros y comprometidos en su educación.

Considero que una evaluación educativa bien diseñada y ejecutada puede tener un impacto positivo en el contexto institucional, mejorando la calidad educativa, fortaleciendo la cultura institucional y promoviendo la equidad y la inclusión y para esto es crucial estar atentos a posibles efectos negativos de una evaluación mal concebida, como la excesiva estandarización, la presión por resultados y la exclusión de la diversidad.

El papel de la evaluación en la mejora de las estrategias pedagógicas

La evaluación ocupa un lugar central en el proceso de perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas, ya que ofrece una visión clara y precisa del impacto de las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula. No se limita simplemente a medir el

rendimiento de los estudiantes, sino que actúa como una herramienta de retroalimentación esencial que permite a los docentes reflexionar sobre la efectividad de sus metodologías y enfoques didácticos.

A través de la evaluación formativa, los docentes pueden detectar qué aspectos de su planificación y ejecución pedagógica están funcionando correctamente y cuáles necesitan ser ajustados o reforzados para facilitar un aprendizaje más significativo y efectivo.

Este proceso evaluativo desde mi punto de vista no solo ayuda a identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza, sino que también fomenta una actitud de mejora continua, promoviendo experiencias de aprendizaje más dinámicas, inclusivas y adaptadas a las necesidades diversas del alumnado.

Al centrarse en el proceso y no únicamente en los resultados finales, la evaluación permite implementar intervenciones pedagógicas más sensibles a la diversidad de estilos de aprendizaje, capacidades y contextos socioeducativos, enriqueciendo así la calidad de la educación que se brinda. Además de que favorece la innovación pedagógica, proporcionando a los docentes datos y reflexiones que les impulsan a explorar nuevas estrategias, metodologías y recursos tecnológicos o didácticos para optimizar la enseñanza.

En definitiva, considero que la evaluación actúa como un mecanismo de retroalimentación continua que impulsa la innovación y el perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas, fomentando una enseñanza más reflexiva, participativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

Este proceso contribuye, por tanto, a construir contextos educativos más justos, inclusivos y de mayor calidad, fortaleciendo la labor docente y promoviendo resultados educativos más satisfactorios y equitativos.

Hacia una evaluación ética y transformadora en educación

Desde mi perspectiva, la evaluación en el ámbito educativo debe trascender la simple medición de conocimientos y convertirse en un instrumento que, desde una postura ética, implique un proceso de transformación. Es esencial que promueva principios como la transparencia, la imparcialidad y el respeto por la dignidad de todos los participantes, dejando de lado prácticas que puedan generar exclusión o desmotivación. Además, considero que la evaluación debe actuar como un motor de cambio, estimulando la reflexión y la mejora tanto en la labor de los docentes como en los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta óptica, la evaluación no solo mide el saber, sino que también fomenta valores como la justicia, la empatía y la participación, ayudando a construir un ambiente en el que predominen la confianza y la inclusión.

Es fundamental que los sistemas evaluativos sean diseñados con sensibilidad hacia las diferencias y las necesidades de los estudiantes, promoviendo prácticas justas y equitativas que contribuyan a un desarrollo humano integral. Solo mediante una evaluación ética y transformadora lograremos avanzar hacia una educación más humanizadora, capaz de potenciar el crecimiento personal y social de manera coherente con principios de respeto y responsabilidad.



Conclusiones

La evaluación educativa se configura como un proceso complejo que va mucho más allá de la simple tarea de medir conocimientos adquiridos por los estudiantes. Es, en realidad, una herramienta esencial que favorece el desarrollo integral del alumno, así como la mejora continua de los sistemas y prácticas educativas. Desde mi perspectiva profesional y en la experiencia cotidiana en el aula, sostengo que una formulación adecuada de los procesos evaluativos debe fundamentarse en principios éticos sólidos, los cuales garantizan aspectos fundamentales como la justicia, la transparencia y el respeto por la dignidad de todos los actores involucrados en la educación.

Es indispensable promover prácticas evaluativas que sean justas, equitativas e inclusivas, además de tener en cuenta las diversas realidades, contextos y capacidades de los estudiantes, reconociendo y valorando su individualidad y diversidad.

Por otra parte, la evaluación no debe limitarse a comprobar la memorización de contenidos o a asignar calificaciones; más bien, debe constituirse en un proceso reflexivo que estimule la participación constante del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Es crucial que contribuya a fortalecer la autoconciencia del alumno respecto a sus estrategias, dificultades y logros, promoviendo así habilidades metacognitivas que le permitan aprender a aprender.

Desde un enfoque humanista, este proceso debe estar orientado a promover el crecimiento personal y profesional del estudiante, fomentando valores como la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, aspectos que consideramos imprescindibles para formar ciudadanos responsables, éticos y comprometidos con su entorno social.

En mi experiencia, he podido constatar que las prácticas evaluativas que se fundamentan en el diálogo sincero, la retroalimentación constructiva y la diferenciación pedagógica contribuyen significativamente a crear ambientes escolares más motivadores y enriquecedores. Sin embargo, también es importante ser conscientes de los desafíos que enfrentamos, como la tendencia a la excesiva estandarización y las presiones institucionales que tienden a limitar el alcance humanista y formativo de la evaluación. Por ello, considero imprescindible seguir cuestionando, reflexionando y renovando nuestras prácticas, promoviendo un marco ético y pedagógico que priorice siempre el desarrollo integral de los estudiantes y la transformación positiva de las instituciones educativas en busca de prácticas más justas, inclusivas y centradas en la persona.



Referencias Bibliográficas

- MEJOREDU (2022). Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf
- Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Revista Investigación en la Escuela, 20, 23-35. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/59547>
- Santos, M. (2015). La evaluación como aprendizaje. Edit. Narcea. Madrid. Recuperado de: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-17653557-359297c343.pdf>
- Santos, M. (2017). La evaluación como aprendizaje. Conferencia IX Congreso Nacional de Informática Educativa. Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4bdmXAhwbQE&t=3345s>.



RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Nora Nely Gaitán Díaz

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

noranelygaitandiaz2020@gmail.com

Resumen

La educación básica en México enfrenta desafíos sociales, económicos y políticos que afectan su calidad y equidad. Este artículo analiza problemas como la desigualdad en el acceso, la formación docente deficiente, la brecha digital y la necesidad de mejorar la evaluación. Mediante un análisis documental de estudios publicados entre 2018 y 2023, se identificaron patrones sobre calidad educativa, equidad y transformación digital. Con enfoque cualitativo y codificación temática, los hallazgos apuntan a fortalecer la inclusión mediante estrategias innovadoras, formación docente eficaz y evaluaciones alineadas con aprendizajes significativos.

También se destaca el papel de la transformación digital para reducir desigualdades y promover nuevas dinámicas de enseñanza. El estudio busca aportar elementos para formular políticas públicas que mejoren el acceso equitativo, integrando herramientas tecnológicas y programas de formación docente que beneficien a comunidades vulnerables.

Abstract

Basic education in Mexico faces social, economic, and political challenges that impact its quality and equity. This article analyzes issues such as unequal access, inadequate teacher training, the digital divide, and the need to improve assessment practices. Through a documentary analysis of studies published between 2018 and 2023, patterns related to educational quality, equity, and digital transformation were identified. Using a qualitative approach and thematic coding, the findings highlight the importance of strengthening inclusion through innovative strategies, effective teacher training, and assessments aligned with meaningful learning. The role of digital transformation is also emphasized as a means to reduce inequalities and promote new teaching-learning dynamics. This study aims to provide key elements for the development of public policies that enhance equitable access by integrating technological tools and teacher training programs that benefit vulnerable communities.

Palabras clave: educación básica, equidad educativa, formación docente, brecha digital, evaluación del aprendizaje.

Keywords: basic education, educational equity, teacher training, digital divide, learning assessment.

Introducción

La educación básica representa uno de los pilares fundamentales para el desarrollo social, económico y cultural de cualquier nación. En el caso de México, su relevancia

es aún más crítica, dado el contexto de desigualdades históricas y brechas estructurales que impactan de manera directa tanto la calidad como la equidad del sistema educativo. A pesar de los esfuerzos institucionales por garantizar el acceso universal a este nivel educativo, persisten múltiples problemáticas que obstaculizan el logro de aprendizajes significativos y equitativos entre los estudiantes. Entre los factores que han agudizado estas problemáticas, destacan los rezagos en infraestructura, la limitada formación continua del profesorado y, más recientemente, la complejidad derivada de la brecha digital.

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 no solo interrumpió los procesos educativos de millones de estudiantes, sino que evidenció, con mayor crudeza, las profundas desigualdades existentes en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad. Esta situación reveló que una parte significativa del estudiantado, especialmente en zonas rurales e indígenas, se vio imposibilitada de continuar su formación por carecer de dispositivos electrónicos adecuados o acceso a internet (INEE, 2020). En este contexto, la transformación digital ha cobrado una importancia estratégica, no solo como medio para dar continuidad al aprendizaje, sino como una oportunidad para reconfigurar las prácticas pedagógicas y fomentar una educación más inclusiva, pertinente y de calidad.

La incorporación de tecnologías digitales en el aula, si bien presenta un gran potencial para enriquecer la experiencia educativa, también enfrenta barreras importantes. Entre ellas, la falta de competencias digitales en docentes y estudiantes, la infraestructura limitada en escuelas públicas y la inexistencia de políticas integrales que articulen tecnología, pedagogía y evaluación. Según datos de la OCDE (2022), únicamente el 40% de los estudiantes en zonas rurales mexicanas dispone de dispositivos electrónicos funcionales para el aprendizaje en línea, lo que contribuye a una creciente desigualdad en los resultados académicos entre contextos urbanos y rurales.

Asimismo, el problema de la desigualdad educativa no se limita al acceso material, sino que también involucra aspectos pedagógicos y formativos. La carencia de formación continua y especializada entre los docentes limita la implementación de metodologías activas y personalizadas, dificultando el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. De acuerdo con la UNESCO (2021), sin programas de capacitación docente pertinentes y contextualizados, cualquier intento de modernización educativa corre el riesgo de ser superficial o excluyente.

En este escenario, resulta pertinente formular la siguiente pregunta de investigación: **¿De qué manera la transformación digital puede contribuir a mejorar la equidad y la calidad educativa en la educación básica en México?**

A partir de este cuestionamiento, el presente estudio se propone analizar de manera crítica los principales retos del sistema educativo mexicano en el marco de la digitalización, así como proponer estrategias viables para garantizar un acceso equitativo, fortalecer la formación docente y diseñar modelos de evaluación adecuados a las necesidades actuales.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es analizar en profundidad el impacto que la transformación digital puede tener sobre la equidad y la calidad educativa dentro del nivel de educación básica en México. En particular, se pretende identificar los desafíos más relevantes que enfrentan tanto estudiantes como docentes en cuanto al acceso y uso efectivo de tecnologías digitales, así como las limitaciones actuales en infraestructura, capacitación y metodologías de evaluación.

Asimismo, la investigación busca proponer estrategias concretas que favorezcan una integración efectiva y sostenible de herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye el diseño de programas de formación docente especializados que fortalezcan las competencias tecnológicas y pedagógicas del

profesorado, además de la promoción de modelos de evaluación que se adapten a las nuevas dinámicas educativas generadas por la digitalización.

Por último, a través de los resultados obtenidos, este estudio aspira a contribuir al desarrollo de políticas públicas innovadoras y pertinentes que promuevan la inclusión digital y la reducción de brechas educativas, garantizando que los beneficios de la tecnología lleguen a las comunidades más vulnerables y marginadas del país. De este modo, se busca sentar las bases para un sistema educativo más justo, equitativo y de alta calidad en el contexto del México contemporáneo.

Metodología

Para alcanzar los objetivos planteados, este artículo se fundamenta en un análisis documental exhaustivo, que contempla fuentes académicas recientes y datos estadísticos de organismos internacionales y nacionales, tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El enfoque adoptado es cualitativo, lo que permite identificar patrones, tendencias y categorías emergentes a partir de la revisión crítica de literatura especializada. Los criterios para la selección de documentos incluyeron estudios publicados entre 2018 y 2025, enfocados en temas clave como equidad educativa, transformación digital y evaluación del aprendizaje en el contexto mexicano (Revista Aula, 2025).

Además, se analizaron casos de intervención y estrategias exitosas implementadas en otros países, con la intención de extraer lecciones aplicables a la realidad mexicana. Para el procesamiento de la información, se emplearon técnicas de codificación temática, que facilitaron la organización y síntesis de datos en torno a los principales desafíos y oportunidades que presenta la digitalización en la educación básica.

Esta metodología integral busca proporcionar una visión fundamentada y contextualizada de los factores que influyen en la calidad y equidad educativa, así como de las posibles soluciones que pueden adoptarse para potenciar el uso de tecnologías digitales en la enseñanza y evaluación, contribuyendo así a la transformación educativa en México.

Resultados

1. **Desigualdad en el acceso a la educación:** La inequidad en la distribución de recursos educativos continúa siendo un problema significativo, afectando principalmente a comunidades rurales y marginadas. De acuerdo con el CONEVAL (2021), el 32% de los niños en estas zonas no cuenta con acceso a tecnología básica necesaria para la educación a distancia. Esta realidad profundiza la brecha digital, limitando las oportunidades de aprendizaje y perpetuando la exclusión social (Universidad Loyola del Pacífico, 2023).
2. **Deficiencia en la formación docente:** La capacitación y actualización continua del profesorado es indispensable para mejorar la calidad educativa y responder a los retos actuales. Sin embargo, solo el 45% de los docentes de educación primaria en México reciben formación alineada con los nuevos enfoques pedagógicos y tecnológicos (SEP, 2022). Esto subraya la urgencia de implementar programas que fortalezcan las competencias digitales y metodológicas del cuerpo docente (Huesca, 2015).
3. **Impacto de la tecnología en la educación:** La transformación digital constituye tanto un desafío como una oportunidad para el sistema educativo. Aunque las tecnologías pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje y facilitar procesos personalizados, su uso efectivo está limitado por la persistente brecha digital, especialmente en comunidades vulnerables (OCDE, 2022). Investigaciones recientes destacan el potencial de

herramientas avanzadas, como la inteligencia artificial, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje (Cadena SER, 2024).

4. **Necesidad de una evaluación educativa pertinente:** Es crucial desarrollar modelos de evaluación que sean más formativos y coherentes con el aprendizaje significativo. Las evaluaciones estandarizadas actuales generan estrés en los estudiantes y no reflejan con precisión sus competencias reales, lo cual limita la mejora continua en los procesos de enseñanza (Perrenoud, 2021).

Tabla 1. Principales desafíos de la educación básica en México en el contexto digital.

Desafío identificado	Descripción	Fuente
Desigualdad en el acceso tecnológico	Limitado acceso a dispositivos e internet en zonas rurales y marginadas	CONEVAL, 2021
Brecha en la formación docente	Falta de capacitación continua en competencias digitales y pedagógicas	SEP, 2022; UNESCO, 2021
Débil integración tecnológica en la enseñanza	Escaso uso pedagógico de herramientas digitales por falta de recursos y guía	OCDE, 2022
Evaluaciones poco pertinentes	Enfoque en resultados estandarizados; no miden aprendizajes significativos	Perrenoud, 2021
Escasa articulación de políticas digitales	Ausencia de marcos normativos coherentes para integrar tecnología y pedagogía	Revista Aula, 2025

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con la bibliografía consultada.

Conclusión

La educación básica en México enfrenta desafíos complejos que requieren atención prioritaria y un abordaje integral. La desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos, la insuficiente formación docente, las limitaciones en la implementación de la tecnología y la necesidad de reformar los sistemas de evaluación son aspectos que deben ser atendidos de manera conjunta para elevar la calidad y equidad del sistema educativo.

Las políticas públicas deben orientarse a garantizar la distribución equitativa de recursos, el diseño y ejecución de programas de capacitación docente que respondan a las demandas del siglo XXI y la integración efectiva de tecnologías digitales en el aula. Además, es imprescindible revisar y adaptar los modelos de evaluación para que reflejen de forma auténtica las competencias y aprendizajes de los estudiantes, promoviendo así un sistema educativo más justo, inclusivo y acorde a las nuevas realidades digitales.

Sólo a través de estos esfuerzos coordinados será posible superar las brechas educativas y construir un futuro en el que todos los niños y niñas en México tengan acceso a una educación básica de calidad, que les permita desarrollar plenamente su potencial y contribuir al desarrollo sostenible del país.



Referencias

- Banco Mundial. (2022). *Educación y equidad en América Latina y el Caribe*. <https://www.worldbank.org>
- Cadena SER. (2024, 15 de octubre). La inteligencia artificial acierta en un 70% al corregir trabajos escolares de primaria.
- CONEVAL. (2021). *Informe sobre pobreza y desigualdad educativa en México*. <https://www.coneval.org.mx>
- Huesca, S. (2015). *Los nuevos retos y demandas de la educación: Desarrollo de competencias en el siglo XXI*. Revista Atenas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207001.pdf>
- INEE. (2020). *Estado de la educación en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- OECD. (2022). *The Impact of Digital Learning on Education Systems*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Perrenoud, P. (2021). *La evaluación de los aprendizajes en la era digital*. Editorial Paidós.
- SEP. (2022). *Programa Nacional de Formación Docente*. Secretaría de Educación Pública.
- Revista Aula. (2025). Retos de la educación básica para este 2025.
- UNESCO. (2021). *Educational Challenges in Latin America*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidad Loyola del Pacífico. (2023). Retos y desafíos en la educación mexicana.



RIESGOS PSICOSOCIALES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR Y DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE

Ana Paulina Sánchez Rivera

Estudiante de la Maestría en Administración Educativa

CINADE

anapaulina1042@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza los factores de riesgo psicosocial en el personal docente perteneciente al Departamento de Ciencias económico-Administrativas del Instituto TecNM, Instituto Ciudad Valles, considerando el impacto en su bienestar y desempeño. Se utiliza un enfoque simbólico interpretativo con una metodología mixta, se utilizan técnicas de investigación como la observación, entrevistas y encuesta de acuerdo con la NOM-035-STPS-2018 referente al instrumento del cuestionario de la guía II. Los resultados muestran un porcentaje bajo de riesgos psicosociales, en promedio las relaciones interpersonales son positivas, sin embargo, se identifican tres campos de acción, sobrecarga de trabajo, y liderazgo. Estas áreas de acción muestran un impacto en sobrecarga y desigualdad contractual y falta de autonomía contractual, es decir, violencia, discriminación y

pág. 58

estrés. Se proponen acciones de líneas de acción a partir de los resultados para fortalecer el liderazgo, distribuir la carga laboral, considerando las condiciones contractuales y mejorar la comunicación del departamento

This article analyzes the psychosocial risk factors affecting teaching staff in the Department of Economic-Administrative Sciences at the Instituto TecNM, Instituto Ciudad Valles, considering their impact on well-being and job performance. A symbolic-interpretive approach is employed with a mixed-methods methodology, using research techniques such as observation, interviews, and a survey based on the NOM-035-STPS-2018, specifically the Guide II questionnaire. The results show a generally low level of psychosocial risk. On average, interpersonal relationships are positive; however, three key areas of concern are identified: work overload, leadership, and contractual disparities. These areas reflect issues related to excessive workload, contractual inequality, and lack of autonomy, manifesting in forms such as violence, discrimination, and stress. Based on the findings, action lines are proposed to strengthen leadership, redistribute workload while considering contractual conditions, and improve departmental communication.

Palabras Clave: riesgos psicosociales, relaciones interpersonales, sobrecarga de trabajo, estrés, liderazgo

Keywords: psychosocial risks, interpersonal relationships, work overload, stress, leadership.



Introducción

Los riesgos psicosociales afectan la salud y el rendimiento, según González Trijueque, Giachero y Delgado. Y estos factores no son solamente de la esfera privada. De hecho, se manifiestan directamente en la calidad del proceso educativo: de acuerdo con la OCDE, “el 40% de los docentes en México reportan niveles de estrés altos o muy altos y el 30% de ellos ha considerado abandonar la profesión por estrés” (OCDE, 2022). Por tanto, resulta esencial que generemos estrategias que fomenten un lugar de trabajo más saludable, equilibrado y eficiente.

El objetivo general es analizar la influencia de los factores de riesgo psicosocial en el bienestar y desempeño del personal docente del Departamento de Ciencias Económico-Administrativas del Instituto Tecnológico Nacional de México, Instituto de Ciudad Valles, a fin de desarrollar estrategias encaminadas a prevenir estos riesgos y propiciar un ambiente laboral sano y eficaz. Para cumplir este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación, ¿Cuáles son los principales factores de riesgo psicosocial presentes? y ¿cuáles afectan el bienestar del personal docente?, ¿Cómo impactan en el desempeño de los docentes? , ¿cómo se implementan las actuales estrategias del Departamento del CEA para gestionar y mitigar los riesgos psicosociales en el personal docente bajo su custodia? y en último lugar ¿Qué recomendaciones pueden implementarse para mejorar la gestión de los riesgos psicosociales y promover un entorno laboral saludable?



Marco teórico

Para el personal docente el bienestar emocional es un componente clave para su desempeño profesional que influye a su vez en la calidad educativa. Los estudios sobre este tema han demostrado que los docentes emocionalmente equilibrados son más efectivos en la gestión del aula, al establecer relaciones positivas con los estudiantes y la creación de ambientes de aprendizajes enriquecedores.

Los factores que influyen en el bienestar docente son principalmente los estilos de liderazgo transformacional, basados en la escucha solidaria, motivadora y activa que a su vez disminuyen el estrés laboral docente, mejoran la satisfacción laboral y mejoran el clima laboral (INFOCOP, 2024). La motivación docente es otro factor clave, ya que es la recompensa económica, según Nguyen, Pham, & Springer (2021) un sistema de recompensas justo está vinculado con un mayor nivel de bienestar emocional y un mejor desempeño en el aula.

Otro factor del que quería hablarle es la preparación continua. Según Franco (2021), la formación profesional permite a los docentes adquirir las habilidades necesarias para combatir el estrés y los problemas laborales, lo que, a su vez, les da confianza y el impulso del crecimiento. Por lo tanto, también es necesario promover un entorno social de trabajo saludable. Las instituciones también deben organizar programas de bienestar emocional, seminarios sobre manejo del estrés y eventos de integración del profesorado. (Gómez, Fernández, & Inda, 2022).

