

Libro de Memorias del Coloquio Nacional de Profesionales y Estudiantes de la Educación 2025

EDUARDO ZEPEDA MONZÓN
COORDINADOR

Editorial CECISOH

Libro de Memorias del Coloquio Nacional de Profesionales y Estudiantes de la Educación 2025 / Eduardo Zepeda Monzón (coordinador). -- Primera edición.-- México: Editorial CECISOH, 2025.

376 páginas

ISBN 978-607-26639-5-4

Dewey 378 Thema JNM

Libro de Memorias del Coloquio Nacional de Profesionales y Estudiantes de la Educación 2025
Primera edición, 2025

D. R. © Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades A. C.
2a Norte Poniente #395, C. P. 29100, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
Registro en el Padrón Nacional de Editores con Dígito Identificador **978-607-26639**
Registro Reniecyt-Conahcyt **2000959**
Comentarios: **editorial.cecisoh@gmail.com**
Teléfono: **+52 961 801 2991**

Formación y diseño de portada: Agustín Gutiérrez Aquino
Imagen de portada: Adobe Stock

ISBN: 978-607-26639-5-4
DOI: https://doi.org/10.63613/c8chxa53

Este libro está protegida bajo la licencia BY-NC-ND de Creative Commons, por lo que esta casa editorial no permite la generación de obras derivadas ni hacer un uso comercial de este libro, es decir, sólo son posibles los usos y finalidades que no tengan carácter comercial.

Índice Temático

INTRODUCCIÓN 11
Eduardo Zepeda Monzón

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: SER PROFESOR EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA Y CAMBIANTE 17
José Edgar Correa Terán

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UNA POLÍTICA PÚBLICA PRIMORDIAL EN LA CALIDAD DEL EDUCANDO 27
Manuel Aragonez Villarreal
Luis Ernesto Holguín Moctezuma

POLÍTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA HACIA LA COMPETITIVIDAD DE LAS UPES EN MÉXICO 37
Nadia Grisell de Jesús Espinoza
Enoc Maldonado Camacho
Adriana Bernal Trigueros
Cindy Wendoline Tovar Rodríguez

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL, CREATIVA E INCLUSIVA: LA NUEVA ERA COMO ALTERNATIVA DE TRANSFORMACIÓN EN CHIAPAS..... 49
Roberto Eduardo Grajales González
Raúl Vázquez Espinosa

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO FACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE EL DAXTHA, ACTOPAN. 51
Jesús Edwin Acuña Pérez
María Edith Gómez Gamero

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: RETÓRICA DE LA CALIDAD VERSUS EXPERIENCIAS REALES DEL MAGISTERIO 75
Luis Alfonso Pérez Luna

SALUD MENTAL DOCENTE: UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN DESDE EL MODELO DE SALUD MENTAL COMUNITARIA..... 87
Ivanhoe Sánchez Vásquez

CONTEXTOS BILINGÜES COMO SERVICIO SOCIAL DE UNIVERSITARIOS SORDOS: OPORTUNIDAD PARA PROMOVER INCLUSIÓN CULTURAL 101
Elena Patricia Sánchez Martínez
Luis Alan Acuña Gamboa
Ma. Teresa García Ramírez

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN DIRECTORES COMISIONADOS DE TELESECUNDARIAS: UN ENFOQUE EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA..... 111
Héctor Oswaldo Hernández García

LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN MÉXICO 133
Dolores Edith Gracia Mansilla
Sylvia Haydee Saldivar Cuesta
Hiram Magdaleno Mendoza Saldivar

DIRECTIVOS CON LIDERAZGO SITUACIONAL: ACTORES CLAVE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA..... 143
Daniel Roberto Cardenas Tijerina
Efrén Viramontes Anaya
Guadalupe Iván Martínez Chairez

ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE LA EDUCACION FINANCIERA EN LA EDUCACION BÁSICA 153
Araceli Cortes Cabrera