Es clave promover una cultura institucional que valore el equilibrio entre la vida personal y laboral para prevenir la salud mental del personal educativo, y por consecuencia, garantizar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma simbólico interpretativo propuesto por Weber, con un enfoque mixto, en cuanto al diseño metodológico empleado fue de tipo correlacional simple (Sampieri, 2014), con el propósito de identificar las relaciones entre los factores de riesgo psicosocial detectados y sus posibles efectos en el desempeño docente.

La línea de investigación fue sobre los “Sujetos de la educación”, acorde a los campos del saber determinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2025) y a la tradición investigativa institucional señalada en el estado de investigación del Centro de Investigación para la Administración Educativa para la Maestría en Administración Educativa (CINADE, 2020).

La recolección de datos se realizó a través de una observación directa, entrevistas y una encuesta, la primera de ellas se realizó mediante una guía estructurada como instrumento de apoyo que permitió registrar de manera sistemática las dinámicas y condiciones laborales del personal docente, se analizaron aspectos clave como el entorno físico, las interacciones entre compañeros, la carga laboral y las condiciones psicosociales percibidas durante las jornadas laborales.

Para la aplicación de las entrevistas, se tomó en cuenta, en primer lugar, sólo docentes que tienen actividad docente y administrativa, aunado a ello se clasificó a los docentes de tiempo completo y hora clase, a fin de contrastar diferentes perspectivas.

En cuanto a la encuesta se utilizó el cuestionario de la guía II de referencia de la Norma 35, en razón de que el área de estudio no excede de los 50 trabajadores (STPS, 2018), esta fue aplicada a través de google forms, cuyo enlace se hizo llegar a través del correo institucional de los docentes y mediante el grupo de whatsapp del departamento.

La muestra se seleccionó en concordancia a los instrumentos de investigación, por lo que en esta investigación en concreto, referente a la guía de entrevista estructurada la muestra fue de 12.12% del total de docentes, ahora bien de acuerdo a como lo estipula la norma que se menciona entre líneas para la aplicación del cuestionario, la guía de referencia es la II, misma que debe de ser aplicada a la totalidad del universo, por lo que fue aplicada a los 33 docentes pertenecientes a dicho departamento. (STPS, 2018)

Para el análisis de datos cobra relevancia el cuestionario, el cual se desarrolla a través de una técnica de análisis normativo, agrupando los elementos por categorías, dominios y dimensiones para guiar el proceso de calificación de los resultados.

Tabla 1.- Grupos de ítems por categoría, dominio y dimensión.

Categoría	Dominio	Dimensión	ítem
Ambiente de trabajo	Condiciones en el ambiente de trabajo	Condiciones peligrosas e inseguras	2
		Condiciones deficientes e insalubres	1
		Trabajos peligrosos	3
Factores propios de la actividad	Carga de trabajo	Cargas cuantitativas	4, 9
		Ritmos de trabajo acelerado	5, 6
		Carga mental	7, 8
		Cargas psicológicas emocionales	41, 42, 43

Cargas de alta responsabilidad	10, 11	
Cargas contradictorias o inconsistentes	12, 13	
Falta de control sobre el trabajo	Falta de control y autonomía sobre el trabajo	20, 21, 22

	Limitada o nula posibilidad de desarrollo	18, 19	
	Limitada o inexistente capacitación	26, 27	
Organización del tiempo de trabajo	Jornada de trabajo	Jornadas de trabajo extensas	14, 15
	Interferencia en la relación trabajo-familia	Influencia del trabajo fuera del centro laboral	16
		Influencia de las responsabilidades familiares	17
Liderazgo y relaciones en el trabajo	Liderazgo	Escasa claridad de funciones	23, 24, 25
		Características del liderazgo	28, 29
	Relaciones en el trabajo	Relaciones sociales en el trabajo	30, 31, 32
		Deficiente relación con los colaboradores que supervisa	44, 45, 46
	Violencia	Violencia laboral	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64

Fuente: (STPS, 2018)

Resultados

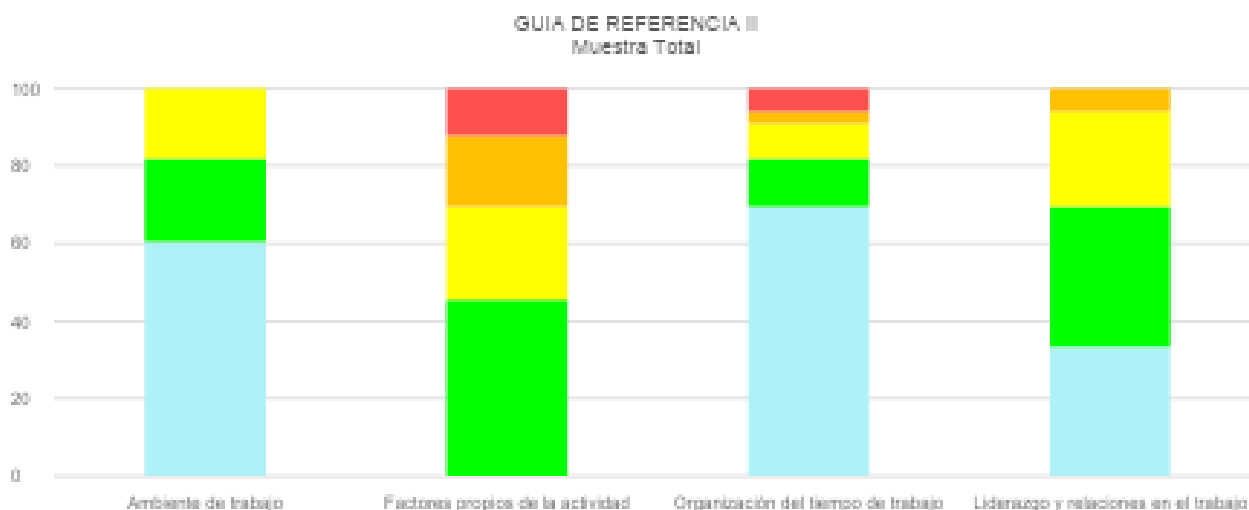
En cuanto a la observación directa se identificó una desigualdad en la distribución de la carga laboral particularmente entre los docentes por hora clase, quienes enfrentan una sobrecarga administrativa no reconocida formalmente dentro de las normativas internas de la institución.

Las entrevistas semiestructuradas ayudaron a profundizar la experiencia subjetiva de los docentes, evidenciando picos de estrés significativos al inicio y cierre del semestre, en donde refieren tener un aumento de carga laboral. Los docentes por hora clase entrevistados, refirieron una inestabilidad laboral, refiriendo asignaciones de materias fuera de su perfil profesional y requerimientos de actividades fuera de su horario de trabajo. A diferencia de los docentes de tiempo completo que refieren tener mayor estabilidad y apoyo institucional.

El cuestionario de la guía de referencia II, permitió cuantificar los niveles de riesgo psicosocial por categorías, dimensiones y dominio. A nivel global no se registraron casos en niveles muy altos de riesgos psicosociales.

Figura 1.

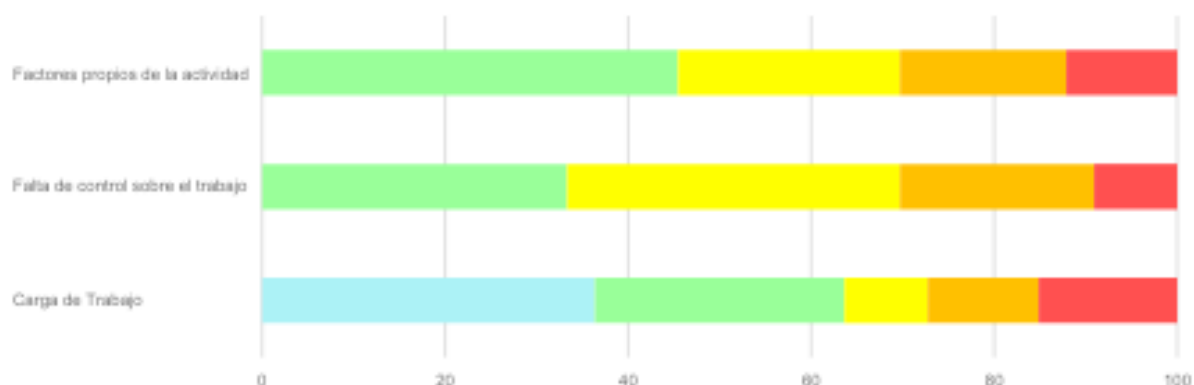
Muestra Total por Categoría del Nivel de Riesgo del Departamento de Ciencias Económico-Administrativas



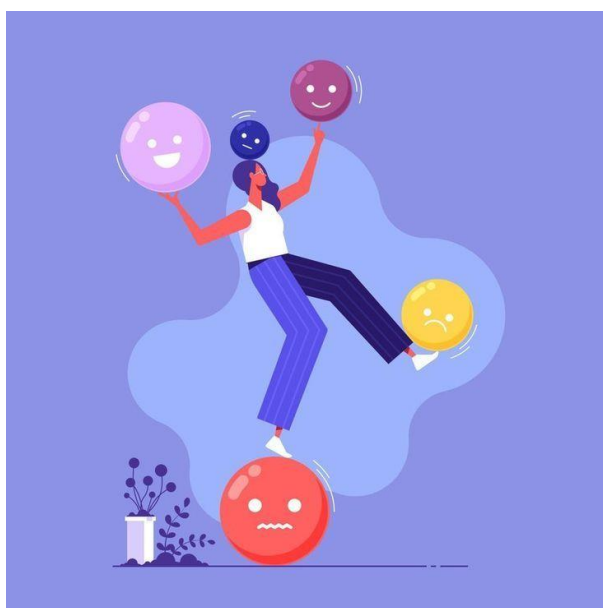
Es importante recalcar que la categoría Factores propios de la actividad fue la que resultó con mayor presencia en niveles alto y muy alto. Estos resultados muestran que existe un entorno laboral de alta exigencia y baja autonomía, generando desgaste emocional y desmotivación primordialmente en los docentes por hora clase, quienes enfrentan responsabilidades no reconocidas contractualmente.

Figura 2.

Categoría Factores Propias de la Actividad, y Dominios



De forma general, dentro de la categoría de factores propios de la actividad, el análisis global mostró que el 45.45% de las respuestas se ubicaron en el nivel bajo, el 24.24% en el nivel medio, el 18.18% en alto, y el 12.12% en muy alto, sin registrarse respuestas en el nivel nulo.



Conclusiones y recomendaciones

A pesar de que el nivel global de riesgo psicosocial se encuentra en rangos bajos, se identificaron áreas críticas, sobre todo en las cargas excesivas, así como la poca autonomía en toma de decisiones y percepción de inequidad en la distribución de las tareas en relación con el tipo de contratación. Enfatizando que los riesgos psicosociales del departamento se asocian con los factores propios de la actividad.

Entre las recomendaciones esenciales está el fortalecimiento de un liderazgo que promueva una gestión basada en el reconocimiento, la escucha activa a fin de disminuir los riesgos asociados a la dimensión de liderazgo y relaciones personales. Que se revise el Reglamento Interno de trabajo para poder redistribuir las cargas administrativas, y en el caso de tener que asignar actividades administrativas al personal que no es tiempo completo, se recomienda valorar compensaciones económicas para dichas actividades.

Difundir los instrumentos normativos ya existentes como lo es el código de ética y conducta de la institución, así como el Subcomité de Ética y el pronunciamiento de cero tolerancia para asegurar que todo el personal docente conozca sus derechos y los canales disponibles para atención y denuncia.

Esta investigación no busca generalizar los resultados, lo que se desea es ofrecer una base sólida para el diseño de políticas institucionales humanas y justas, se sugiere para investigaciones futuras líneas de investigación que aborden las particularidades del trabajo académico de acuerdo con sus contextos.

Referencias

- CINADE. (2020). *Centro de Investigación para la Administración Educativa*. San Luis Potosí.
- COMIE. (19 de enero de 2025). *COMIE*. Obtenido del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.: <https://www.comi.org.mx/v5/sitio/>
- Franco, J. (13 de abril de 2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Católica del Norte Fundación Universitaria*, págs. 151-179.
- Gonzalez Trijueque, D., Giachero, S., & Delgado, S. (Mayo de 2012). Riesgos psicosociales en el lugar de trabajo: aproximación. *Scielo*, págs. 75-87.
- INFOCOP. (14 de Mayo de 2024). *Las competencias socioemocionales son la base del bienestar y el rendimiento académico*. Obtenido de INFOCOP: <https://www.infocop.es/las-competencias-socioemocionales-son-la-base-del-bienestar-y-el-rendimiento-academico-2/>
- Nguyen, T., Pham, L., & Springer, M. y. (2021). Los factores de satisfacción de los docentes y sus implicaciones para los resultados de los estudiantes: una revisión sistemática. *Review of Educational Research*, págs. 357–396.
- OCDE. (2022). Estudio sobre el estrés docente en México. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*, 56-59.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-HILL.
- STPS,NOM-035-STPS-20218 (Factores de riesgo psicosocial en el trabajo- Identificación, análisis y prevención 23 de Octubre de 2018).



LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO DETONANTE DE DESARROLLO PROFESIONAL

Luis Ángel Oliva Quintana

Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

Resumen

El artículo muestra un análisis detallado sobre el impacto de la Profesionalización Docente como detonante en el Desarrollo Profesional de los colaboradores de la Escuela Secundaria Lorenzo Asterio Chavarría del municipio de Tancanhuitz, S.L.P. y responde a la interrogante ¿Es la Profesionalización Docente realmente un detonador de Desarrollo Profesional?, bajo la premisa de que la profesionalización, se concibe como la búsqueda continua de formación, de la actualización y del desarrollo de las habilidades, como un factor fundamental para el Desarrollo

Profesional, a partir de elementos generales y contextuales que previo diagnóstico inicial, ofrecen la base para proponer una estrategia en la institución educativa.

Palabras clave: Profesionalización Docente, Desarrollo Profesional, Diagnóstico Institucional, Estrategia, Competencias Docentes.

Abstract

The article presents a detailed analysis of the impact of Teacher Professionalization as a trigger for the Professional Development of the collaborators of the Lorenzo Asterio Chavarría Secondary School in the municipality of Tancanhuitz, S.L.P. and answers the question: Is Teacher Professionalization really a trigger for Professional Development?, under the premise that professionalization is conceived as the continuous search for training, updating and development of skills, as a fundamental factor for Professional Development, based on general and contextual elements that, after an initial diagnosis, offer the basis for proposing a strategy in the educational institution.

Keywords: Teacher Professionalization, Professional Development, Institutional Diagnosis, Strategy, Teaching Competencies.



Introducción

Hoy por hoy es preciso analizar el impacto que la globalización ha tenido en la sociedad a nivel mundial, como fenómeno que influye en diferentes aspectos y ámbitos de la vida nacional, pero sobre todo como factor detonante de una sociedad del conocimiento vanguardista y desarrolladora, permitiendo la integración de las economías de todo el mundo mediante el comercio y los flujos financieros y que abarca aspectos culturales, políticos, sociales, ambientales y educativos.

Precisamente este fenómeno analizado, es esencialmente un detonador de desarrollo social, en el cual la calidad es ya un factor primordial en todos los países alrededor del mundo y concretamente en el ámbito educativo, en donde el docente del siglo XXI debe tener las competencias pertinentes para lograr la calidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje y para ello la Profesionalización Docente jugará un papel determinante, encaminando al colaborador al Desarrollo Profesional.

En este tenor, se espera que el profesionista, posea una visión que promueva una verdadera organización inteligente, con una gestión que conduzca, expandiendo las posibilidades de crecimiento educativo y desarrollando la creatividad, generando y sosteniendo líneas de acción para transitar el camino del cambio y cubrir los estándares en calidad educativa que la sociedad actual demanda.

Desarrollo

Actualmente en las instituciones proactivas con calidad operativa y funcional, se debe conformar un mecanismo metodológico que oriente la elaboración y desarrollo estrategias y actividades para potencializar la profesionalización del personal que las compone, conforme a las necesidades reales que presenta, mediante diversos procesos de gestión humana, como estrategia fundamental para el fortalecimiento del talento humano y del desarrollo organizacional en pro de la colaboración organizacional.

La profesionalización se convierte entonces en un proceso necesario para la creciente transformación de los profesionales, en aras de contribuir a la mejora de los distintos procesos, como destaca Darling-Hammond (2001), al señalar que “la profesionalización es un proceso continuo que busca el desarrollo y evolución de la profesión docente, no un estado final”. Por su parte, Pérez (2021), resalta la importancia del compromiso ético y la responsabilidad social de los docentes, así como su papel en la promoción de la equidad y la inclusión educativa.

Sánchez Molina (2021), en este orden de ideas, analiza la Profesionalización Docente como una estrategia clave para mejorar la calidad de la educación en México; Paulo Freire, defiende el rol del docente como facilitador del aprendizaje, estimulando la investigación y el descubrimiento de ideas en los estudiantes. A manera de complemento, Addine Fernández y Blanco Pérez (2002), consideran la profesionalización “como un proceso que debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación profesional, desde una sólida comprensión del rol y el contexto”.

Vygotsky, por otra parte, subraya la importancia de que el proceso educativo sea planificado, organizado y anticipado al desarrollo de los sujetos. Chehaybar y Kuri (2003), definen la formación docente como un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional y Popkewitz (2000), analiza la profesionalización docente desde una perspectiva social y epistemológica, destacando las políticas, los saberes y las prácticas institucionales.

En este orden de ideas, el desempeño profesional se asocia directamente con el desarrollo y como detonante de un proceso de mejora y transformación que no se detiene con el tiempo, que más bien se complementa con él, llevando a los colaboradores de la institución a la Profesionalización; encuadrando la idea central de este artículo cuyo objetivo consiste en armonizar los elementos relativos al proceso de Profesionalización Docente, que propician el Desarrollo Profesional desde el Desempeño Profesional en el andén del factor tiempo en la escuela,

partiendo desde la identificación de los elementos generales y contextuales, obtenidos mediante un diagnóstico inicial, para permitir proponer planes de mejora. Dicho de manera práctica y con un enfoque local en la escuela en estudio, si se desea encaminar a los colaboradores de la Escuela Secundaria hacia el Desarrollo Profesional, primeramente, se deben identificar los sustentos básicos de tema, seguidos del establecimiento de la situación ideal por cada puesto o nivel de ocupación; es decir, determinar las condiciones óptimas que debe presentar los colaboradores de Escuela Secundaria Lorenzo Asterio Chavarría, en lo relativo a la eficiencia de los recursos humanos de eficiencia, conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el desempeño de esa ocupación.

Posteriormente al establecimiento de una situación ideal, se debe realizar un diagnóstico inicial para conocer la realidad institucional, consistente en identificar lo que es y se hace actualmente en los distintos puestos de trabajo en la Escuela Secundaria Lorenzo Asterio Chavarría, además de considerar el desempeño real del colaborador, con base en los elementos proporcionados por el perfil del puesto del manual de organización del ente.

Esta información deberá ser recopilada a través de diversas técnicas como la observación, la autorreflexión y la entrevista para llegar a la transformación esperada desde adentro, pues el conocimiento es dado por el propio grupo, de sus conflictos, problemáticas y necesidades, y no por entidades ajenas a la institución.

Como tercera fase para lograr el Desarrollo Profesional, se debe elaborar un análisis comparativo en el que se confrontan los datos de las situaciones ideal y real, con el objeto de identificar diferencias. La información debe ser recopilada por cada trabajador, para finalmente concentrar las necesidades de todo el personal, datos que se clasifican por ocupación laboral, implementando el método deductivo, con la finalidad de razonar y reflexionar sobre lo recopilado mediante la observación (revisión del ente, en cuanto a sus objetivos, metas y políticas laborales, recursos humanos, técnicos, materiales y financieros, etc.), y las entrevistas dirigidas al

personal; además de elaborar las gráficas a partir de los datos de las encuestas aplicadas, que permiten a su vez contar con información relevante para la toma de decisiones administrativas.

Como cuarta fase, se debe proceder al Establecimiento de Estrategias; esta acción metodológica hace referencia a la especificación de acciones clave para establecer prioridades de capacitación de acuerdo con las necesidades reales detectadas, sugerir acciones de formación profesional y sus guías de contenidos, así como las personas ideales para la implementación de las estrategias de acuerdo al análisis de los perfiles de puesto y áreas prioritarias de atención.

Como última etapa, se deberá elaborar el Informe de Resultados, consistente en describir el estudio, las situaciones investigadas, señalar las necesidades detectadas y precisar las acciones de capacitación a seguir para lograr el Desarrollo Profesional de los colaboradores de la institución, contemplando cada una de las estrategias a seguir en el Plan de Acción que ha quedado debidamente sustentado.

Una vez concluidas estas etapas, se reforzarán en la Escuela Secundaria las relaciones entre la Profesionalización Docente y el Desarrollo Profesional, permitiendo potencializar, además, las competencias docentes, la superación profesional y la capacitación, elementos menos estudiados, pero que además sustentan la concepción de la educación permanente y continua como lo mencionan Díaz y Valcárcel (2021).

Los procesos establecidos partiendo desde el conocimiento de la situación real actual de la institución en estudio y que están encaminados a implementar las acciones de Profesionalización Docente más efectivas para potenciar el Desarrollo Profesional, se distinguen por atender a la relación de continuidad entre la formación inicial y las formas de preparación una vez implementados, por lo que los intereses particulares del maestro también juegan un papel fundamental.

El directivo como líder, debe entonces saber alinear los objetivos personales del colaborador relativos a la auto superación, con los objetivos institucionales encaminados al Desarrollo Profesional, y en esta tarea deberá accionar pequeños pero fundamentales planes intermedios como los motivacionales, o de atenuación del miedo o resistencia al cambio, dependiendo su percepción general del ambiente interno del personal e incluso establecer estrategias secundarias como el reajuste de presupuestos al implementar las estrategias de Profesionalización docente a fin de mantener el equilibrio organizacional.

Finalmente hacer mención, que, dentro de la estrategia pedagógica propuesta al finalizar las etapas mencionadas, se deben convertir en contenidos o temas a desarrollar en las capacitaciones, cursos, talleres y/o seminarios propuestos, los problemas identificados en el diagnóstico inicial, mediante la triangulación metodológica realizada a los resultados de la observación al desempeño de los docentes, las encuestas y entrevistas a los directivos.

Solo de esta manera, la propuesta de intervención será eficiente, pues deben centrarse los temas en las carencias o deficiencias identificadas inicialmente en el diagnóstico, eliminando aspectos de interferencia como el evitar exponer siempre los mismos temas año con año, la obsolescencia de lo presentado o incluso verificar la falta de preparación del expositor para que no sea el caso; además, vigilar generalidades como los horarios de presentaciones de los temas, evitar duplicidad de temas sin sustento metodológico y la evaluación objetiva de los resultados alcanzados.