LA TEORÍA DE SITUACIONES DIDÁCTICAS Y SU IMPRONTA EN ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL ESTADO DE CHIAPAS, MÉXICO..... 163
Eleazar Jiménez López

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA INTERVENCIÓN DE SUS INFANTES: UNA REVISIÓN CRÍTICA..... 173
Elena Patricia Sánchez Martínez
Luis Alan Acuña Gamboa
Laura Chavero Basaldüa

EL LENGUAJE: UNA POLÍTICA FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS PLANES DE ESTUDIO..... 185
Vera Lucía Ríos Cepeda
Efrén Viramontes Anaya
María Manuela Valles Ornelas
Cindy Graciela Ruiz García

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA SUBJETIVACIÓN EN NIÑOS CON TEA: UN ESTUDIO DE CASOS..... 197
Rocío del Carmen Arreola Flores
Edgard Lozano Méndez

JUGANDO CON LA MATEMÁTICA 207
Luis Ceferino Góngora Vega

REDISEÑO CURRÍCULAR PARA UACS DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDÉUTICA DEL BGU-BUAP 219
Yukuita Aydee Hoyos Ramos
Diana Ali Merino Alcalá

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA 229
Graciela Martínez Gallegos
Melissa Ortega Sánchez

CURRÍCULO Y COMPETENCIAS ÉTICO-BIOÉTICAS EN EL CAMPO MÉDICO..... 239
Fernando Herrera Salas

IMPACTO DEL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES EN EL GRADO DE CONOCIMIENTO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PUEBLA..... 257
Sergio Raúl López Nieto

EVALUACIÓN DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA MATERIA DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN 281
Rolando Granados Muñoz

USO DE APLICACIONES MÓVILES PARA MEJORAR LOS NIVELES DE EJERCICIO FÍSICO EN ADOLESCENTE. 301
José René Tapia Martínez
Brenda Rocío Rodríguez Vela
Diana María Espinosa Sánchez
Edgar Jarib Castro Luna

INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO..... 313
Francisco Javier Palomares Vaughan
Lucía de la Cueva García Teruel
Sandra Luz García Sánchez

LAS TICCAD COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: RETOS Y OPORTUNIDADES 345
Nelly Cepeda Borjas

INTEGRACIÓN DE TICS Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPACTO EN LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA, CULTURA EDUCATIVA Y BIENESTAR EMOCIONAL 357
María Norma Torres romero
Sergio Raúl López Nieto

INTRODUCCIÓN

La educación en México atraviesa una serie de importantes retos que se han potencializado en los últimos años. Sobre todo, después del complejo episodio que significó la pandemia ocasionada por el COVID-19 en el mundo entero y que en el campo de la educación, sin lugar a dudas marcó un antes y un después en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, ya que las tecnologías de la información y comunicación, marcaron un golpe de autoridad para demostrar que los modelos tradicionales habían dado muestra de su ineficacia ante escenarios adversos.

Por tal motivo, el primero Coloquio Nacional de Profesionales y Estudiantes de la Educación (CONAPEE), significó un importante espacio para reflexionar y analizar las distintas fortalezas y áreas de oportunidad que actualmente tiene la educación en México y cuáles son esas metas y objetivos trazados en el firmamento académico, donde docentes, estudiantes, servidores públicos y personas en general, interesadas en la educación, tuvieron este interesante espacio virtual para desentramar los diversos claroscuros que han podido identificar en sus diversas trincheras, a través de sus experiencias al momento de desempeñar sus labores cotidianas.