Conclusión

En la Escuela Secundaria Lorenzo Asterio Chavarría, se requiere de docentes con visión de superación y Desarrollo Profesional, por lo que es necesaria la implementación de estrategias encaminadas a lograr este crecimiento institucional; entonces, la profesionalización docente para esta institución será un proceso clave, ya que va a permitir al docente adquirir nuevas habilidades, conocimientos y estrategias para mejorar la práctica pedagógica, abarcando la capacitación continua, la reflexión sobre la práctica y promoviendo un compromiso con la mejora constante tras implementar un correcto sistema de evaluación de resultados a fin de establecer los ajustes pertinentes en caso de ser necesarios.

Así, la Profesionalización Docente debe consolidarse siempre como un proceso continuo y dinámico que requiere de un compromiso constante por parte de los maestros y del apoyo de las instituciones educativas en aras de lograr el Desarrollo Profesional.

Recomendaciones

La Escuela Secundaria Lorenzo Asterio Chavarría carece de los fundamentos teóricos, metodológicos que la Colaboración Organizacional exige y se requiere diseñar un modelo de formación con el propósito de dar a conocer las nuevas tendencias en educación y las diversas estrategias de enseñanza que coadyuven a ser más eficientes en su labor, pretendiendo que, a través de este modelo, el docente alcance el nivel de Colaboración Organizacional deseado.

Se debe generar además, un ambiente de trabajo armónico, que permita y promueva la participación de los colaboradores y de los equipos de trabajo para mejorar el desempeño institucional y el logro de los objetivos de manera eficiente mediante la implementación de estrategias encaminadas a mejorar la Colaboración Organizacional, lo que traerá para la institución como beneficios la mejora de la comunicación interna, la motivación, la planeación efectiva del desarrollo profesional y el mejoramiento del clima organizacional.

Referencias

- Avalos, B. (2000). "El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro". Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe".
- Bronckart, J.P. (2007) El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19 (2), 123-134
- Linares, E., García, A., & Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI DEL IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Pérez Álvarez, F. (2007). Modelo para el desempeño profesional del docente de preuniversitario. Caracterización del desempeño profesional del docente de preuniversitario. Informe.
- Hargreaves, A. (1996). "Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado". Editorial Morata, Madrid. Cap.1 El Cambio, año 1996.
- Terry Borrego, L. E., Comesaña Caballero, P. P., y Lorente Ruíz, M. M., (2024). La preparación de agentes comunitarios para la atención a Instituciones Educativas en zonas socialmente complejas. *Órbita Científica*, 30(127).
- Perrenoud, Ph.: "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica". Editorial Grao, Barcelona. Cap. 7 "De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus", año 2004.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Editorial Narcea, España, cap. 2-3.
- Vargas Neira, S. D., Bernal Ballén, A., y Briceño Martínez, J. J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de Ciencias: una revisión sistemática de la literatura.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA – INTERACTIVA PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS

Flor Yudith Aguilar Salazar

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

flor.yudith@gmail.com

Resumen

El objetivo del uso de estrategias de enseñanza expositiva e interactiva en la resolución de problemas multiplicativos en secundaria es desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda de los conceptos matemáticos relacionados con la multiplicación, a través de explicaciones claras, participación activa y el uso de situaciones reales.

La enseñanza expositiva permite al docente presentar de forma estructurada los conceptos, procedimientos y reglas, lo que facilita a los alumnos comprender el significado de la multiplicación y sus diferentes representaciones.

La enseñanza interactiva promueve la participación del alumno mediante el diálogo, el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas, lo cual favorece el razonamiento lógico, la toma de decisiones y la aplicación de estrategias diversas.

Estas estrategias combinadas permiten atender diferentes estilos de aprendizaje y fomentan el desarrollo del pensamiento matemático, facilitando que los estudiantes no solo memoricen, sino que comprendan y apliquen el conocimiento en contextos diversos.

Abstract

The objective of using expository and interactive teaching strategies in multiplication problem-solving in secondary school is to develop students' deep understanding of mathematical concepts related to multiplication through clear explanations, active participation, and the use of real-life situations.

Expository teaching allows teachers to present concepts, procedures, and rules in a structured manner, helping students understand the meaning of multiplication and its different representations.

Interactive teaching promotes student participation through dialogue, teamwork, and collaborative problem-solving, which fosters logical reasoning, decision-making, and the application of diverse strategies.

These combined strategies cater to different learning styles and foster the development of mathematical thinking, enabling students not only to memorize but also to understand and apply knowledge in diverse contexts.

Palabras clave: Enseñanza, interacción, resolución de problemas, multiplicación, aprendizaje activo, colaboración, razonamiento, juegos educativos, autoconfianza, comunicación.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas, en particular la resolución de problemas representa uno de los mayores retos y, a la vez, una de las oportunidades más significativas en la formación académica de los estudiantes. Tradicionalmente, el enfoque expositivo ha sido la vía principal de enseñanza, centrada en la transmisión de contenidos por parte del docente. Sin embargo, en los contextos educativos actuales, se ha vuelto imprescindible transformar este enfoque hacia uno más dinámico e integrador: la enseñanza expositiva-interactiva. Esta estrategia combina la claridad y la estructura de la exposición directa con la participación activa de los estudiantes a través del diálogo, la formulación de hipótesis, la resolución colaborativa y la reflexión crítica.

Aplicada a la resolución de problemas, la enseñanza expositiva-interactiva permite no solo presentar los conceptos matemáticos de forma ordenada y comprensible, sino también involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, fomentando habilidades como el pensamiento lógico, la toma de decisiones, la creatividad y la comunicación matemática. En este marco, el aula se convierte en un espacio de intercambio, donde el error es una oportunidad de aprendizaje y donde el docente actúa como mediador y guía del proceso. Este trabajo aborda la importancia, características y beneficios de la estrategia expositiva-interactiva en el desarrollo de competencias para resolver problemas, especialmente en el ámbito de las matemáticas escolares.

En la educación secundaria, el aprendizaje de las matemáticas continúa siendo un reto para muchos estudiantes. Las dificultades en la comprensión de conceptos básicos, como la multiplicación, se arrastran desde niveles anteriores y se hacen más evidentes cuando se requiere aplicar estos conocimientos en contextos más complejos. En este escenario, la enseñanza positiva-expositiva emerge como una estrategia pedagógica eficaz que permite al docente acompañar activamente el

proceso de aprendizaje, combinando la claridad estructural de la exposición con un enfoque motivador y emocionalmente seguro para el alumno.

Este ensayo explora cómo las estrategias de enseñanza positiva-expositiva pueden ser aplicadas para mejorar la comprensión y la resolución de problemas multiplicativos en el nivel secundario, destacando sus fundamentos teóricos, beneficios y ejemplos concretos en el aula.

Desarrollo

1. Enfoque positivo-expositivo: una combinación poderosa

La enseñanza expositiva ha sido tradicionalmente criticada por su carácter unidireccional. Sin embargo, cuando se combina con los principios de la enseñanza positiva, puede convertirse en una herramienta poderosa que no solo transmite conocimiento, sino que también fortalece la confianza, la motivación y la participación de los estudiantes.

El enfoque positivo-expositivo consiste en presentar los contenidos de forma estructurada, clara y gradual, pero incorporando elementos emocionales y motivacionales: un lenguaje alentador, la valoración de los logros individuales, el uso de ejemplos contextualizados y la inclusión de recursos visuales y prácticos que conecten con los intereses de los adolescentes.

La enseñanza expositiva se basa en la explicación clara y organizada de contenidos por parte del docente, lo que permite brindar una base teórica sólida y estructurada. Por otro lado, el componente interactivo implica la participación activa del estudiante a través de preguntas, discusiones, resolución conjunta de problemas y actividades que estimulan el razonamiento.

Este enfoque se fundamenta en las teorías del aprendizaje significativo de David Ausubel y en el constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Según estos

autores, el aprendizaje ocurre cuando el alumno puede relacionar la nueva información con sus conocimientos previos (Ausubel), cuando interactúa con su entorno y construye activamente su conocimiento (Piaget), y cuando aprende en colaboración con otros, mediante la mediación del adulto o docente (Vygotsky).

2. ¿Por qué enfocarse en los problemas multiplicativos?

En secundaria, los estudiantes deben usar la multiplicación no solo como una operación básica, sino como parte de la resolución de problemas más complejos, como proporciones, porcentajes, áreas, productos notables, entre otros. Sin embargo, muchos alumnos no comprenden profundamente lo que significa multiplicar ni logran visualizar su aplicación en la vida real o en otros contenidos curriculares.

El uso de estrategias positivas-expositivas puede ayudar a:

- Reforzar la comprensión conceptual de la multiplicación como una relación entre cantidades.
- Aplicar la multiplicación en contextos prácticos (como análisis de datos, razonamiento proporcional, economía doméstica, etc.).
- Superar bloqueos emocionales o de actitud frente a las matemáticas.

3. Ejemplos de estrategias positivas-expositivas en secundaria.

a. Activación de conocimientos previos.

Antes de introducir un nuevo tema relacionado con la multiplicación (por ejemplo, cálculo de porcentajes), el docente puede plantear preguntas como: “¿Recuerdan cómo calculamos el total cuando sabemos cuántos grupos hay y cuántos elementos tiene cada grupo?” Esto permite recuperar saberes previos y activar esquemas mentales.

b. Exposición guiada con apoyos visuales.

Durante la clase expositiva, se utilizan esquemas, infografías, diagramas o videos breves que permitan ilustrar cómo se aplica la multiplicación en distintos contextos (como escalas en mapas, cálculos financieros, recetas o estadísticas deportivas). Esto conecta con intereses reales del adolescente y facilita el aprendizaje.

c. Resolución modelada de problemas.

La resolución de problemas es una competencia esencial en matemáticas y otras áreas del conocimiento. Implica más que aplicar fórmulas; requiere analizar, planificar, ejecutar estrategias, y evaluar resultados. La estrategia expositiva-interactiva es especialmente eficaz en este contexto porque:

- Brinda al estudiante herramientas conceptuales claras a través de la exposición.
- Le permite participar activamente al analizar situaciones reales o hipotéticas.
- Estimula el desarrollo del pensamiento crítico al debatir distintas soluciones.
- Promueve la confianza y el aprendizaje colaborativo.

El docente plantea un problema contextualizado y lo resuelve paso a paso en el pizarrón o en una presentación, verbalizando su razonamiento y mostrando distintas estrategias posibles: “Si un celular cuesta 5,200 pesos y ofrece un 25% de descuento, ¿cuánto pagas en total?”. A la par, se invita a los estudiantes a anticipar respuestas, discutir alternativas y participar activamente.

d. Refuerzo emocional y motivacional.

Se reconoce el esfuerzo, no solo el resultado correcto. Por ejemplo: “Buena estrategia, aunque el resultado se escapó por un detalle”, o “Muy bien planteado el procedimiento, sigamos por ahí”. Esto contribuye a mejorar la autoconfianza matemática del adolescente, un factor clave en este nivel.

e. Ejercicios aplicados a la realidad.

Los problemas propuestos deben tener relación con situaciones cotidianas de los estudiantes: planificación de presupuestos, análisis de promociones en tiendas, comparación de sueldos por hora, etc. Esto no solo demuestra la utilidad de la multiplicación, sino que promueve el pensamiento crítico y la autonomía.

f. Autoevaluación y reflexión.

Al final de la clase, el docente puede invitar a los estudiantes a reflexionar con preguntas como: “¿Qué estrategia te resultó más útil?”, “¿Dónde sentiste mayor dificultad?”, “¿Cómo puedes mejorar para el próximo ejercicio?”. Así se favorece la metacognición y la conciencia del propio proceso de aprendizaje.

4. Beneficios del enfoque positivo-expositivo en secundaria.

- Mejora la comprensión de los conceptos multiplicativos y su aplicación.
- Reduce la ansiedad matemática, frecuente en esta etapa.
- Fomenta la participación activa y la autonomía del estudiante.
- Mejora la convivencia en el aula al crear un ambiente de respeto y apoyo.
- Favorece aprendizajes duraderos y transferibles a otros ámbitos.

5. Retos y consideraciones para su implementación.

Si bien el enfoque positivo-expositivo presenta grandes ventajas, también exige un trabajo comprometido por parte del docente:

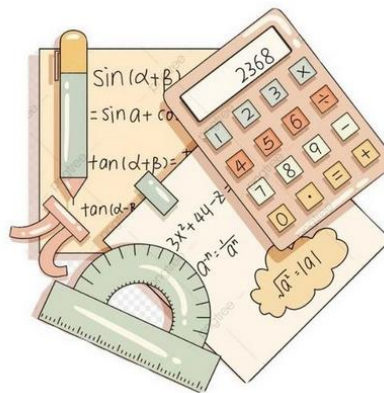
- Preparar clases que combinen claridad expositiva con actividades atractivas.
- Utilizar un lenguaje inclusivo, respetuoso y motivador.
- Tener empatía para atender las diferencias individuales de ritmo y estilo de aprendizaje.
- Evaluar no solo los resultados, sino también los procesos, con retroalimentación oportuna y constructiva.

Conclusión

La estrategia de enseñanza expositiva-interactiva representa una forma efectiva y motivadora de abordar la resolución de problemas en el aula. Al unir la claridad de la exposición con la riqueza de la participación estudiantil, se favorece un aprendizaje más profundo, significativo y duradero. Su aplicación permite desarrollar no solo competencias matemáticas, sino también habilidades sociales, emocionales y cognitivas fundamentales para el desarrollo integral del estudiante.

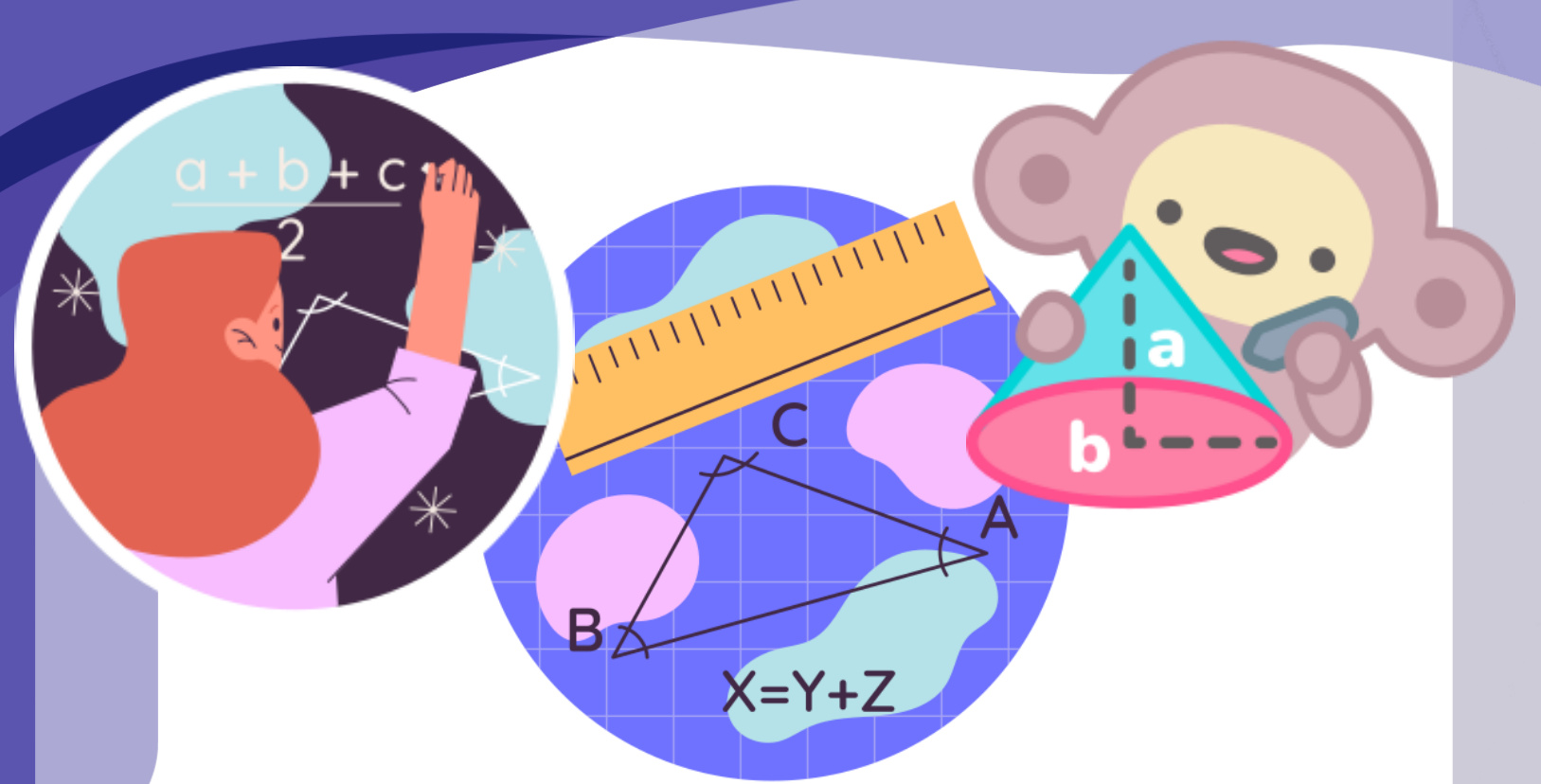
Cabe mencionar, que hoy en día tenemos una competencia muy fuerte en distractores que son parte de la tecnología, pero podemos adaptarla a nuestro favor, de manera que lo aplique a un nivel educativo y le sea atractivo para llevarlo dentro del aula, para que este medio tecnológico, como la computadora, el celular, un cañón, un pizarrón interactivo, sea parte de un aprendizaje eficaz, y una enseñanza aplicada de manera expositiva, y en su caso interactiva.

En el nivel de secundaria, donde los desafíos emocionales y cognitivos de los estudiantes se intensifican, el uso de estrategias de enseñanza positiva-expositiva puede marcar una diferencia significativa en la forma en que los alumnos se relacionan con las matemáticas. Aplicadas a la resolución de problemas multiplicativos, estas estrategias no solo refuerzan los contenidos curriculares, sino que fortalecen la confianza, el interés y la participación del estudiante. El rol del docente es clave: debe ser un guía cercano, claro, entusiasta y consciente del impacto emocional que tiene su enseñanza. Educar con una actitud positiva y una exposición bien planificada es, sin duda, una vía efectiva para mejorar la calidad del aprendizaje matemático en secundaria.



Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Camilloni, A., Basabe, F., & otros. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gómez, A., & Silva, M. (2010). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento matemático. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 105–117.
- Pólya, G. (1995). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. (2007). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para el currículo escolar*. Barcelona: Graó.



ESTRATEGIAS LÚDICAS, EN ÁREA Y PERÍMETRO DE POLIGONOS REGULARES

Lorena de Jesús Hernández García

Egresada de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

lorena2805hg@gmail.com

Resumen

El presente artículo narra la importancia que tienen las matemáticas en el nivel de Telesecundaria, al observar los resultados académicos que obtuvieron los estudiantes de primer grado, de la localidad de Tuzantla, Tancanhuitz, se percibió que el 70 por ciento, presenta dificultades en operaciones básicas, razonamiento matemático, cálculo mental, identificación de conceptos y fórmulas, es por ello que, en el eje de forma, espacio y medida, requieren más apoyo, así mismo la implementación de alternativas lúdicas en áreas y perímetros de polígonos regulares como estrategia didáctica, brinda un mejor aprendizaje matemático,

innovación en la metodología, trabajo colaborativo, material didáctico y tecnológico, despertando el interés del pupilo en esta asignatura.

Palabras claves: Estrategia, Método, Campo formativo, Aprendizaje Esperado.

Abstract

This article describes the importance of mathematics at the Telesecundaria level, by observing the academic results obtained by first grade students from the town of Tuzantla, Tancanhuitz, it was perceived that 70 percent have difficulties in basic operations, mathematical reasoning, mental calculation, identification of concepts and formulas, which is why, in the axis of shape, space and measurement, they require more support, likewise the implementation of playful alternatives in areas and perimeters of regular polygons as a teaching strategy, provides better mathematical learning, innovation in methodology, collaborative work, teaching and technological material, awakening the student's interest in this subject.

Keywords: Strategy, Method, Training Field, Expected Learning.



Introducción

La matemática es una ciencia exacta, que forma parte fundamental en la historia del hombre, a ella se han dedicado grandes hombres como Newton, Pitágoras y los Mayas. Así mismo, ha sido catalogada difícil, pero con la práctica y ayuda de otros métodos de aprendizaje se ha convertido en una ciencia fácil, que además es un lenguaje universal, y está presente en cada acción que el hombre realiza, por ello no puede ni debe desligarse de esta ciencia encargada del estudio de los números y cantidades.

Por otro lado, el nivel educativo de Secundaria en México ha tenido cambios recientes y muy drásticos; a partir del año 2006 los Planes y Programas para este nivel fueron reformados y comenzó a trabajarse con base en competencias, las cuales en conjunto conforman un campo formativo; en el año 2019 se realizó una modificación a esta forma de trabajo y se incluyeron entonces Aprendizajes Esperados, los cuales integran a las competencias de cada uno de los diferentes campos formativos (SEP, 2011).

En el Estado de San Luis Potosí, de manera alarmante, el 51 por ciento de los alumnos de tercero de Secundaria no posee las habilidades y conocimientos mínimos que se marcan en el Plan de Estudio 2022 de secundaria, mientras que casi el treinta por ciento lo hace en su nivel más básico. Por consiguiente, se enfatiza que los alumnos son capaces de resolver problemas que implican una sola operación y logran establecer relaciones entre una tabla de valores y su gráfica en funciones lineales o cuadráticas, además de que pueden estimar y comparar la probabilidad de eventos simples.

Poco menos de la mitad de los estudiantes son capaces de resolver problemas donde se utilizan dos o más operaciones con números naturales y enteros; pueden sumar y restar polinomios y resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita,

así como resolver sistemas de ecuaciones con dos incógnitas u obtener el volumen de cuerpos geométricos convencionales.

La autora de la presente investigación decidió estudiar más profundamente el Pensamiento Matemático, dentro de este campo, se pretende lograr que los alumnos de este nivel Educativo adquieran todas las competencias que se sugieren, y que se haga de una manera divertida, atractiva y motivadora para los alumnos (SEP, 2011).

Se destaca la situación del municipio de Tancanhuitz, San Luis Potosí, donde se registra un bajo rendimiento académico en la asignatura de matemáticas a nivel secundaria. Esta problemática, presente tanto en secundarias generales como en telesecundarias, requiere atención urgente. Un 80% del alumnado obtiene calificaciones entre 6 y 7, lo que refleja dificultades en el dominio de contenidos, operaciones básicas y otros factores como la limitada capacitación docente, deficiencias en la infraestructura escolar y escasez de libros de texto actualizados.

Por ello, la enseñanza actual que reciben los estudiantes no favorece el desarrollo de conocimientos previos, el dominio de operaciones básicas ni el razonamiento matemático. Como se mencionó anteriormente, las telesecundarias presentan un bajo aprovechamiento académico, lo cual resulta preocupante para este nivel educativo. Además, en muchos casos, la metodología empleada por los docentes se basa en enfoques tradicionales, dejando de lado estrategias innovadoras que demuestren que las matemáticas también pueden ser dinámicas y divertidas.

Por lo tanto, se plantea una propuesta derivada de esta investigación con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de matemáticas mediante alternativa lúdicas para la comprensión y resolución de problemas. Por consiguiente, es fundamental que los docentes estén capacitados en esta área y reconozcan que se vive en una era de actualización y tecnología. Es necesario erradicar la percepción de que las matemáticas son una asignatura estresante o

generadora de miedo; mediante actividades lúdicas, el alumno puede fortalecer su aprendizaje, fomentar el trabajo en equipo y construir nuevos conocimientos matemáticos.

Esta problemática no surgió como un interés personal, sino como resultado de las observaciones realizadas durante el trabajo diario que desempeño como maestra de grupo en la Escuela Telesecundaria “Narciso Mendoza”, durante el ciclo escolar 2024-2025. Desde el inicio, se identificó que muchos estudiantes enfrentaban dificultades para calcular el perímetro y el área de algunos polígonos en el trabajo de clase.

Al haber observado todo esto y teniendo evidencias de los trabajos realizados, surgió la necesidad de atender estas prioridades de aprendizaje a través del diseño de una estrategia didáctica que permitiera minimizar estas dificultades en el grupo, dando clases dinámicas y no tradicionales, y por lo tanto se eligió el juego, una estrategia de aprendizaje para la enseñanza de perímetros y áreas de polígonos regulares en alumnos de la escuela telesecundaria.

Por lo anterior se emite el siguiente **planteamiento del problema**:

¿Cómo lograr el aprendizaje de áreas y perímetros de polígonos regulares implementando alternativas lúdicas como estrategia didáctica en los alumnos de la escuela telesecundaria “¿Narciso Mendoza” de la localidad de Tuzantla, S.L.P.?

Objetivo General

Lograr el aprendizaje de áreas y perímetros de polígonos regulares, mediante alternativas lúdicas para la comprensión y resolución de problemas en los alumnos de la escuela telesecundaria, “Narciso Mendoza” de la localidad de Tuzantla, Tancanhuitz, S. L. P.

Objetivos Específicos

- Diseñar alternativas lúdicas como proceso de enseñanza- aprendizaje para los alumnos en la asignatura de las matemáticas.
- Implementar actividades lúdicas como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje de los alumnos en las matemáticas.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan los alumnos el área y perímetros de polígonos regulares?
2. ¿Qué tipo de estrategias didácticas, utilizan los docentes para favorecer el aprendizaje en los estudiantes, en la asignatura de matemáticas?

Hipótesis de acción

La distancia entre las “matemáticas de la vida real” y las “matemáticas académicas” genera actitudes negativas o errores conceptuales que dificultan el aprendizaje de matemáticas.

Marco Teórico

El aprendizaje de las matemáticas requiere metodologías que promuevan el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades cognitivas. Diversos autores coinciden en que el uso de estrategias lúdicas mejora la comprensión y motiva al estudiante. Además, la capacitación docente y el uso de recursos tecnológicos son claves para elevar el rendimiento académico en esta asignatura.

"Dificultades en la comprensión del área y perímetro: una mirada desde la enseñanza y la práctica significativa"

El conocimiento matemático considerándolo un papel fundamental en la solución de problemas cotidianos en el aprendizaje de los estudiantes, se debe realizar un análisis de las situaciones que dan sentido al concepto del área y el perímetro que muestren que la construcción del significado de éstos conceptos se debe abordar desde múltiples situaciones, ya que se podría así percibir la dificultad que genera en el alumno comprender estas dimensiones más allá de una fórmula matemática, es necesario que se lleve a la práctica el uso del área y el perímetro, en situaciones que se generen a partir del interés manifestado por los alumnos (Da Silva, 2012).

De acuerdo al bajo rendimiento que presentan los estudiantes en las pruebas nacionales en el componente geométrico métrico y considerando los resultados de algunas investigaciones relacionadas con la medida de magnitudes, es importante delimitar algunas de estas dificultades con el fin de empezar a construir estrategias de aprendizaje que permitan disminuirlas, puesto que según (Marmolejo, 2016).

La enseñanza de la medida es uno de los sistemas matemáticos que más complejidad representa para los estudiantes a pesar de que "la medida constituye una de las principales actividades humanas, presente en todas las culturas desde las más antiguas, ya que permite comparar, estimar o calcular con más o menos precisión distintas magnitudes" (Bishop, 1999). Además, "es el soporte de todos los aprendizajes matemáticos fundamentales de la enseñanza elemental" (Chamorro, 1995).

Marco Metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque del paradigma sociocrítico, el cual se caracteriza por promover la crítica social y la autorreflexión. Su propósito fundamental es transformar las realidades sociales y contribuir a una mayor justicia y racionalidad en las prácticas educativas.

En cuanto al diseño metodológico, se adoptó un enfoque mixto, con predominio del enfoque cuantitativo, mediante la recolección de datos numéricos que fueron organizados y presentados en tablas estadísticas. Posteriormente, se incorporaron elementos del enfoque cualitativo, con el fin de interpretar y comprender los criterios, experiencias y vivencias de los actores involucrados. Esta combinación permitió establecer reflexiones significativas —positivas o negativas— que contribuyen a la comprensión de la realidad educativa analizada.

Los principales sujetos estudiados son 20 estudiantes del primer grado de la escuela Telesecundaria “Narciso Mendoza”, Clave: 24DTV0846T, Tuzantla, Tancanhuitz, la muestra la conforman 8 mujeres y 12 hombres, las edades oscilan entre los 12 y 13 años de edad.

La muestra utilizada en la investigación es finita porque se enfoca específicamente en adolescentes del primer grado de la escuela Telesecundaria “Narciso Mendoza”, de la comunidad de Tuzantla, Tancanhuitz, S.L.P.

Las técnicas empleadas para recabar información fueron las siguientes: la observación, a pesar de su posible subjetividad, permite evaluar de manera directa las conductas de los estudiantes en el aula. Se utilizó una lista de cotejo como instrumento para registrar la presencia o ausencia de habilidades específicas. A través del grupo focal, se aplicaron pruebas escritas, donde los alumnos respondieron preguntas formuladas por el docente. También se aplicó un examen diagnóstico centrado en el tema de áreas y perímetros de polígonos regulares, con el fin de identificar el nivel de aprendizaje. Finalmente, se llevó a cabo una entrevista al colectivo docente, para conocer sus saberes y habilidades en la enseñanza de esta asignatura, y así fortalecer su práctica pedagógica y mejorar los resultados académicos.

Resultados

Sesión 1: Introducción al perímetro y área. Los alumnos participaron en el juego "A formar figuras", trabajando en equipo para representar figuras geométricas en la cancha escolar. Mostraron conocimientos previos y entusiasmo por aprender en un espacio distinto al aula. En sus cuadernos, aplicaron creatividad para plasmar figuras y reflexionaron sobre el concepto de perímetro como contorno. Finalizaron con un video educativo y toma de notas, promoviendo la participación y el interés en el tema.

Sesión 2: Aplicación de fórmulas. Los estudiantes retomaron imágenes trabajadas previamente para identificar figuras, sus lados y su aplicación en la vida cotidiana. Aprendieron paso a paso las fórmulas del perímetro y área de polígonos regulares. Mostraron buen desempeño en la resolución de ejercicios, y aquellos con dudas recibieron atención personalizada. Finalmente, en equipos, midieron objetos del aula para aplicar las fórmulas, reforzando su aprendizaje de forma práctica y colaborativa.

Sesión 3: Resolución de problemas con triángulos y cuadrados. Con el juego "Vis a vis", se exploraron conocimientos previos sobre figuras geométricas. Mediante un video y ejercicios en láminas, aplicaron fórmulas para calcular perímetros y áreas de triángulos y cuadrados. Participaron en juegos como damas chinas y ajedrez, reconociendo formas geométricas y reforzando aprendizajes. Cerraron la sesión resolviendo ejercicios individuales, con buena comprensión general del contenido.

Sesión 4: Cálculo con polígonos de cinco y seis lados. La dinámica "Caja de sorpresas" introdujo figuras como pentágonos y hexágonos. En binas, los alumnos armaron rompecabezas y aplicaron las fórmulas correspondientes. Aunque al inicio mostraron dificultad, con ejemplos guiados lograron comprender y resolver correctamente los cálculos propuestos, demostrando avance en el dominio del tema.

Sesión 5: Feria de las Matemáticas – polígonos de siete o más lados. Se realizó un Rally Matemático con estaciones lúdicas, utilizando el espacio deportivo de la escuela. Organizados en equipos, los estudiantes resolvieron desafíos relacionados con perímetros y áreas, promoviendo el trabajo colaborativo, la comunicación y el respeto. La actividad cerró con una reflexión grupal donde expresaron su entusiasmo y aprendizaje. La experiencia permitió observar compromiso, disposición y un mayor gusto por las matemáticas.

Conclusiones

La enseñanza de las matemáticas, cuando está bien orientada, puede impactar positivamente en la vida cotidiana y en las actividades económicas de los estudiantes a corto plazo. Este aprendizaje les permite enfrentar de manera efectiva las necesidades de su entorno social, siempre que se articule con los contenidos establecidos en el Plan 2022 y en el libro de texto correspondiente. Cuando el aprendizaje es significativo, se supera la rutina de la memorización mecánica y se transforma en un proceso activo y propositivo, fortaleciendo la formación integral del alumno.

Recomendaciones

Se recomienda el uso de la evaluación diagnóstica al inicio del proceso educativo, ya que permite conocer los saberes previos, habilidades y competencias de los estudiantes, lo cual es esencial para diseñar estrategias adecuadas. Asimismo, se sugiere aplicar una evaluación final mediante una lista de cotejo, que permita valorar los logros obtenidos, identificar avances y orientar futuras intervenciones pedagógicas.

Referencias

- Chamorro, M. D. (1995). Didáctica de las Matemáticas.
- Da Silva, S. (2012). ¿Qué elementos caracterizan una actividad de modelación matemática en perspectiva sociocrítica? Bolema: Rio Claro.
- Marmolejo, M. A. (2016). Pensamiento Psicológico.
- SEP. (2011). PLAN DE ESTUDIOS . 31.



EDUCACIÓN Y ROL DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD

Emanuel Escobedo Escobedo

Estudiante de posgrado en Gestión Educativa

CINADE

emlucileon@hotmail.com

Resumen

Los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la globalización, el posmodernismo como estilo de vida y el neoliberalismo como paradigma económico, han estado incidiendo negativamente en la población mexicana. Ello ha exigido que se realicen reformas constitucionales y educativas, con el fin de atenuar la influencia neoliberal y al mismo tiempo preparar a los ciudadanos para hacer frente a esos cambios mediante la educación. De esta manera los docentes enfrentan el reto de cambiar su práctica educativa, tornándola flexible, abierta e innovadora, unido a las nuevas pedagogías para romper con los paradigmas modernistas tradicionales.

Abstract

Advances in Information and Communication Technologies (ICT), globalization, postmodernism as a lifestyle, and neoliberalism as an economic paradigm have been negatively impacting the Mexican population. This has required constitutional and educational reforms to mitigate neoliberal influence while preparing citizens to confront these changes through education. In this way, teachers face the challenge of changing their educational practices, making them flexible, open, and innovative, combining new pedagogies to break with traditional modernist paradigms.

Palabras clave.

Español: Educación, cambios, flexibilidad, perfil, docente.

Ingles: Education, changes, flexibility, profile, teacher.

introducción

La redacción del presente artículo ha de cumplir con dos propósitos básicos. Por una parte, como uno de los requerimientos por parte del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) dentro del proceso de titulación en el doctorado de Gestión Educativa y por la otra, es una oportunidad de quien redacta para expresar su punto de vista sobre el perfil que los docentes de educación básica deben tener, considerando los avances actuales de la tecnología digital y el estilo de vida promovido por la posmodernidad.

Se reflexionará sobre el desempeño docente y su nuevo rol ante los cambios radicales de la ciencia y la tecnología; de la revolución digital y del internet, considerando la inclusión de nuevas metodologías, más activas y situadas que propician la participación colaborativa no solo entre alumnos, también entre los docentes.

Igualmente, el perfil docente debe incluir flexibilidad para su capacitación constante, para innovar su práctica cotidiana con propuestas didácticas centradas en el alumno, para innovar en la combinación de los avances de la Tecnología de la Información y la Comunicación con nuevas metodologías didácticas.

Importante es la evaluación educativa, escolar, del alumnado y del docente; indispensable tanto como parámetro para saber que se ha logrado, así como para saber que falta por hacer. El “error” como parte de la evaluación educativa, se reestructura; pasa de concebirse como un aspecto negativo y que amerita castigo a quien lo comete a entenderse como un elemento estratégico y creativo que se presenta durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación educativa se presenta también como una oportunidad de aprendizaje para todos los involucrados en ella.

Se concibe al fenómeno educativo como una realidad social flexible, que se ha adaptado a las transformaciones, políticas y económicas habidas en la historia de los diferentes pueblos del mundo; como un ingrediente necesario que contribuye a la formación de los hombres y mujeres que cada nación necesita.

Se da un acercamiento discreto hacia el positivismo como sistema social y a los grupos de poder que lo han adoptado como pretexto consistente para mantener en la ignorancia, en la desigualdad y en la marginación a la población que ha estado bajo su gobierno.

De ahí que se insinúe la relación entre el positivismo como doctrina social y el neoliberalismo como sistema económico, el posmodernismo y la posmodernidad, uno como movimiento filosófico y la otra como una manera para llevar la vida individual y colectiva.

Desarrollo

La ideología neoliberal, particularmente en México Carrillo (2020), promovió el individualismo y la reproducción de creencias darwinianas positivistas sobre la “ley del más fuerte” Zea (1968). La transición ideológica, política y social por la que atraviesa México hoy en día, precisamente es contraria al neoliberalismo económico. Así, al aparato educativo le ha correspondido asumir el gran reto y compromiso de suscitar las creencias y valores insertas en el cambio de ideología.

“Es así, que la necesidad de innovación y liderazgo en el campo educativo requiere de cambios significativos en la enseñanza, la docencia, y el aprendizaje en el mundo hiperconectado que exige abordar a la educación de manera dinámica y no estática” Calderón y Loja. (2018). Consecuentemente, a través de las reformas educativas, se tendrá una población conformada de personas que respondan al ideal formativo y justificado en el planteamiento filosófico de los fines de la educación ¿Para que educar? ¿Qué tipo de hombres y mujeres requiere la sociedad?

A través del proceso educativo, se formará de manera integral a los educandos, desarrollando en ellos sus capacidades y potencialidades, mediante el aprendizaje del pensamiento crítico, la ciencia y la tecnología, las matemáticas, la comprensión de la interculturalidad, los valores éticos y morales, la inteligencia socioemocional y conocimientos y habilidades conforme a las exigencias de la revolución tecnológica y digital. *“Los estudiantes necesitan docentes que tengan o promuevan competencias digitales, y que sean capaces de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje con el vínculo de la tecnología”* Inciarte (2004) en Calderón y Loja (2018).

El perfil del nuevo docente habrá de estar en sintonía con los requerimientos del nuevo enfoque educativo, *“Asumir estas nuevas competencias conlleva una nueva forma de ejercer la profesión y de formarse en esta compleja sociedad actual; complejidad que se verá incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las*

estructuras científicas, sociales y educativas del siglo XXI” Imbernon (2016) en Calderón y Loja (2018).

El docente actual, deberá permanecer dentro de un continuo de capacitación, ya que los avances en la ciencia y la tecnología en todas sus vertientes de conocimiento, unida a todas las ventajas ofrecidas por la Tecnología de la Información y la Comunicación también perseveran en la innovación y la mejora rápidamente.

En cuanto a los recientes enfoques pedagógicos y metodologías didácticas, en antagonismo con las pedagogías tradicionales, aquellas están llevadas de la mano por metodologías activas, situadas y liberadoras, con una praxis dialéctica entre lo individual y lo colectivo, entre la génesis individual y la génesis cultural y social como elementos innatos de la especie humana. Los docentes deberán asumir una postura flexible y abierta ante estas metodologías, tomándolas como parte indispensable de su práctica educativa diaria. Partiendo de la lectura crítica contextual, deberá concordar los contenidos curriculares con las necesidades propias del contexto interno de la escuela y sus alumnos y a la par con la cultura, costumbres, problemáticas y necesidades del contexto local al cual pertenece la escuela. *“Un docente del siglo XXI por ende debe comprender la realidad actual y construir una nueva forma de concebir el aprendizaje” Calderón y Loja (2018).*

Referente a las actitudes y el comportamiento moral, la enseñanza y el aprendizaje deben contener principios éticos, mismos que los egresados de las instituciones educativas, en especial las creadas para proveer de maestros y maestras a la sociedad, tienen que considerar durante el ejercicio de su profesión. La evaluación educativa debe transitar desde la tradición de evaluar habilidades solamente memorísticas, hacia la evaluación del desempeño diario de los alumnos en su ambiente escolar, teniendo en la mira racional toda conducta manifestada por los alumnos. El docente debe saber a quién beneficia o perjudica con la evaluación.

Deberá conocer a los alumnos y comprender sus estilos y procesos de aprendizaje para ajustar su didáctica a ellos.

La enseñanza deberá estar diseñada flexiblemente y de forma diversa, de acuerdo a la heterogeneidad del grupo y de cada alumno. El docente deberá evaluar de acuerdo con el desempeño y trayectoria de cada alumno y evitar evaluar partiendo de parámetros estandarizados y lineales que “midan a todos por igual”.

El lenguaje del docente deberá ser apropiado, claro y preciso, al nivel cultural y local del alumno, para facilitarle el aprendizaje y por otra parte, permitir que el alumno exprese sus ideas y su creatividad espontánea, respetando y a la vez enriqueciendo ética y moralmente su idiosincrasia; su cultura local o regional, sus valores familiares y su repertorio verbal y no verbal de comunicación cotidiana; además que contribuya a que los alumnos se sientan comprendidos y aceptados, que favorezca el crecimiento emocional, intelectual y conductual y que los motive y proyecte positivamente ante sus circunstancias presentes y a la visualización de un futuro deseable, de cambio y bienestar. La educación tradicional, principalmente, se ha centrado en el nivel cognitivo, es decir, propiciar en los alumnos la tendencia hacia el almacenamiento de información utilizando la repetición, mediante un sinnúmero de ejercicios en el aula de clases y tareas para realizar en casa, con el propósito de lograr que los alumnos retengan en su memoria los contenidos que marca la planeación curricular.

Se pasan por alto otras habilidades cognitivas, como la observación de detalles, la comparación, la diferenciación, el análisis, la síntesis, el análisis crítico; asimismo se olvidan - o no los conoce el docente- los niveles procesuales y actitudinales. De acuerdo con Freire (1985), a aquella pedagogía se le denomina “aprendizaje bancario”, ya que solamente se deposita en la mente del alumno información que debe permanecer en su memoria a corto y a largo plazos, igual que depositar en la cuenta de ahorros de un banco dinero continuamente, para acumular lo más que sea posible.

El alumno que mejor ha memorizado y recuperado la información dada en los libros o por el docente, será quién obtenga las mejores calificaciones e incluso a quien se le otorgará un reconocimiento al final del ciclo escolar por obtener la más alta calificación y ser el “alumno más aplicado”. Acerca de los “errores” que supuestamente cometen los alumnos al realizar los ejercicios o tareas y al contestar exámenes evaluativos, en la pedagogía tradicional, son señalados físicamente con una “cruz roja”, evidenciando con ello la mala memoria del alumno o su falta de atención a las explicaciones del docente o del libro de texto y asignando una calificación numérica en función a esos los errores.

Estos se consideran como un indicador de que los alumnos no aprenden. Esta pedagogía tradicional no atiende a los principios psicológicos elementales que sustentan como es que los seres humanos llevan a cabo sus procesos de aprendizaje, que conciben el supuesto “error”, no como un aspecto negativo y que se debe castigar, sino como un indicio de que los seres humanos están operando con su pensamiento, siendo creativos hacia el intento por llegar a la respuesta convencional y verdadera ante un problema dado. El “error” es un aspecto de vital importancia en el aprendizaje, pues se sustenta en la reflexión y la creatividad y contribuye al desarrollo de la inteligencia.

“En estas condiciones, muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, fuera de una norma que aún no ha sido interiorizada. Si no se aceptara este riesgo, se dejaría a los niños al abrigo de imprevistos, sometidos a la repetición de actividades, pero sin posibilidades de progresar. Astolfi (2004).

Otro elemento importante que los docentes deben a tomar en cuenta sobre el desempeño de sus alumnos es el trayecto de vida o el trayecto de escolarización de cada uno de ellos. Cada alumno ha diseñado su propio estilo de aprendizaje en función a la pluralidad de vivencias familiares, sociales, culturales, etc., y a su historia biológica de concepción y nacimiento.

Por consiguiente, el currículo escolar tiene que ser flexible y adaptable y centrarse en el alumno, sustentándose con una pedagogía que considere la individualidad de cada estudiante. Centrar la educación en el alumno, conlleva a que los docentes visibilicen las habilidades, conocimientos y valores hacia los cuales cada alumno presenta tendencias y preferencias.

Uno de los fines de la educación centrada en el alumno, es propiciar el desarrollo armónico e integral de los estudiantes, impulsando sus intereses y motivaciones hacia el ámbito de la técnica o la ciencia que mejor prefiera y practique. Durante el proceso de evaluación de los estudiantes, se presentan varios elementos que separan sustancialmente al modelo tradicional, de los nuevos modelos pedagógicos.

Los elementos a considerar son evaluar en función a los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes o evaluar en base al desempeño que los estudiantes irán manifestando día con día en la escuela y a través del ciclo escolar. Evaluar en función a los resultados se considerarán las habilidades, conocimientos y valores que el estudiante deberá haber aprendido de acuerdo a los contenidos semanales, mensuales o finales. Los exámenes se diseñarán para medir los resultados.

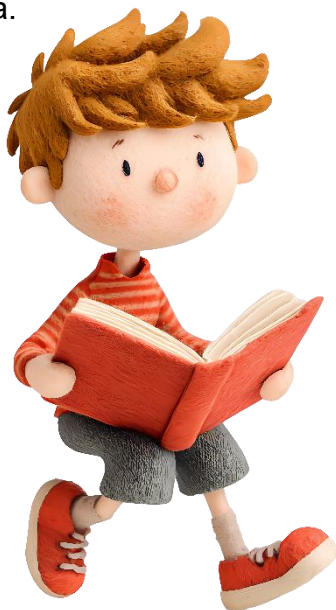
Evaluar el desempeño cotidiano de los estudiantes, permite que los docentes observen y registren diariamente el desempeño de los estudiantes focalizando habilidades del pensamiento, habilidades manuales y practica del comportamiento socioemocional y ético. La retroalimentación por parte del docente será inmediata.

Ello contribuirá a que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje, ya sea para reorientarlos, ya sea para fortalecerlos. También hará que los alumnos monitoreen sus estrategias de aprendizaje. induciéndolo hacia el autoaprendizaje, es decir, aprender a aprender. En esto consiste la evaluación formativa. El docente

al mismo tiempo que evalúa a los estudiantes evaluar su propio desempeño, así como los contenidos curriculares con la intención de ajustarlos, ampliarlos o reducirlos, teniendo siempre presente durante esta autoevaluación a sus estudiantes como causa. En la evaluación, la participación de los alumnos es elemental. Los Estudiantes deben participar activamente cuando son evaluados por el docente. Existen distintas modalidades de evaluación mediante las cuales el docente deberá permitir la participación de los estudiantes: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Llevando a cabo estas modalidades de evaluación, permitirá que los estudiantes externen la percepción que tienen de sí mismos acerca de sus métodos de aprendizaje, así como sobre lo que están aprendiendo; al mismo tiempo conocerán como los perciben sus compañeros de clase, así como el docente.

Ello tenderá a enriquecer la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que posibilitará que los estudiantes pongan en práctica su pensamiento crítico reflexionando sobre sus estrategias de aprendizaje y poniendo en práctica sus habilidades socioemocionales al ser evaluado externamente. La evaluación no solamente debe ser para el alumno y su desempeño, para el docente y su práctica; se deben evaluar igualmente las bases pedagógicas y metodológica curriculares, así como su estructura y contenidos; a la institución, la organización escolar, el liderazgo, la gestión educativa.



Conclusiones

Uno de los sellos patentes que está presente en la cotidianidad de la vida pública es la pluralidad: pluralidad de pensamiento, de cultura, de valores, de religiones; la unidad y la diversidad oscilando de un extremo a otro, dialécticamente, similar al péndulo de un reloj que no tiene límites en su marcha incesante. Pluralidad que se ha injertado en las personas, no mágicamente, ni surgida de la nada, como un fenómeno incognito y oscuro, lleno de misterios incomprensibles para la mente humana. Esta pluralidad oscilante entre la unidad y la diversidad tiene un origen concreto, palpable, descifrable en términos filosóficos, antropológicos; pero sobre todo económicos. A este origen de la pluralidad se le denomina posmodernismo o posmodernidad. Nada existe para siempre, no hay un solo camino ideológico a seguir. Es más, quizá ya ni siquiera exista ideología como movimiento filosófico. Cada persona es única e irrepetible y el estado le ha dado el derecho a llevarlo a la práctica, de fomentar libremente la individualidad humana dejando que cada persona elija pensar, actuar, sentir; vivir de acuerdo con lo que mejor le acomode al instante, inducido por las circunstancias existenciales. Pero al mismo tiempo, cada persona también deberá restituir, desde lo más escondido de su inconsciente, esa parte humana y necesaria de la diversidad. Diversidad que ha sobrevivido tenuemente en el reconocimiento del otro semejante, en la manifestación de un nosotros, de un yo colectivo, grabado genéticamente en cada ser humano, quien lo muestra espléndidamente en la creación de su cultura, de su arte, del lenguaje amplio y hominizante. La educación, como generadora y transmisora de cultura, de costumbres, de valores, de habilidades y conocimientos; le educación flexible y adaptable, ahora posmoderna, globalizada, bañada en un mar profundo de conocimientos titilantes; guiada hacia la realidad virtual parecida a los sueños, al surrealismo como forma de vida; hacia las redes de la inteligencia artificial, creación sublime del hombre, menor a él, extensión de sí mismo, como la espada lo es al brazo del samurái.

Referencias

- Astolfi, Jean Pierre. (2004). El “error”, un medio para enseñar. Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio. México, 2004, pp. 7 -25
- Calderón, Paola Margarita Solís. Loja, Héctor Jacinto Tacuri. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. ILLARI, (6), 35-40.
- Carrillo, Juan José Nieto. (2020). El ciclo neoliberal mexicano (1982-2018) y el nuevo gobierno progresista: del proyecto de exclusión social a la posibilidad de un nuevo rumbo nacional.
- Freire, Paulo. (1985). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México. Siglo XXI. Editores.
- Porfiriato y positivismo en México. (S/F). Recuperado de https://www.academia.edu/36204966/Porfiriato_y_Positivismo_en_M%C3%A9xico
- Santos, Miguel Ángel Guerra. (2017). La evaluación como aprendizaje. IX congreso virtual nacional de informática educativa. VI semana de inmersión tecnológica. Universidad de la Sabana Bogotá. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4bdmXAhwbQE&t=3s>
- Soberanes, José Luis Fernández. (2015). El positivismo, paradigma del régimen porfirista. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4121/5.pdf>
- Puentes, Juan Camilo. (2022). Lo posmoderno, una clarificación conceptual. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Zea, Leopoldo. (1968). El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. Ed. FCE.



DIFICULTADES, PERSPECTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO POSTPANDEMIA EN ALUMNOS DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA EMILIANO ZAPATA

Elisa Martínez Alfaro

Doctorante en Gestión Educativa
CINADE

Resumen

El presente artículo describe las dificultades, perspectivas y el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata” durante su reintegración presencial tras la pandemia de COVID-19. Bajo un enfoque cualitativo interpretativo, se realizó un estudio de caso con entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental que involucró a los 22 estudiantes y a sus docentes. Los resultados evidencian rezagos significativos en comprensión lectora y matemáticas, limitaciones tecnológicas y escaso acompañamiento familiar, así como altos niveles de estrés y desmotivación. No obstante, los alumnos valoran positivamente la labor docente y manifiestan sentido de pertenencia y expectativas de continuidad educativa. El estudio aporta un panorama integral que visibiliza la interacción entre factores académicos, socioemocionales y contextuales, y ofrece orientaciones para fortalecer la resiliencia escolar y diseñar estrategias pedagógicas situadas en telesecundarias rurales.

Abstract

This article examines the difficulties, perspectives and academic performance of students at the “Emiliano Zapata” rural telesecundaria during their return to face-to-face classes after the COVID-19 confinement. Using an interpretive qualitative approach, a case study was conducted with semi-structured interviews, participant observation and document analysis involving all 22 students and their teachers. Findings reveal significant gaps in reading comprehension and mathematics, limited technological access and scarce family support, alongside heightened stress and demotivation. Nevertheless, learners express high appreciation for teacher support, a renewed sense of belonging and aspirations to continue studying. The study offers an integrated portrait of how academic, socio-emotional and contextual factors interact in post-pandemic schooling and contributes actionable guidance to strengthen school resilience and design context-sensitive pedagogical strategies for rural telesecundarias.

Palabras clave / Keywords.

telesecundaria rural, postpandemia, rendimiento académico, resiliencia escolar, estudio de caso.

rural telesecundaria, post-pandemic, academic performance, school resilience, case study.

Introducción

La irrupción del COVID-19 provocó la suspensión prolongada de clases presenciales en la mayoría de las escuelas mexicanas, obligando a estudiantes y docentes a una migración abrupta hacia modalidades remotas que profundizaron brechas preexistentes de acceso, acompañamiento y aprendizaje. Cuando la contingencia sanitaria cedió, la agenda educativa nacional se centró en medir la magnitud de los rezagos y en trazar rutas de recuperación; sin embargo, buena parte de la literatura ha abordado el problema desde grandes promedios urbanos, dejando en segundo plano la realidad de los planteles rurales de educación básica. Comprender cómo se reconfiguró la experiencia escolar en esos contextos resulta indispensable para diseñar estrategias de intervención pertinentes y justas.

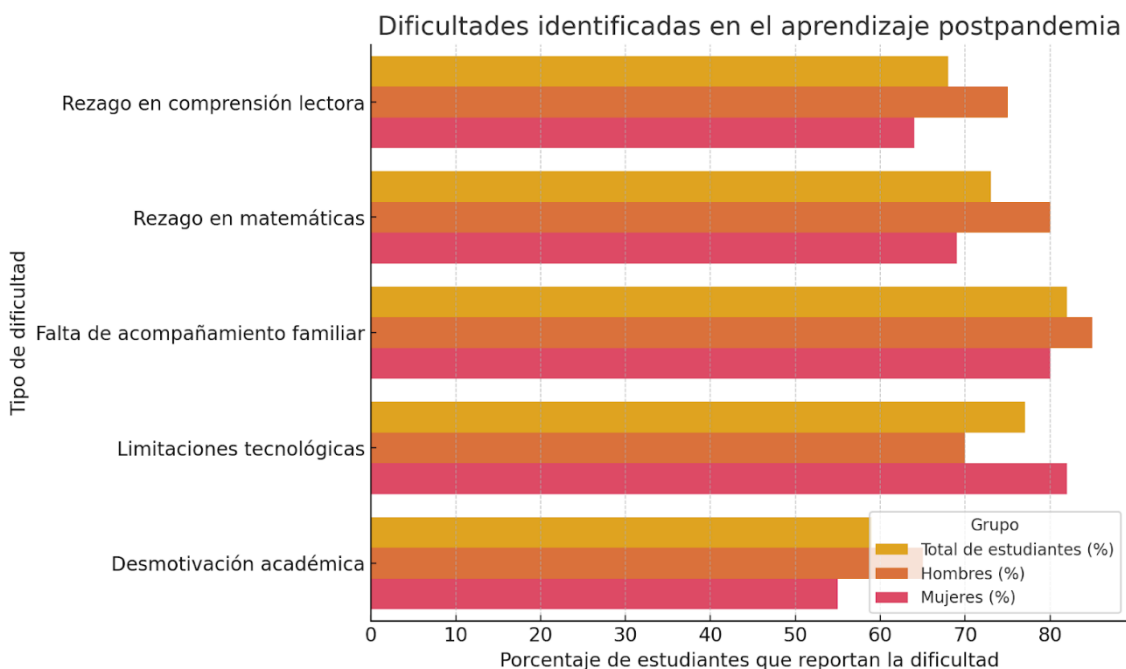
La Escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata”, situada en una comunidad agrícola del municipio de Villa de Ramos, San Luis Potosí, ejemplifica los retos que enfrentan las telesecundarias rurales en el regreso a la modalidad presencial. Se trata de una institución bidocente que atiende a veintidós adolescentes distribuidos en los tres grados, en un entorno marcado por la migración estacional, el trabajo infantil en el campo y una conectividad limitada a teléfonos celulares de prepago. La infraestructura escolar es austera y la figura directiva recae en uno de los propios docentes, lo que incrementa la carga administrativa. Estas condiciones, aunadas a la escasez de recursos tecnológicos y a la baja escolaridad de las familias, conforman un escenario particularmente vulnerable al deterioro de los aprendizajes tras el confinamiento.

Durante el diagnóstico institucional se identificaron rezagos significativos en comprensión lectora (68%) y matemáticas (73%), así como altos porcentajes de falta de acompañamiento familiar (82%) y limitaciones tecnológicas (77%). Las entrevistas con el profesorado revelaron que muchos estudiantes retornaron con un nivel académico inferior al esperado y con escasa autonomía para el estudio; de hecho, un 41% mantiene un rendimiento bajo persistente, mientras que solo el 55% muestra desempeño constante según los registros escolares. Estas cifras, visibles

en la gráfica 1, confirman que la recuperación no puede circunscribirse a reforzar contenidos, sino que exige atender dimensiones socioemocionales y de contexto que condicionan el aprendizaje.

Grafica 1

Resultados de dificultades encontradas



Fuente: Elaboración propia.

Las voces de los propios alumnos profundizan en dicha lectura: aunque el 86% valora positivamente la labor docente y experimenta un renovado sentido de pertenencia, muchos relatan episodios de estrés, desmotivación y agotamiento derivados de responsabilidades domésticas o de la imposibilidad de conectarse de forma regular durante la educación a distancia. Tales testimonios evidencian que la brecha pedagógica está entrelazada con factores económicos y emocionales, y advierten la necesidad de políticas diferenciadas que trasciendan el enfoque compensatorio tradicional.

Estudiar estas percepciones resulta clave porque aporta elementos cualitativos para comprender la manera en que los adolescentes reconstruyen su relación con la escuela después de un periodo de desconexión prolongada. Además, permite establecer vínculos directos entre los hallazgos y las propuestas de mejora que la propia comunidad escolar puede impulsar, evitando recetas homogéneas que ignoran la particularidad del medio rural. Así, la presente investigación se inscribe en la tradición interpretativa que privilegia la voz de los sujetos y la lectura situada de los fenómenos educativos.

Ante ello, el objetivo general de este estudio es analizar las dificultades, perspectivas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Telesecundaria “Emiliano Zapata” durante su reincorporación presencial postpandemia, con el fin de generar un panorama integral que oriente acciones pedagógicas contextualizadas. Para alcanzarlo se plantearon tres propósitos específicos: i) identificar los obstáculos que han condicionado la readaptación escolar, ii) examinar los cambios observados en el desempeño académico tras la transición de la enseñanza remota al aula, y iii) explorar las apreciaciones estudiantiles sobre su experiencia educativa actual. Con base en estos ejes, el artículo expone un estudio de caso cualitativo que integra entrevistas, observación participante y análisis documental, y propone lineamientos de intervención que articulan lo académico con lo socioemocional. Al hacerlo, busca contribuir a la construcción de modelos de resiliencia escolar aplicables a otras telesecundarias rurales que comparten desafíos similares en la etapa de recuperación pospandémica.

Marco teórico

La telesecundaria mexicana nació como respuesta estatal a la desigualdad educativa en zonas rurales dispersas, al proveer contenidos televisivos estandarizados que posteriormente se complementaron con radio, materiales impresos y, más recientemente, recursos digitales. Su lógica de expansión descansó en cinco rasgos distintivos—modalidad a distancia, atención a zonas

rurales, marco pedagógico propio, rol docente diferenciado y evaluación contextualizada—cuya actualización permanente ha sido documentada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Estos elementos delimitan el ecosistema escolar de la Escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata”, donde las limitaciones de conectividad y la multigraduación configuran un entorno de aprendizaje singular y desafiante (INEE, 2018).

Desde la reforma de Aprendizajes Clave, el modelo pedagógico de telesecundaria adoptó un enfoque por competencias apoyado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) promete diversificar estrategias y favorecer la autonomía estudiantil; sin embargo, su eficacia depende de la infraestructura disponible y de la formación docente continua. En escenarios donde el ancho de banda es intermitente o inexistente, la brecha digital se convierte en barrera sustantiva que acentúa desigualdades históricas entre lo rural y lo urbano (Latham, G. 2004; Latham, G. 2006; SEP, 2017).

La pandemia de COVID-19 magnificó estas brechas. La literatura distingue entre educación en línea planificada y “educación remota de emergencia”, implementada de forma apresurada para sostener la continuidad pedagógica durante el confinamiento. Este giro obligado expuso las limitaciones tecnológicas de los hogares rurales: acceso marginal a dispositivos, planes de datos precarios y ausencias prolongadas de energía eléctrica. Estudios internacionales y nacionales convergen en que tales restricciones impactaron negativamente la participación escolar y generaron rezagos significativos en lectura y matemáticas (Hodges, C. et al., 2020; Núñez, J. et al., 2021; UNESCO, 2020).

Junto al déficit académico emergieron afectaciones socioemocionales. Investigaciones en contextos rurales reportan elevación de estrés, ansiedad y desmotivación estudiantil asociadas a la incertidumbre prolongada. Tales hallazgos obligan a concebir la “pérdida de aprendizaje” como un fenómeno multidimensional

que entrelaza carencias cognitivas y malestar psicológico. El concepto de adaptación escolar, entendido como la reintegración simultánea en los planos académico, social y emocional, cobra especial vigencia en la fase de retorno presencial (Fullan, M. 2002; Moyeda, I. et al., 2023; UNICEF, 2021).

Para comprender dicha adaptación, Stake (2010) indica que la perspectiva de los propios estudiantes es insustituible. De igual manera dice que el enfoque interpretativo subraya el valor de las “voces” juveniles para dilucidar la forma en que las condiciones escolares, familiares y comunitarias afectan motivación y bienestar. En comunidades con conectividad restringida, los alumnos enfatizan la importancia de los vínculos interpersonales y el apoyo docente como factores decisivos para su permanencia escolar. Estas percepciones confirman que los programas de recuperación deben integrar estrategias socioemocionales y no limitarse al refuerzo curricular (Lavalle, M. 2020; Pulido, A. y Herrera, C. 2019).

La teoría de la resiliencia aporta un andamiaje explicativo para el análisis de trayectorias escolares en contextos adversos. Grotberg (2006) concibe la resiliencia como un proceso dinámico que articula factores internos—autoestima, habilidades sociales—y externos—redes de apoyo familiar y escolar—orientados a superar eventos disruptivos. En la telesecundaria rural, fomentar resiliencia implica diseñar ambientes que fortalezcan la participación comunitaria, el sentido de pertenencia y la agencia estudiantil, creando condiciones para convertir la crisis en oportunidad de innovación pedagógica.

El rendimiento académico, por su parte, es un constructo complejo que trasciende la medición numérica. Arocho (2011) lo describe como la convergencia de logros cognitivos, habilidades socioemocionales y capacidad de transferencia de aprendizajes, influida por factores internos (motivación, autoestima) y externos (socioeconomía, prácticas familiares). En telesecundaria, donde la figura docente funge simultáneamente como director y orientador, el rendimiento se entrelaza con

la gestión escolar y la pertinencia de las estrategias de evaluación formativa (Santamaría, K. y Torres, G. 2021).

Finalmente, el marco filosófico de la Nueva Escuela Mexicana reubica la educación como derecho humano integral, con énfasis en la equidad, la inclusión y la relevancia cultural como indica la Secretaría de Educación Pública (2019). Este modelo reivindica la educación situada y humanista, lo que resulta pertinente para telesecundarias rurales al promover prácticas pedagógicas contextualizadas y sensibles a la diversidad. Su orientación sirve de base normativa para replantear la organización escolar y alinear las acciones de recuperación pospandémica con principios de justicia social.

De esta manera los antecedentes revisados convergen en tres ejes: (a) la telesecundaria como modalidad que históricamente expande cobertura educativa en zonas rurales pero arrastra carencias estructurales; (b) la pandemia como evento que agravó brechas digitales, académicas y socioemocionales, requiriendo enfoques de resiliencia y adaptación integral; y (c) la necesidad de considerar las percepciones estudiantiles y los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana para diseñar estrategias de recuperación pertinentes. Estos ejes sustentan la presente investigación y orientan su interés por articular las dimensiones académica, emocional y contextual que definen el regreso presencial en la telesecundaria “Emiliano Zapata”.

Metodología

El estudio se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión de los significados que los actores asignan a su experiencia escolar postpandemia. Al situar la realidad como una construcción social, este paradigma permite explorar de manera profunda las percepciones, emociones y aprendizajes de los estudiantes de la telesecundaria rural, atendiendo las particularidades de su contexto y sin pretender establecer relaciones causales lineales.

En correspondencia con dicho posicionamiento epistemológico, se adoptó un enfoque cualitativo que, siguiendo a Creswell y Poth (2016), favorece la descripción holística y la interpretación inductiva de discursos y comportamientos. Este enfoque posibilita capturar la subjetividad de los participantes y comprender “no solo lo que ocurrió, sino cómo lo vivieron y qué significado tiene para ellos” su regreso a clases en un entorno rural postpandemia.

El método elegido es el estudio de caso, definido por Yin (2018) como una estrategia idónea para investigar fenómenos contemporáneos en su contexto real cuando las fronteras entre estos no están claramente delimitadas. Tal selección responde a la necesidad de examinar de forma exhaustiva la readaptación escolar en la Escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata”, observando la interacción entre rezagos académicos, factores socioemocionales y condiciones comunitarias.

Los sujetos estudiados comprenden la totalidad de la matrícula del ciclo escolar 2023-2024: 22 estudiantes —ocho de primer grado, siete de segundo y siete de tercero— con edades de 12 a 15 años, además de los dos docentes que fungen como responsables pedagógicos y directivos.

La mayoría de los alumnos proviene de hogares con migración paterna a Estados Unidos, lo que confiere al entorno familiar una marcada presencia femenina o de abuelas como cuidadoras principales. Dada la población reducida, se trabajó con muestra censal (100% de los estudiantes), decisión coherente con la lógica cualitativa que privilegia la riqueza descriptiva sobre la representatividad estadística.

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas complementarias:

- Entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, guiadas por un guion con preguntas abiertas relativas a la vivencia del regreso presencial, cambios percibidos en el aprendizaje y expectativas escolares.

- Observación participante, registrada en un diario de campo etnográfico que consignó asistencia, participación, reacciones emocionales e interacciones cotidianas.
- Análisis documental de libros de texto oficiales y registros escolares, cuyo examen enriqueció la triangulación de hallazgos.

El proceso de negociación con la comunidad escolar se desarrolló en dos etapas: (a) planeación y autorización institucional durante la primera semana de octubre de 2024, cuando se presentó el proyecto y se obtuvieron permisos para entrevistas, observación y acceso a materiales; y (b) aplicación de instrumentos entre octubre y diciembre de 2024, ajustando duración y lenguaje de preguntas según la comprensión de cada participante.

Las sesiones de entrevista se realizaron en un aula alterna, con tiempos de 30-40 minutos; la observación se extendió de tres a cuatro sesiones por grupo para profundizar en dinámicas emergentes, y el análisis documental avanzó paralelamente.

Para el análisis de datos se aplicó la técnica de análisis de contenido propuesta por Krippendorff (2018), con fases de revisión sistemática, categorización temática y triangulación de fuentes, lo que posibilitó identificar patrones de conducta, actitudes y discursos recurrentes. La triangulación metodológica —entrevistas, observación y documentos— robusteció la validez interpretativa y ofreció una visión integral del fenómeno.

La rigurosidad se reforzó mediante validación entre pares y revisión de instrumentos por expertos, así como con la preservación de un registro “audit Trail” que documenta decisiones analíticas y garantiza la trazabilidad del proceso. Respecto a la ética de la investigación, se observaron los principios de confidencialidad, consentimiento informado de madres, padres y participantes, y respeto a la jornada

escolar para evitar interferencias en las clases. Los nombres de alumnos y docentes fueron codificados, y el resguardo de audios y transcripciones se realizó en archivos accesibles solo para la investigadora.

En suma, la metodología adoptada articula un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y un método de estudio de caso para profundizar en la experiencia escolar postpandemia de una telesecundaria rural.

La combinación de entrevista, observación y análisis documental, junto con procesos sistemáticos de análisis y salvaguardas éticas, ofrece un marco sólido para comprender las dificultades, perspectivas y rendimiento académico de los estudiantes en su contexto específico.

Resultados

La presentación de hallazgos se organiza en tres ejes que dialogan entre sí — dificultades de aprendizaje, perspectivas estudiantiles y rendimiento académico— con la finalidad de ofrecer una lectura integrada de la experiencia escolar postpandemia en la Escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata”. Para cada eje se triangulan cuestionarios, entrevistas, observación participante y análisis de registros, privilegiando las voces de los actores y el contexto rural que condiciona sus trayectorias.

1. Dificultades de aprendizaje postpandemia

El levantamiento censal a los 22 estudiantes reveló cinco obstáculos recurrentes: rezago en matemáticas (73%), falta de acompañamiento familiar (82%), rezago en comprensión lectora (68%), limitaciones tecnológicas (77%) y desmotivación académica (59%). Las brechas de género muestran a los varones más afectados en lectura y cálculo, mientras que las mujeres reportan mayor carencia de dispositivos y conexión estable —resultados sintetizados en la presente tabla.

Tabla 1

Porcentajes de dificultades encontradas.

Tipo de dificultad	Total, de estudiantes (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Rezago en comprensión lectora	68	75	64
Rezago en matemáticas	73	80	69
Falta de acompañamiento familiar	82	85	80
Limitaciones tecnológicas	77	70	82
Desmotivación académica	59	65	55

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas a docentes confirman esta tendencia: “la mayoría regresó con un nivel inferior al esperado y con poca autonomía para estudiar” —expresión que ilustra la percepción de ambos profesores sobre la magnitud del rezago.

En el grupo focal, los propios alumnos aportan matices: “Dejé de hacer tareas porque no entendía los temas y en mi casa nadie podía ayudarme... además, el internet se caía mucho y no tenía celular”. Tales testimonios añaden densidad emocional al dato porcentual, mostrando cómo la desconexión tecnológica y el escaso apoyo familiar convergieron para erosionar el hábito de estudio y la confianza académica.

La observación de aula complementa esta evidencia; se registraron episodios de ansiedad ante actividades de lectura extensa, solicitudes constantes de ayuda en operaciones básicas y vacilaciones al exponer en voz alta. Estos comportamientos, anotados sistemáticamente en la bitácora de campo, reflejan el impacto del confinamiento en habilidades clave y en la seguridad afectiva de los estudiantes. El conjunto de datos sustenta la premisa de que recuperar contenidos sin abordar la dimensión socioemocional y tecnológica sólo ofrecería soluciones parciales.

2. Perspectivas estudiantiles sobre la escuela y el aprendizaje

Pese a las dificultades señaladas, los estudiantes mantienen una visión mayoritariamente positiva de su entorno escolar. El 86% valora la labor docente, el 81% declara motivación para asistir diariamente y el 68% proyecta continuar estudios más allá del nivel básico. No obstante, un 32% expresa una percepción negativa ligada a la precariedad física de la escuela y a la falta de recursos digitales, con mayor incidencia entre los varones. La Tabla 2 del informe detalla estas variaciones por sexo y profundiza en el interés por aprender nuevas cosas (76%) y en el sentido de pertenencia.

Tabla 1

Apreciación sobre la escuela y el aprendizaje.

Elemento observado	Porcentaje total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Motivación para asistir a la escuela	81	78	84
Interés por aprender nuevas cosas	76	70	81
Percepción positiva del docente	86	82	89
Percepción negativa de la escuela	32	40	25
Expectativas educativas a futuro	68	60	74

Fuente: Elaboración propia.

Durante el grupo focal, los jóvenes describieron la escuela como “un lugar donde me siento seguro y puedo ver a mis amigos”, pero también como “un salón viejo donde a veces no hay luz ni señal” —frases que condensan la paradoja de afecto y carencia que caracteriza a la telesecundaria rural. El diario de campo registra gestos de entusiasmo en actividades cooperativas y momentos de frustración cuando las

explicaciones requieren videos o plataformas en línea inaccesibles. Esa dualidad apunta a la urgencia de estrategias pedagógicas que capitalicen el capital afectivo existente y minimicen la brecha de recursos.

El contraste entre la motivación declarada y la autonomía real aflora durante la observación: alumnos que expresan “ganas de aprender” pero dependen del docente para organizar tareas, o que abandonan ejercicios si la consigna demanda búsqueda digital. Esta tensión confirma hallazgos de estudios rurales donde la continuidad educativa se sustenta más en vínculos relacionales que en infraestructura tecnológica, y refuerza el argumento de que la resiliencia escolar requiere un soporte comunitario ampliado.

3. Rendimiento académico en el contexto actual

El rendimiento, entendido como logro cognitivo y participación, refleja una recuperación heterogénea. Aunque el 64% de los estudiantes percibe haber alcanzado aprendizajes significativos, los registros docentes muestran desempeño constante únicamente en el 55% y un rendimiento bajo persistente en el 41%, asociado a ausencias, bajo nivel de comprensión lectora y escasa entrega de tareas. La observación corrobora que los estudiantes con mayores rezagos cumplen menos tareas autónomas y solicitan aclaraciones reiteradas antes de concluir ejercicios.

Se identificó una correlación robusta entre los niveles de aprendizaje actual y las oportunidades de estudio durante el confinamiento: quienes carecieron de dispositivos, acompañamiento o conectividad exhiben los mayores déficits en los exámenes diagnósticos. Este hallazgo respalda la hipótesis del diagnóstico inicial de que el “aprendizaje perdido” no es homogéneo, sino estratificado según el capital cultural y tecnológico disponible en el hogar.

En el aula, la brecha se traduce en ritmos divergentes: grupos de tres a cuatro alumnos terminan primero los ejercicios de cálculo, mientras otros requieren

explicaciones adicionales y ejercicios guiados. Los docentes implementan micro talleres remediales al cierre de la jornada, medida que ya muestra indicios de mejora en participación y resultados parciales, según las listas de asistencia y rúbricas de seguimiento. No obstante, el avance sigue condicionado por factores extra-clase; por ejemplo, estudiantes que deben apoyar labores agrícolas faltan en temporada de siembra, interrumpiendo su continuidad.

A nivel socioemocional, la observación registra signos de estrés académico — suspiros prolongados, miradas evasivas o auto descalificaciones (“profe, soy malo para dividir”)— especialmente cuando las actividades exigen lectura extensa en voz alta o resolución de problemas sin calculadora. Estos indicadores coinciden con la autopercepción de “cansancio” y “miedo a reprobación” expresada por un tercio de los entrevistados, y alertan sobre la necesidad de acompañamiento psicológico ligero incorporado al currículo.

4. Síntesis interpretativa de los hallazgos

Los datos convergen en tres ideas centrales. Primero, el rezago no se limita a contenidos; es una trama de carencias tecnológicas, apoyo familiar insuficiente y afectaciones emocionales que se retroalimentan. Segundo, la escuela representa simultáneamente refugio y limitación: la valoración positiva de la figura docente y el sentido de comunidad conviven con la precariedad de infraestructura y recursos. Tercero, el rendimiento actual es resultado de oportunidades desiguales durante la enseñanza remota; por tanto, las estrategias de recuperación deben ser diferenciadas, integrales y participativas.

La evidencia respalda la pertinencia de la propuesta de mejora que articula talleres remediales, encuentros familiares y acciones de motivación, pues responde a los factores críticos identificados y aprovecha el capital relacional existente. Asimismo, los hallazgos ofrecen insumos para políticas que fortalezcan la conectividad rural y la formación docente en atención multigrado, condiciones necesarias para cerrar brechas y consolidar la resiliencia escolar.

En conjunto, los resultados describen un escenario en el que la recuperación postpandemia exige mucho más que “ponerse al día” en contenidos: demanda un enfoque holístico que reconozca el valor de la escuela como entramado social, reconfigure la relación familia-centro educativo y garantice condiciones materiales mínimas para que la motivación expresada por los estudiantes pueda traducirse en aprendizajes sólidos y sostenibles.

Discusión

Los hallazgos confirman que la pandemia agudizó problemas históricos de la telesecundaria rural: conectividad intermitente, infraestructura limitada y pocos apoyos familiares. Tales carencias se alinean con el diagnóstico estructural del INEE sobre el modelo, que ya advertía la desventaja de los planteles multigrado frente a las escuelas urbanas. Además, la baja exposición a recursos digitales durante el confinamiento coincidió con la “educación remota de emergencia” descrita por Hodges et al (2020). como un tránsito improvisado y poco efectivo, muy distinto al aprendizaje en línea planificado. La persistencia de rezagos en lectura y matemáticas hallada en este caso refleja la tendencia global descrita por la UNESCO (2021) de pérdida de aprendizaje en contextos vulnerables, lo que subraya la pertinencia de estrategias diferenciadas para recuperación académica.

En el plano socioemocional, las entrevistas revelaron ansiedad, desmotivación y fatiga académica; estos efectos replican la evidencia de Lavalle (2020) sobre el impacto de la brecha digital en el bienestar juvenil y se relacionan con la correlación entre estrés y bajo rendimiento señalada por Pulido y Herrera (2019). Estudios recientes en secundaria rural, como el de Moyeda et al., (2023) también documentan depresión y baja autoeficacia tras el confinamiento; la coincidencia respalda la necesidad de integrar componentes socioemocionales a los programas de nivelación. No obstante, el fuerte sentido de pertenencia y la valoración del trabajo docente que nuestros estudiantes expresan introduce un matiz optimista y

sugiere que el capital relacional de la escuela puede convertirse en palanca de recuperación si se nutre intencionalmente.

El marco de resiliencia contribuye a interpretar esa paradoja. Según Grotberg (2006), la adaptación exitosa combina factores internos —autoestima y habilidades sociales— con apoyos externos como redes familiares y escolares. Desde esa perspectiva, el reconocimiento que los alumnos hacen del acompañamiento docente refleja la dimensión “yo tengo” y constituye un recurso clave para la reconstrucción pedagógica. Ungar (2013) amplía la noción al enfatizar la interacción entre recursos comunitarios y cultura local, lo cual resulta crucial en una comunidad agrícola con migración estacional. Del mismo modo, Fullan (2002) subraya que cualquier proceso de cambio educativo duradero debe articular dimensiones académicas, emocionales y organizativas; de ahí que la propuesta de talleres remediales, encuentros con familias y dispositivos de motivación responda a un enfoque sistémico más que compensatorio.

Pese a su profundidad descriptiva, el estudio presenta limitaciones inherentes al estudio de caso cualitativo. La muestra censal de 22 estudiantes impide generalizar resultados a otras telesecundarias; en términos de transferibilidad, solo un “lector atento” podrá juzgar la aplicabilidad a contextos análogos. Además, el uso de entrevistas y observación participante puede estar mediatizado por la deseabilidad social y la presencia prolongada de la investigadora; aunque se emplearon técnicas de triangulación y validación entre pares, siempre existe el riesgo de sesgo interpretativo.

Finalmente, el trabajo cubrió un solo ciclo escolar; investigaciones longitudinales permitirían valorar la evolución de los rezagos y la efectividad de las intervenciones. Reconocer estos límites, como recomienda Creswell y Poth (2016) al demandar transparencia metodológica en estudios cualitativos, fortalece la credibilidad del análisis y abre líneas para indagaciones futuras que integren indicadores académicos, emocionales y de participación comunitaria en periodos más amplios.

Conclusiones

El propósito central de este estudio fue analizar las dificultades, las perspectivas y el rendimiento académico de los estudiantes de la Telesecundaria “Emiliano Zapata” durante su reincorporación presencial posterior a la pandemia de COVID-19. Los hallazgos confirman que los rezagos identificados en comprensión lectora (68%) y matemáticas (73%) se originaron, sobre todo, en la falta de acompañamiento familiar y la limitada conectividad tecnológica que caracterizaron la educación remota de emergencia, factores reportados por la mayoría del alumnado y corroborados por los docentes. Estas dificultades no solo comprometen el dominio de contenidos, sino que también inciden en la autoconfianza y en la continuidad escolar, al cruzarse con responsabilidades domésticas y periodos de migración estacional propios del contexto rural.

Pese a dichos obstáculos, los estudiantes manifiestan un sólido sentido de pertenencia y un alto reconocimiento a la labor docente; estas percepciones funcionan como núcleos de resiliencia escolar que atenúan el impacto negativo de la pandemia y ofrecen un punto de partida para la recuperación integral. La evidencia muestra que el 55% mantiene un desempeño constante y que las estrategias de apoyo implementadas —micro talleres remediales, acompañamiento afectivo y ajustes curriculares— comienzan a reflejar mejoras graduales en la participación y la entrega de tareas. Ello refuerza la idea de que la reconstrucción postpandemia no puede limitarse a reforzar contenidos, sino que debe articular dimensiones académicas, socioemocionales y comunitarias.

Las implicaciones para la práctica educativa son claras. Primero, se requiere diseñar programas de nivelación diferenciados que combinen tutorías personalizadas con recursos impresos y estrategias de aprendizaje cooperativo, compensando la carencia de conectividad. Segundo, resulta esencial consolidar espacios de apoyo socioemocional dentro de la jornada escolar para disminuir la ansiedad y la desmotivación que aún persisten. Tercero, es preciso fortalecer la colaboración con

las familias y las autoridades comunitarias para asegurar que el esfuerzo escolar no se vea interrumpido por dinámicas laborales o migratorias. A futuro, investigaciones longitudinales podrán valorar la sostenibilidad de estas acciones y explorar la transferencia de los modelos de resiliencia aquí documentados a otras telesecundarias rurales que comparten desafíos estructurales similares.

Recomendaciones

Para avanzar de la recuperación emergente a la consolidación de aprendizajes duraderos, se proponen cuatro líneas de acción y tres ámbitos de investigación futura:

Programa de nivelación diferenciada:

Diseñar cuadernos impresos autocontenidos y micro talleres diarios que refuercen lectura y matemáticas, atendiendo los rezagos del 68% y 73% detectados en el diagnóstico inicial. El seguimiento se apoyará en rúbricas de progreso ya validadas en los micro talleres actuales.

Soporte socioemocional integrado:

Establecer tutorías grupales quincenales y breves rutinas de respiración consciente o juegos cooperativos al inicio de cada clase para disminuir la ansiedad y la desmotivación señaladas en las entrevistas estudiantiles.

Alianza escuela–familia–comunidad:

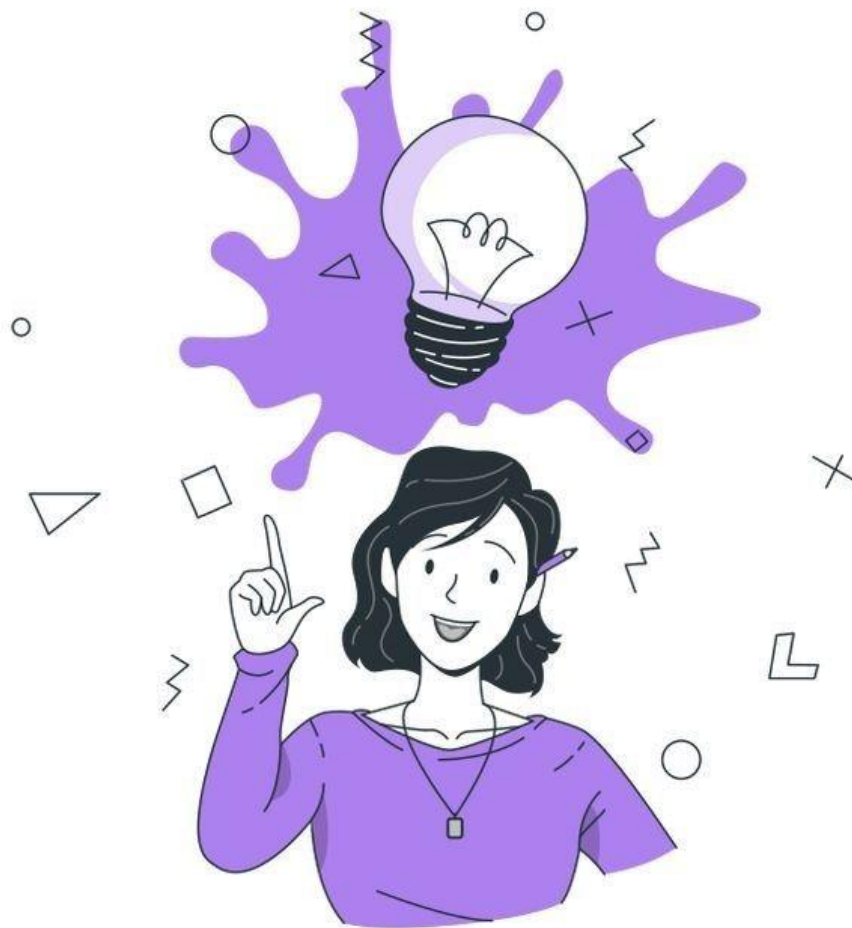
Organizar encuentros trimestrales y talleres prácticos para madres y padres sobre acompañamiento académico y uso básico de TIC, a fin de revertir el 82% de falta de apoyo familiar y el 77% de limitaciones tecnológicas. Complementar con cápsulas radiales locales que refuercen contenidos cuando la conectividad sea nula.

Gestión de recursos y formación docente:

Solicitar a autoridades municipales y ONG la instalación de un repetidor solar o un banco comunitario de tabletas; paralelamente, capacitar al profesorado en estrategias multigrado y recursos digitales flexibles, de acuerdo con las necesidades identificadas en su doble rol docente-directivo.

Líneas de investigación futura:

(a) replicar el estudio en telesecundarias del Altiplano Potosino para comparar factores de resiliencia; (b) realizar un seguimiento longitudinal 2024-2027 que mida la evolución de los rezagos y la permanencia escolar; y (c) evaluar experimentalmente el impacto de la tutoría socioemocional en la autoeficacia y el rendimiento, considerando la influencia de los ciclos migratorios en la asistencia estudiantil.

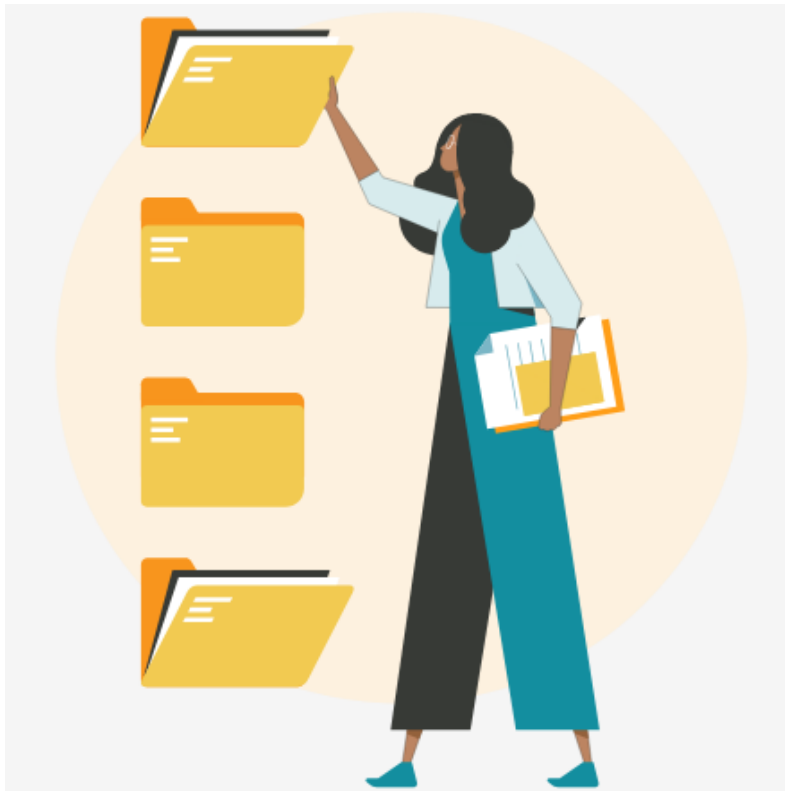


Referencias

- Arocho, W. R. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). Sage.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1).
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27(1), 1-9.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La telesecundaria en México: Un análisis de su evolución y retos*. INEE.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4.ª ed.). Sage.
- Latham, G. (2004). The use of technology in telesecundaria in Mexico. *Distance Education*, 33(4), 425-442.
- Latham, G. (2006). Telesecundaria in Mexico: A model for rural education. *Comparative Education*, 42(3), 321-338.
- Lavalle, M. L. (2020). Acceso a la educación y brecha digital en tiempos de pandemia. *Revista Jurídica de la Universidad de San Andrés*, 10, 27-56.
- Moyeda, I. X. G., Ojeda, F. J. R., & Velasco, A. S. (2023). Efectos de la pandemia por COVID-19 en estudiantes de secundaria: Comparación de depresión y autoeficacia. *Psicología Iberoamericana*, 31(2).
- Núñez, J. M., Reyes-Luna, A. M., Rodríguez-Fernández, A. D. J., Jiménez-Ortega, A. D., Quiroz-Cazares, G., Balderas-Cruz, I., ... & Seemann-Carús,

S. (2021). Análisis territorial de las condiciones de educación básica en México ante el regreso a clases presenciales en el marco del COVID-19. Centro Transdisciplinar de Sustentabilidad, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23-30.
- Santamaría, K. B., & Torres, G. E. F. (2021). Comunidades virtuales e innovación: Propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12 - 15.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. SEP.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- UNESCO. (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19: Notas temáticas del Sector de Educación (Nota temática n.º 1.2, abril 2020). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- UNICEF. (2021). La brecha digital y el acceso a la educación durante la pandemia COVID-19. Naciones Unidas.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266.
- Yin, R. (2018). *Investigación y aplicaciones de estudios de caso: Diseño y métodos*. Sage.



CUANDO CADA ESCUELA ENSEÑA DIFERENTE... ¿POR QUÉ SEGUIMOS EVALUANDO IGUAL?

Una crítica a la estandarización en tiempos de currículos contextualizados

Ana Yazmín Infante Olvera

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

ayio_05@hotmail.com

Resumen

La implementación del programa analítico como parte de la Nueva Escuela Mexicana propone una enseñanza contextualizada, adaptada a las necesidades reales de cada comunidad escolar. Sin embargo, la evaluación permanece en muchos casos atada a modelos homogéneos que ignoran la diversidad de contextos. Este ensayo plantea una crítica a la defensa acrítica de los resultados evaluativos, mostrando cómo la subjetividad, el contexto y las condiciones particulares influyen directamente en los aprendizajes y en su evaluación. A través

del análisis teórico y la experiencia en una escuela primaria pública, se argumenta que no puede haber evaluación justa si se siguen aplicando los mismos criterios a procesos de enseñanza tan distintos.

Palabras clave: Currículo contextualizado, Evaluación, Subjetividad, Nueva Escuela Mexicana, Equidad educativa.

Abstract

The implementation of the analytical program under the Nueva Escuela Mexicana promotes contextualized teaching adapted to each school community's reality. However, evaluation often remains tied to standardized models that ignore contextual diversity. This essay offers a critical perspective on the blind defense of educational results, highlighting how subjectivity, context, and specific conditions directly influence learning and evaluation. Through theoretical analysis and the experience of a public primary school, the argument is made that there can be no fair evaluation if the same criteria are applied to fundamentally different teaching processes.

Introducción

En los últimos años, la educación básica en México ha transitado hacia una transformación curricular profunda, cuyo eje es la contextualización de la enseñanza mediante la implementación del programa analítico. Esta herramienta busca que los colectivos docentes, con base en un diagnóstico profundo y situado, elaboren propuestas educativas coherentes con las necesidades, problemáticas y características de su comunidad escolar. Sin embargo, este cambio de paradigma no se ha visto acompañado por una transformación similar en los modelos de evaluación, que en muchos casos siguen siendo homogéneos, estandarizados y ajenos a las realidades escolares.

El objetivo de este ensayo es plantear una crítica al uso y defensa acrítica de los resultados evaluativos [ya sean institucionales, individuales o familiares], sin considerar que dichos resultados están condicionados por múltiples factores contextuales. Se busca responder a una pregunta central: ¿cómo puede mantenerse una evaluación única y comparativa en un sistema que reconoce que cada escuela debe enseñar de forma diferente?

Para ello, se abordarán consideraciones clave: la lógica del programa analítico y la contextualización del currículo y la subjetividad de la evaluación, así como los riesgos de comparar procesos educativos diversos bajo criterios únicos con la intención de que nuestros lectores se permitan un momento de reflexión que los lleve al aprecio y reconocimiento por los esfuerzos y no sólo por los resultados cuantitativos.



Desarrollo

El currículo contextualizado en la Nueva Escuela Mexicana

A lo largo de la historia y sobre todo en el último siglo, el concepto y los métodos de evaluación educativa han ido cambiando según los momentos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que se han vivido. Desde la evaluación por objetivos en donde la valoración sólo era si se cumplió o no con los objetivos propuestos hasta una evaluación integral, formativa, holística, en la que el individuo es el protagonista de su proceso. Sus circunstancias y el contexto en el que se encuentra son tan determinantes para el éxito o fracaso de ésta, de manera que la conceptualización de la evaluación no puede generalizarse.

Autores como Bhola, 1992 mencionan que “los modelos evaluativos no se utilizan como fórmulas, sino que son para pensar. Raras veces le darán un conjunto de procedimientos cuyos pasos no puedan cambiarse. Si así lo hacen probablemente conducirán a cometer errores”. Bhola propone el modelo 3-S, el cual comenta es un conjunto vacío que nos permite seleccionar el modelo apropiado o la combinación adecuada de modelos y enfoques que se vaya a usar en un programa o estudio evaluativo. La esencia de su concepción es la siguiente: “no comience con un modelo de evaluación, sino con un problema. Analice el problema e identifique subproblemas, piense acerca de cómo el problema o sus partes pueden desenvolverse con el transcurso del tiempo; y, finalmente, piense en el medio en el cual se desarrollará la evaluación”.

La Nueva Escuela Mexicana 3 décadas después propone una ruptura con la visión centralista y homogénea del currículo, reconociendo que cada escuela tiene su propia historia, condiciones y necesidades. El programa analítico representa, en este sentido, un ejercicio de autonomía pedagógica y responsabilidad colectiva. Como lo establece la SEP (2022), este documento debe construirse a partir de un diagnóstico integral, problematizado y deliberado por el colectivo docente,

"considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país", como lo establece el artículo 22 de la LGE. (SEP, 2022)

Este enfoque implica que el currículo ya no se aplica de manera uniforme, sino que se adapta a los saberes, intereses y contextos específicos. Por tanto, la enseñanza deja de ser igual en todas las escuelas. Lo que en una comunidad se prioriza como proyecto escolar, en otra puede ser secundario; lo que en un grupo representa un avance significativo, en otro puede considerarse un punto de partida, por lo que, tanto la planeación de las actividades de enseñanza como la evaluación que le acompaña serán o deberían ser necesariamente proporcionales al contexto, coherentes con las realidades, ritmos y posibilidades de cada aula.

Otro ejemplo en donde la evaluación se relativiza, es con la atención y acreditación de alumnos con aptitudes sobresalientes o que presentan algún trastorno o discapacidad, pues según Ley General de Educación (DOF, 2019), la educación inclusiva se define como el "conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación" (art. 61), sin embargo, estas acciones no están reguladas por ningún documento o acuerdo, quedan en manos de los docentes de grupo su selección, adecuación y aplicación, de igual manera que las evaluaciones de estos alumnos.

En 2019 la SEP emite las Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regulación y Certificación en la Educación Básica y en su punto 4.8 establece los lineamientos para la promoción en el caso alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación y menciona que el docente deberá realizar las adecuaciones pertinentes a la evaluaciones escolares en

congruencia con el Plan de Intervención o Programa de Enriquecimiento así como que ésta deberá realizarse de manera interdisciplinaria con los criterios que establezcan tanto el director, como los maestros de grupo y de educación especial tomando como base los resultados que muestren avances.

No obstante, el 10 de septiembre de 2023 se emite el acuerdo por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria que ni siquiera menciona los criterios para alumnos con discapacidad, lo cual nos lleva al punto medular del artículo, la evaluación está en manos del personal docente y directivo, no existe una directriz o un estándar establecido.

Lo anterior deja en evidencia que, al no establecer lineamientos claros para atender estas particularidades, se delega por completo al criterio del personal docente y directivo la responsabilidad de definir cómo, cuándo y con qué se evalúa. Esta discrecionalidad, lejos de ser un problema, refleja la realidad de que cada escuela, desde su contexto, recursos y comunidad está generando sus propias estrategias, instrumentos y criterios para valorar el aprendizaje de sus estudiantes. Pretender, entonces, homologar o comparar estos resultados bajo un mismo estándar evaluativo, no solo es técnicamente inviable, sino también pedagógicamente injusto. La evaluación debe responder a lo que cada escuela enseña, no a lo que otros esperan medir.

La subjetividad de la evaluación: ¿a qué llamamos “logro”?

Lo anterior permite afirmar que la diversidad no solo debe reconocerse, si no también asumirse como principio rector en cada aula de nuestro país. Sin embargo, la evaluación educativa continúa aplicándose como un proceso tecnificado y estandarizado. Se parte de la falsa idea de que evaluar es simplemente medir, y que los resultados expresan de manera objetiva la calidad del aprendizaje.

Autores como Tobón (2010) y Díaz Barriga (2005) han insistido en que la evaluación es una práctica interpretativa, donde intervienen juicios de valor, creencias, expectativas, e incluso condiciones emocionales. Evaluar no es solo aplicar instrumentos: es tomar decisiones sobre qué se considera un logro, cómo se registra, cómo se comunica y qué consecuencias tiene.

Otro ejemplo y el último que analizaremos en este trabajo es la intención o sentido pedagógico que cada docente le da a la evaluación educativa, es decir, en un escuela, incluso en grupos paralelos en los que se trabaje con las mismas actividades, los docentes de manera particular focalizan consciente o inconscientemente ciertas intenciones con respecto a lo que los alumnos están realizando, por ejemplo, para algunos una simple transcripción podría considerarse un ejercicio para matar el tiempo, para otros, una oportunidad de valorar la caligrafía del alumno, la ortografía y la atención; de una u otra forma, es una actividad que conlleva una valoración, que a su vez se traduce en una calificación, que si es apreciada de manera general, podría incluso competir con aquella evaluación de un trabajo mucho más completo, complejo y cognitivamente más significativo.

De tal forma que lo que pretendo que reflexionemos es, cómo cualidades ajenas al estudiante también influyen en su valoración, es decir, un docente comprometido, responsable, dedicado, tendería a ser más exigente con sus alumnos y emitir evaluaciones minuciosas y perfeccionistas al contrario de otro que por alguna circunstancia sea más permisivo y emita evaluaciones muy favorables sin tanta exigencia, ambos resultados podrían ser similares, aunque los criterios para nada lo fueron.

El ejemplo anterior, preocupa, causa incertidumbre y definitivamente enoja, no obstante son realidades que se viven en los centros escolares y que debemos concientizar para permitirnos entender que la verdadera riqueza de un aula es la interacción social que llevan a cabo nuestros alumnos, las oportunidades y situaciones de aprendizaje que se crean que permiten al alumno adquirir y fortalecer

nuevas competencias que sin duda le servirán en su proceso de aprendizaje, pero sobre todo en su vida y esto muchas veces no depende directamente de si las calificaciones son altas o bajas.

En este sentido, la evaluación está inevitablemente atravesada por la subjetividad, tanto del evaluador como del sistema que establece los criterios. Esta subjetividad se vuelve más compleja en contextos donde los planes de estudio no son uniformes y donde la enseñanza se construye desde la diversidad, de manera que, lo que pretendo compartir es que, debemos ampliar nuestra concepción acerca de la evaluación educativa y ponderar su excelente trabajo para mejorar los procesos individuales de cada estudiante y dejar de lado las comparaciones y satanizaciones de una evaluación generalizada con altos o bajos resultados.

De manera que, se considera que uno de los mayores errores que se comete en el sistema educativo es utilizar los resultados evaluativos como herramienta de comparación entre escuelas, docentes, grupos o las familias. Pues esta lógica meritocrática, muchas veces incentivada desde la propia administración educativa, conduce a una competencia injusta, donde se ignora que no todos parten desde el mismo lugar ni enfrentan las mismas condiciones, lo cual deslegitima el esfuerzo de escuelas que trabajan en condiciones adversas, o se penaliza a estudiantes que, aunque avanzan, no alcanzan los estándares esperados por razones estructurales.

Reconocer la subjetividad y el contexto no significa renunciar a la evaluación, sino reconfigurarla. Es posible y es necesario construir modelos evaluativos más humanos, situados y éticos, que tomen en cuenta las condiciones del proceso, no solo sus productos.

Una evaluación contextualizada parte de criterios construidos por el colectivo docente, orientados por el diagnóstico del programa analítico, sensibles a los avances individuales y grupales, y abiertos a la participación de la comunidad. Es una evaluación para el aprendizaje, no para el control.

Consideraciones finales

La implementación del programa analítico ha evidenciado una verdad pedagógica irrefutable: enseñar igual en escuelas distintas es injusto. Sin embargo, se sigue evaluando como si nada hubiera cambiado. Esta contradicción es insostenible.

No basta con adaptar los contenidos si no se transforman también las formas de evaluar. La evaluación debe dejar de ser un ritual de control para convertirse en un proceso dialógico, ético y situado. Y, sobre todo, debemos abandonar la necesidad de comparar, de jerarquizar, de competir, cuando lo que se necesita es acompañar, comprender y mejorar.

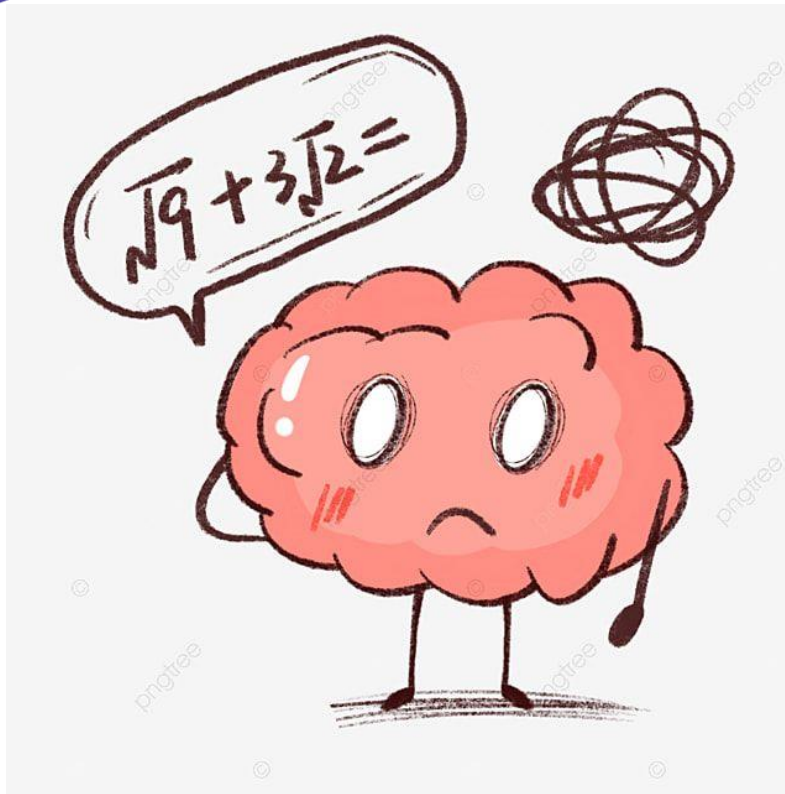
Es momento de cuestionar el lugar que ocupa la evaluación en nuestras escuelas, y también en nuestras creencias. Porque defender sus resultados sin entender su origen, es seguir confundiendo el número con el aprendizaje, y el ranking con la justicia educativa. Los docentes realizan un trabajo comprometido con cada uno de sus alumnos, planifican sus clases con anticipación, buscan conocer las particularidades de su grupo y se esfuerzan por crear vínculos con sus alumnos, que les permitan encontrar las mejores formas para que cada uno de sus alumnos aprenda, incluso en condiciones adversas o contextos donde no se cuenta ni con los recursos mínimos. Frente a esta realidad resulta profundamente injusto que la evaluación siga generalizándose y estandarizándose, ignorando las múltiples variables que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje.



Referencias

- Díaz Barriga, F. (2005). Prólogo. En P. Ahumada Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje: Sesión 5* (pp. 1–2). Dirección de Fortalecimiento Profesional, Secretaría de Educación del Estado de México. Revisado el 06 de junio de 2025. Disponible en:
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6_-ACEVEDO%20Hacia+una+evaluacio%CC%81n+aute%CC%81ntica%20SE SIO%CC%81N%205.pdf
- DOF Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Revisada el 18 de abril de 2024. Disponible en:
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- H.S. Bhola. “Paradigmas y modelos de evaluación”. En: La evaluación de proyectos y campañas de alfabetización para el desarrollo. Instituto de la UNESCO para la educación. Antología UPN “Evaluación y seguimiento en la escuela LE’94” pp. 156-163. Ed. Santiago de Chile (1992 pp. 186-198).
- SEP (2022). Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. Revisado el 17 de abril de 2024. Disponible en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- SEP (2023) ACUERDO número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. Revisado el 17 de abril de 2024. Disponible en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE Revisado el 06 de junio de 2025. Disponible en:

- https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf



LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS VALEN ORO

Reyna Griselda Aguilar Salazar

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

grisella.gg@gmail.com

Resumen

En el presente ensayo se pretende hacer conciencia de la importancia del manejo de los errores presentados por las y los adolescentes en la educación secundaria en la disciplina de matemáticas, al resolver situaciones problemáticas y ejercicios, con la finalidad de ser reconsiderados para una retroalimentación que permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando una evaluación formativa, favoreciendo así el desarrollo del autoaprendizaje y la autorregulación, como lo menciona la Nueva Escuela Mexicana. Se habla de 12 principios sobre evaluación definidos por el doctor Miguel Ángel Santos Guerra en el 2017, en una de sus

pág. 142

conferencias titulada “La evaluación como aprendizaje”. Además, se menciona el rol del docente en el siglo XXI, en una búsqueda constante de estrategias que permitan obtener mejores resultados tanto en el quehacer docente, como en la estructuración del pensamiento de las y los alumnos.

Palabras clave:

Errores conceptuales y procedimentales, enseñanza-aprendizaje, retroalimentación, evaluación formativa, rol docente.

Abstract

This essay aims to raise awareness of the importance of managing errors presented by adolescents in secondary education in the subject of mathematics, when solving problem situations and exercises. The purpose is to reconsider these errors for feedback that allows for improving the teaching-learning process using formative assessment, thus promoting the development of self-learning and self-regulation, as mentioned by the New Mexican School. It discusses 12 principles of assessment defined by Dr. Miguel Angel Santos Guerra in 2017, in one of his lectures entitled "Assessment as Learning." It also mentions the role of teachers in the 21st century, in a constant search for strategies that allow for better results both in their teaching and in structuring students' thinking.

Keywords:

Conceptual and procedural errors, teaching-learning, feedback, formative assessment, teaching role.

Introducción

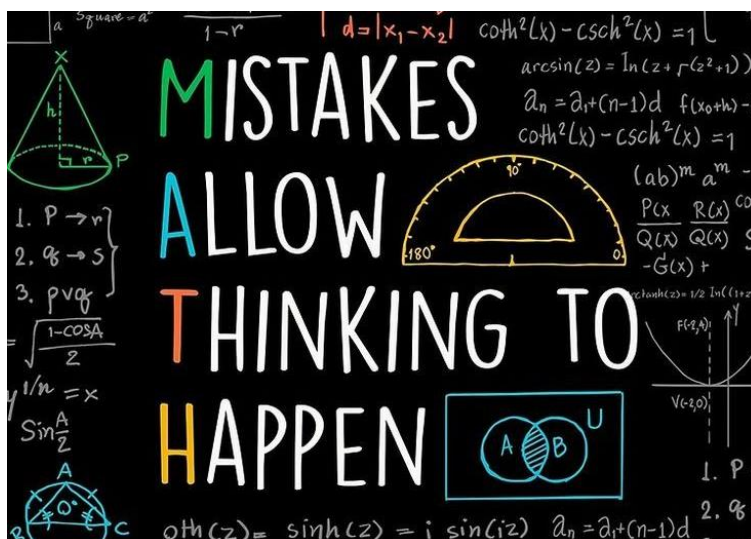
Comenzaré citando una frase muy popular: “De los errores se aprende”, que la hemos escuchado más de un millón de veces. ¿Pero qué tan cierta es? Pues bien, dentro del rubro educativo, y enfocándonos en la educación secundaria, en donde se moldean conciencias y se desarrollan distintas maneras de aprender, se busca que los alumnos se responsabilicen de sus procesos de aprendizaje siendo más conscientes de lo que están aprendiendo. Además, dentro de los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) señala que las y los adolescentes deben encontrar sentido a lo que aprenden, es decir, que encuentren la utilidad o aplicación de ese conocimiento a su vida diaria.

Ya lo señala Bruer (1995), la enseñanza de las matemáticas enfatiza demasiado el aprendizaje memorístico y las recetas numéricas por encima del razonamiento. Razón por la cual, para muchos estudiantes las matemáticas son una actividad misteriosa, abstracta y sin significado, con muy poca utilidad en la vida diaria. Por tanto, el objetivo de este ensayo es destacar la importancia de analizar los errores presentados por las alumnas y alumnos, en los ejercicios y problemas realizados específicamente en la ahora denominada por la NEM “disciplina de matemáticas”, con la finalidad de ser realmente aprovechados y así enriquecer sus conocimientos previos y estructurar nuevos.

Se busca concientizar a las y los docentes que imparten la disciplina en la educación secundaria, para que encuentren una oportunidad en los “errores” de sus alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cambien su visión al verlos sólo como eso, “errores”, señalando sólo de “bien” o “mal”, o con “palomita” o “tacha” las respuestas de los alumnos. Lo anterior se reduce a una revisión por parte del o la docente que no representa ningún sentido. Pues no se genera alguna recomendación para mejorar, ni observaciones, que conlleven a una retroalimentación para el alumno. Nuestros estudiantes necesitan saber en dónde se presentó el error y la posible causa del mismo.

Las y los adolescentes, se encuentran en un constante proceso de estructuración de su pensamiento y conocimiento, y nosotros como docentes tenemos una gran responsabilidad al fungir como guías en este proceso tan importante, pues un conocimiento erróneo puede ser catastrófico en un futuro, tomando en consideración que las matemáticas están fuertemente jerarquizadas. Partiendo de que los **errores** no tienen un carácter accidental, sino que surgen por las estrategias y reglas personales empleadas por los adolescentes en la resolución de situaciones problemáticas. Astolfi (1999) menciona que los errores se considerarán como esquemas cognitivos inadecuados y no sólo como faltas de conocimiento o despistes.

Dichos errores van a tener distintas procedencias, pudiendo clasificarse en una primera instancia, en **errores conceptuales** o **errores procedimentales**. El rol que el profesorado ha desempeñado dentro de las sociedades ha marcado rotundos cambios y reflexiones frente al sistema educativo, pues la labor docente va más allá de la reproducción de conocimientos; es decir, es el encargado de guiar a los educandos durante todo su proceso de enseñanza – aprendizaje, pero sobre todo es quien facilita la construcción de su proyecto de vida hacia el saber (Pérez-Gómez, 2012). Por tal motivo el tipo de enseñanza requiere de una evolución capaz de responder a las necesidades actuales.



Desarrollo

El ejercicio docente debe ser repensado, generando nuevas metodologías de enseñanza y procesos didácticos adaptados al entorno de la sociedad actual y a las necesidades de la particularidad de sus alumnos, que garanticen una educación inclusiva y de calidad; que permitan generar nuevas alternativas que orienten, ejecuten y evalúen los procesos de **enseñanza** y de **aprendizaje**. Haciendo aquí un paréntesis, pues es verdaderamente importante evaluar de manera correcta, pues esto nos permitirá detectar avances y posibles áreas de oportunidad, que nos reconducirá al diseño de nuevas estrategias que podemos implementar para mejora de los resultados.

Es aquí, donde nos detendremos un poco, pues analizaremos este gran punto, el de evaluación. El doctor Miguel Ángel Santos Guerra, catedrático emérito de didáctica y organización escolar Universidad de Málaga (España), en Bogotá, el 13 de enero de 2017 en su conferencia “La evaluación como aprendizaje”, en la Universidad de la Sabana en la VI semana de inmersión tecnológica y el IX Congreso virtual nacional de informática educativa, mencionó que nosotros como docentes sabemos mucho de nuestras disciplinas, pero ser docente exige cualidades, habilidades, actitudes y competencias y que no basta con tener sólo conocimiento de la disciplina.

Señaló además que el constructivismo habla sobre una disposición para aprender y que a través de la **evaluación** podemos aprender, pues evaluar es comprender y destaca 12 principios que se enuncian a continuación:

1.- Principios: son planteamientos teóricos para una comprensión rica del complejo proceso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

- a) La evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes. Se puede decir: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres.
- b) La evaluación más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Más que evaluar e incluso que evaluar bien, importa saber a quién beneficia y perjudica la evaluación.
- c) El lenguaje es como una escalera por la que subimos a la comprensión y a la liberación, pero por la que bajamos a la confusión y a la opresión. El problema es no entenderse sino creer que nos entendemos.
- d) La evaluación condiciona todo el proceso de aprendizaje. Por eso es importante saber qué tipo de tarea privilegia y qué tipo de tareas relega un segundo plano.

Las tareas de aprendizaje pueden ser: memorísticas, algorítmicas, comprensivas, analíticas, comparativas, de opinión, de creación.

e) La evaluación tiene muchos componentes. Uno de ellos es el de comprobación. Pero existe otro no menos importante que es el de atribución o explicación.

f) La evaluación no se realiza en la estratosfera o en una campana de cristal. La evaluación tiene lugar en un contexto institucional y social concretos.

g) Lo más importante de la evaluación es saber para qué se hace. Hay finalidades pedagógicamente ricas y finalidades pedagógicamente pobres. Hay finalidades intrascendentes y otras perversas. Las funciones de la evaluación son: clasificar, medir, comprobar, diagnosticar, comprender, mejorar, dialogar, controlar, jerarquizar, aprender.

h) La evaluación está indisolublemente unida al proceso de enseñanza. La enseñanza condiciona el proceso de evaluación (y viceversa).

i) Los instrumentos de evaluación deberían ser variados (rúbricas, portafolio, pruebas de ensayo, entrevistas, investigaciones, proyectos), sensibles para captar la complejidad y adaptados al contexto y a los evaluados (as).

j) Es fundamental la participación de los alumnos en el proceso de evaluación para que ésta consiga racionalidad y ética. Participación en: fijación de criterios, aplicación de criterios, discusión sobre la aplicación y los procesos de autoevaluación de los alumnos.

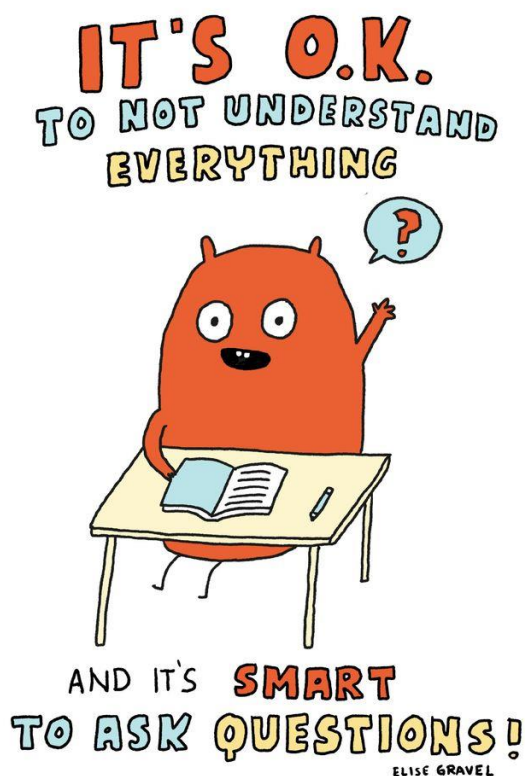
k) Hace una analogía de un pollo con la evaluación. Y menciona que más importante que pesar al pollo una y otra vez, es saber engordarlo con la alimentación y dosis adecuadas. Dedicamos más tiempo a pesar el pollo que a engordarlo.

l) Si hablamos de educación educativa no es sólo porque se centra en temas de educación, sino porque educa a quien la hace y a quien la recibe. La evaluación respeta, anima, motiva, impulsa y ayuda desde el amor. No se puede ignorar la esfera de los sentimientos en el proceso evaluador.

Además, el doctor Santos Guerra, señala diez verbos para el aprendizaje que son: preguntarse, compartir interrogantes, investigar, comprender, decidir, escribir, difundir, debatir, comprometerse con la mejora, exigir mejores condiciones. Enfatiza en la idea de que un docente del siglo XXI por ende debe comprender la realidad actual y construir una nueva forma de concebir el aprendizaje. En otras palabras, está llamado a la comprensión de las nuevas tecnologías y a la adaptación de sus metodologías, convirtiéndose en un ente autónomo, eficaz, con responsabilidad social, crítico y reflexivo.

Actualmente existen varias tendencias significativas que están siendo de gran impacto para la educación en las instituciones educativas alrededor del mundo y pueden ser incorporadas en sus prácticas docentes: escuelas digitales, personalización del aprendizaje, autoevaluación, realidad virtual, aprendizaje híbrido, aprendizaje activo, diseño de nuevos espacios de aprendizaje y realidad aumentada. Todas estas posibilidades permiten transformar el proceso de enseñanza - aprendizaje en las aulas, y ofrecen la posibilidad a los docentes de innovar y desarrollar nuevas competencias y conocimientos.

Según Senge (2017), “el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe, y lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales e innovar en las técnicas de aprendizaje” (párr.9). La innovación no debe ser considerada una opción; sino más bien, un imperativo para cualquier docente que básicamente está desafiado a innovar y a desarrollar ideas creativas que transformen la educación. Comprender el rol docente y la evaluación desde esta perspectiva es fundamental para construir una educación más equitativa, significativa y pertinente a los desafíos del mundo actual.



Conclusión

El docente actual debe ser flexible, creativo, crítico y capaz de promover competencias que permitan a los alumnos desenvolverse en un entorno dinámico e incierto. Esto implica fomentar el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación efectiva, el uso ético de las tecnologías y el aprendizaje autónomo y permanente. En este nuevo paradigma educativo, la evaluación ya no cumple un rol meramente calificador o punitivo, sino que se concibe como una herramienta formativa y continua. Se trata de un proceso que permite identificar avances, dificultades y necesidades de los estudiantes, con el objetivo de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar su calidad.

Evaluar para aprender implica que tanto docentes como estudiantes comprendan los criterios de evaluación, participen activamente en el proceso y reflexionen sobre sus propios desempeños. Asimismo, la evaluación formativa favorece el desarrollo del autoaprendizaje y la autorregulación, al brindar oportunidades para el error, la revisión y la mejora. Promueve una cultura del aprendizaje centrada en el progreso más que en la calificación, y reconoce los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por tanto, el rol del docente en el siglo XXI implica ser también un evaluador reflexivo, capaz de diseñar instrumentos pertinentes, de interpretar datos con sentido pedagógico, y de generar espacios de retroalimentación constructiva que potencien el aprendizaje significativo.

Se requiere de un profesorado y una formación distinta, que construya nuevas formas de enseñanza, teniendo en cuenta que el mundo que rodea la escuela está en constante cambio. Ya no se concibe únicamente como un mecanismo de medición de resultados o cumplimiento de objetivos, sino como una herramienta formativa y continua que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior requiere una actitud ética y comprometida con la mejora continua, tanto de los estudiantes como de la propia práctica docente. Comprender la evaluación

como fuente de aprendizaje es clave para construir una educación más equitativa, inclusiva y centrada en el desarrollo humano.

Evaluar para aprender implica generar retroalimentación constante, identificar fortalezas y debilidades, y adaptar la intervención pedagógica a las necesidades reales del alumnado. Las escuelas necesitan docentes capaces de generar nuevas ideas que rompan con la educación tradicional y permitan aprovechar el potencial y las habilidades de los alumnos. La evaluación formativa, reflexiva y continua permite retroalimentar tanto al docente como al estudiante, promoviendo el pensamiento crítico, la autorregulación y la mejora constante. Por tanto, el docente tiene el compromiso de diseñar estrategias pedagógicas y evaluativas coherentes con las demandas de una sociedad cambiante, inclusiva y orientada al aprendizaje significativo.

Los **errores** que posee cada miembro del estudiantado influye en el aprendizaje de otros contenidos, por lo que su análisis aporta información relevante sobre su estado y la forma en que se construye el conocimiento matemático; además, constituye una herramienta para concienciar a estudiantes para su reconocimiento, la necesidad de superarlos para lograr un verdadero aprendizaje y para el planteamiento de actividades donde cada educando pueda explicar y dar sentido a sus errores; (Carrión 2007, Engler, Gregorini, Müller, Vrancken y Hecklein, 2004). El docente del siglo XXI asume una función compleja y multifacética, donde enseñar, aprender y evaluar forman parte de un mismo proceso transformador.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, Jean Pierre (1999). El error, un medio para enseñar. Sevilla: Diada.
- Bruer, John. Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula, Madrid, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós, Ibérica, 1995.
- Carrión, V. (2007). Análisis de errores de estudiantes y profesores en expresiones combinadas con números naturales. Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática, N° 11, 19-57.
- Engler, A., Gregorini, M. I., Müller, D., Vrancken, S., & Hecklein, M. (2004). Los errores en el aprendizaje de matemática. Revista Premisa, 6(23), 23-32. <http://www.soarem.com.ar/Documentos/23%20Engler.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
- Senge, P. (2017). El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Recuperado de:
https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html
- Santos Guerra Miguel Angel (2017). Videoconferencia: “La evaluación como aprendizaje”. Recuperada en:
<https://www.youtube.com/watch?v=4bdmXAhwbQE>
- Senge, P. (2017). El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Recuperado:
https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html



EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA POTENCIAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Leslie Adriana Prieto Reyna

Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

leslieprieto81@gmail.com

Resumen

La evaluación formativa representa una herramienta pedagógica clave para acompañar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva humanista e inclusiva. Este artículo propone una reflexión crítica sobre el potencial de la evaluación formativa para identificar y potenciar las inteligencias múltiples de los estudiantes en niveles de educación básica y media superior.

A partir de los aportes teóricos de Gardner, Santos Guerra, Freire y las contribuciones de Catherine Elgin, Frida y Ángel Díaz Barriga, se sostiene que una

evaluación con sentido formativo promueve no solo la autonomía del alumno, sino también el reconocimiento de sus fortalezas cognitivas. Asimismo, se analiza el papel del docente como mediador reflexivo que adapta sus estrategias didácticas a la diversidad de inteligencias, reconociendo el potencial de cada estudiante. Se concluye que la evaluación formativa es un puente entre el conocimiento, el autoconocimiento y la transformación educativa.

Abstract

Formative assessment is a key pedagogical tool to support learning processes from a humanistic and inclusive perspective. This article presents a critical reflection on the potential of formative assessment to identify and enhance students' multiple intelligences in basic and upper secondary education. Drawing on the theoretical contributions of Gardner, Santos Guerra, Freire, Elgin, and Frida and Ángel Díaz Barriga, it is argued that formative assessment fosters not only student autonomy but also the recognition of their cognitive strengths. The role of the teacher is also analyzed as a reflective mediator who adapts teaching strategies to the diversity of intelligences, acknowledging the unique potential of each learner. The article concludes that formative assessment builds a bridge between knowledge, self-awareness, and educational transformation.

Palabras clave:

Evaluación formativa, inteligencias múltiples, autonomía del estudiante, diversidad cognitiva, práctica docente.

Keywords:

Formative assessment, multiple intelligences, student autonomy, cognitive diversity, teaching practice.

Introducción

En el contexto actual de la educación, caracterizado por la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos cognitivos y necesidades individuales, la evaluación adquiere un papel renovado. Ya no se concibe únicamente como un mecanismo de medición o control, sino como un proceso formativo capaz de transformar la enseñanza y potenciar el aprendizaje. La evaluación formativa, en particular, se posiciona como una herramienta clave para acompañar y orientar a los estudiantes en su camino hacia la autonomía, el autoconocimiento y el desarrollo integral.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar críticamente sobre el papel de la evaluación formativa como una vía para identificar, valorar y fortalecer las distintas inteligencias múltiples de los estudiantes de educación básica y media superior. Desde la propuesta de Gardner (1993), las inteligencias múltiples representan una ruptura con la visión homogénea del aprendizaje, abriendo la posibilidad de reconocer distintas capacidades como igualmente valiosas en la construcción del conocimiento.

Se argumenta que, si los docentes logran resignificar sus prácticas evaluativas, éstas pueden convertirse en estrategias para reconocer las fortalezas de cada estudiante, fomentando su motivación, sentido de agencia y compromiso con el aprendizaje. Para ello, se requiere no solo de una actitud crítica y ética frente a la práctica docente, como proponen autores como Miguel Ángel Santos Guerra (2003), Paulo Freire (1997) y Catherine Z. Elgin (2017).

A lo largo del texto se abordará cómo la evaluación formativa puede convertirse en una oportunidad transformadora para potenciar las inteligencias múltiples y promover prácticas pedagógicas más inclusivas, significativas y contextualizadas.

1. Fundamentos de la evaluación formativa.

La evaluación formativa es un proceso continuo que busca recoger información relevante sobre el aprendizaje del estudiante con el propósito de retroalimentar y mejorar dicho proceso. A diferencia de la evaluación sumativa, centrada en los resultados finales, la evaluación formativa se focaliza en el trayecto, en los errores como oportunidades y en el acompañamiento del docente como guía del aprendizaje (Santos Guerra, 2003). Según Catherine Z. Elgin (2017), aprender implica construir significado de manera activa, por lo que la evaluación debe ir más allá del juicio para convertirse en diálogo, comprensión y mejora.

En este sentido, la evaluación formativa no se limita a calificar ni a comparar, sino que busca generar conciencia tanto en el docente como en el estudiante sobre lo que se ha aprendido, lo que falta por aprender y cómo se puede lograr. Como afirman Frida y Ángel Díaz Barriga (2010), se trata de una práctica pedagógica compleja que exige sensibilidad, observación atenta, conocimiento didáctico y disposición para ajustar la enseñanza. Este tipo de evaluación promueve aprendizajes significativos, fortalece la motivación intrínseca y favorece la autonomía del alumno.

2. Inteligencias múltiples: otra mirada al aprendizaje

La teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner en 1983, supuso una ruptura con la concepción tradicional del cociente intelectual como único indicador de capacidad. Gardner planteó que existen diversas formas de ser inteligente, como la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Esta teoría ha permitido comprender que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma ni destacan en las mismas áreas, pero todos tienen potencialidades que deben ser identificadas y nutridas.

Desde esta mirada, la evaluación debe dejar de ser un filtro estandarizado que mide a todos con la misma vara. En lugar de eso, debe convertirse en una herramienta

para reconocer y potenciar las distintas formas de pensar, sentir y aprender. Gardner (1993) enfatiza que cuando las inteligencias múltiples se integran en el aula, el aprendizaje se vuelve más inclusivo, justo y relevante. Por tanto, la evaluación formativa tiene el deber ético y pedagógico de adaptarse a esta diversidad, promoviendo estrategias personalizadas y significativas.

3. Una experiencia personal que despertó una conciencia crítica.

Desde mi propia historia como estudiante en la educación básica y media superior, la evaluación fue un proceso que, lejos de motivarme, me hizo dudar constantemente de mis capacidades. A lo largo de la primaria, secundaria, preparatoria e incluso parte de la escuela normal, sentía que no era buena para “lo importante”: sacar buenas calificaciones en las materias que los docentes consideraban valiosas, mucho menos pensar en estar en el cuadro de honor. Los resultados de las evaluaciones y las actitudes de algunos maestros me convencieron, poco a poco, de que simplemente “no era buena para nada”.

Fue hasta que comencé a trabajar como docente que descubrí la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este descubrimiento fue revelador. Por primera vez comprendí que todos tenemos talentos distintos, y que mi forma de aprender y pensar también tenía valor. Lamentablemente, ningún maestro me lo hizo saber durante mi formación escolar. Esa idea me llevó a cuestionarme el tipo de evaluación que se sigue aplicando en las escuelas, que muchas veces invisibiliza o desvaloriza habilidades fundamentales que no caben en una prueba estandarizada.

Hoy, como madre, he visto cómo ese mismo modelo evaluativo afectaba a mi hijo. He sentido cómo, nuevamente, se transmite el mensaje de que no ser bueno en matemáticas o español implica no ser inteligente. Esa vivencia me impulsa a alzar la voz, a romper con la lógica de la evaluación que etiqueta y excluye, y a defender una evaluación formativa que reconozca la diversidad de capacidades y el potencial único de cada estudiante.

4. El rol docente ante la diversidad de inteligencias.

En un aula donde conviven estudiantes con distintas trayectorias, contextos y formas de aprender, el rol del docente ya no puede limitarse a ser un transmisor de contenidos. El maestro del siglo XXI debe actuar como mediador pedagógico, como un profesional capaz de identificar los talentos de sus estudiantes, valorar su diversidad y generar ambientes de aprendizaje significativos. Miguel Ángel Santos Guerra (2003) señala que “evaluar es tomar decisiones”, y que cada decisión evaluativa tiene implicaciones éticas, afectivas y sociales.

Reconocer las inteligencias múltiples en el aula requiere de una docente sensible, reflexivo y flexible, que no sólo evalúe el producto, sino que valore el proceso. Según Edgar Ricardo Calderón Sánchez (2021), el docente debe abandonar el paradigma del control y abrirse al de la comprensión: conocer al estudiante no desde el déficit, sino desde sus posibilidades. La evaluación formativa es una vía privilegiada para lograrlo, ya que permite personalizar la enseñanza, brindar retroalimentación oportuna y adaptar estrategias para que todos los alumnos logren aprendizajes significativos.

Además, la transformación del rol docente implica una revisión crítica de sus propias creencias. Muchos maestros, como lo viví en mi propia experiencia, reproducen formas de enseñanza y evaluación que perpetúan desigualdades, no por falta de compromiso, sino por ausencia de una formación continua centrada en la diversidad. Por ello, urge fortalecer el desarrollo profesional docente desde enfoques humanistas y con base en evidencias pedagógicas sólidas, que les permitan ver la evaluación no como fin, sino como medio para acompañar, construir y transformar.

5. Evaluar con sentido: una propuesta reflexiva.

La evaluación formativa no solo es un conjunto técnicas, sino una actitud ética y pedagógica que reconoce a cada estudiante como un ser único, capaz y digno de aprender. Evaluar con sentido implica devolverle a la evaluación su dimensión

humana, contextual y transformadora. Como plantea Paulo Freire (1997), educar es un acto político y, por tanto, evaluar también lo es. Evaluar con sentido es resistir a las lógicas estandarizadas que reducen al alumno a un número o a una letra.

Potenciar las inteligencias múltiples a través de la evaluación formativa significa crear espacios donde todos los estudiantes puedan descubrir en qué son buenos, cómo aprenden mejor y qué necesitan para seguir creciendo. Significa diseñar actividades que no sólo midan lo aprendido, sino que lo amplifiquen; que no sólo detecten errores, sino que orienten caminos. Es una evaluación que observa, escucha, dialoga y confía.

Como docentes, no se trata de identificar a qué inteligencia pertenece cada alumno de manera rígida, sino de abrir la posibilidad de que todas las inteligencias estén presentes en el aula. El reto es diseñar situaciones de aprendizaje variadas, con múltiples formas de expresar lo que se sabe y evaluar con base en criterios claros, flexibles y con sentido pedagógico. Es urgente repensar nuestras prácticas evaluativas y comprometernos con una evaluación que sea justa, inclusiva y liberadora.



Conclusiones

La evaluación formativa representa una verdadera oportunidad para resignificar el acto de evaluar en las aulas de educación básica y media superior. A través de ella, es posible generar espacios de aprendizaje más humanos, inclusivos y comprometidos con la diversidad de inteligencias que habitan en cada estudiante. Lejos de ser una moda pedagógica, la evaluación formativa responde a una necesidad ética y profesional: reconocer que no todos aprenden de la misma manera y que todos tiene derecho a ser valorados desde sus propias fortalezas.

Las inteligencias múltiples, en este sentido, nos invitan a mirar con otros ojos a nuestros alumnos, a descubrir sus talentos ocultos, a dar voz a quienes han sido invisibilizados por una evaluación homogénea y selectiva. Pero para que esto sea posible, se requiere más que conocimiento teórico: se necesita voluntad de transformación.

Como docentes, tenemos el compromiso ineludible de cuestionar nuestras propias prácticas y desaprender formas de enseñanza que han dejado fuera a muchos. De nada sirve tener acceso a teorías tan valiosas como la evaluación formativa o las inteligencias múltiples si no estamos dispuestos a cambiar nuestra metodología, nuestra mirada y nuestras expectativas. Evaluar con sentido implica transformar también la forma en la que enseñamos, planeamos y acompañamos a nuestros estudiantes.

Este compromiso no solo impacta en el presente educativo, sino también en el futuro de nuestros niños, niñas y jóvenes. Solo cuando la evaluación deje de ser un mecanismo de exclusión y se convierta en un acto de reconocimiento y guía, estaremos realmente educando para la equidad, la autonomía y el desarrollo pleno de cada ser humano.

Referencias

Calderón Sánchez, E.R. (2021). *La educación en el siglo XXI: desafíos y oportunidades*. CID Editorial.

Díaz Barriga, A., & Díaz Barriga, F. (2010). *Evaluación de los aprendizajes en el aula: Realidades y desafíos*. McGraw-Hill.

Elgin, C. Z. (2017). *True enough*. MIT Press.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Santos Guerra, M.A. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Editorial Morata.



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