Así, docentes, estudiantes e investigadores, tuvieron el espacio para presentar sus hallazgos en los cuatro ejes de discusión diseñados de manera estratégica con base a los entornos actuales, los cuales pueden resumirse de la siguiente manera:

El Eje 1 se enfocó en **La Educación desde la Política Nacional**, el cual analizó la formación y las competencias docentes en torno a la calidad educativa, el desarrollo, la evaluación y las políticas públicas existentes en la materia, de cara a los retos establecidos en la agenda 2024-2030. Por otro lado, el Eje 2 llevó como título **Actores clave en la excelencia educativa de México**, el cual tuvo un interesante análisis sobre la salud mental de los docentes, la inclusión social, la innovación, el liderazgo y la cultura educativa de nuestro país. Asimismo, el Eje 3 analizó el **Currículo, Planes y Programas de Estudio en México**, donde las diversas ponencias discutieron sobre las situaciones escolares a las que se enfrentan cada día, la participación de los padres de familia, la formación docente en torno a la calidad educativa y el rediseño curricular que se ha tenido que adecuar a las necesidades actuales.

En este sentido, el Eje 4 aterrizó el rubro de las **Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimientos y el Aprendizaje Digital y su relación con la Educación Nacional**, tema que sin duda generó un proactivo debate entre el análisis del impacto que han tenido el uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, las dificultades que han tenido en el proceso para integrarlas en sus dinámicas de evaluación y los nuevos retos que trae consigo la llegada de la inteligencia artificial (IA) al sector educativo, ya que si bien su uso da muchas ventajas, es claro que también trae consigo un sinnúmero de circunstancias en las cuales la ética y su uso responsable y moderado debe ser considerado.

Con base a lo anterior, es relevante hacer también una mención especial a las dos conferencias magistrales llevadas a cabo durante este primer CONAPEE,

donde el Dr. Rodolfo Cruz Vadillo presentó “La Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Retos Epistemológicos y Metodológicos” y por otro lado la Dra. Gabriela Grajales García, dictó la conferencia “Inteligencia Artificial y TICCAD en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la NEM”. Así, estas dos importantes conferencias magistrales, enriquecieron de gran manera todo el intercambio de ideas, críticas constructivas y reflexiones que se dieron cita en este entorno virtual.

En consecuencia, este libro contiene todas las memorias registradas a lo largo de las dos jornadas que tuvo como duración este CONAPEE en su primera edición 2025, por lo que no me queda más que invitar a su lectura y análisis, para con ello seguir enriqueciendo y fortaleciendo las estrategias académicas y descubrir los diversos caminos que pueden tomarse ahora mediante el uso de las nuevas tecnologías, las cuales llegaron para quedarse y deben usarse en su beneficio, para poco a poco ir materializando ese sueño de tener una verdadera educación de calidad para nuestro México.

Para concluir, quiero expresar mi total reconocimiento a todo el equipo de personas que conforman el CECISOH AC, por su indiscutible entrega y profesionalismo hacia la labor académica. Muchas gracias.

Eduardo Zepeda Monzón
Coordinador del CONAPEE 2025

Eje 1
La Educación desde la Política Nacional

La Formación Inicial Docente: Ser Profesor en una Sociedad Compleja y Cambiante

José Edgar Correa Terán
Universidad Pedagógica Nacional 144 Ciudad Guzmán
edgar.correa@upn144cdguzman.edu.mx

Resumen

La formación inicial docente siempre será un tema de polémica y debate entre las instituciones que la promueven. En estos procesos participan las escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y diversas instituciones públicas que apuestan a generar profesionales de la educación. Actualmente se ha reconfigurado el rol del docente; a quien se le demanda no solamente dominar la disciplina que ejerce, sino también poner en práctica competencias para facilitar experiencias educativas, investigar problemáticas de su contexto, comunicar resultados de sus acciones y ejercer un liderazgo de alto impacto en la comunidad.

Palabras Clave

Formación inicial, rol docente, competencias, ámbitos laborales.

Introducción

El objetivo del presente ensayo es conceptualizar y caracterizar la formación inicial docente como un ámbito de investigación que es importante considerar para

destacar las aportaciones de diversas instituciones; con fines de generar profesores en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria que conforman la educación básica en México.

Lo anterior se resalta en el marco del Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores [DEFOP] (UPN, 2011), que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde los trabajos de investigación se basan en cuatro ámbitos: a) Formación inicial, b) Iniciación en la enseñanza, c) Desarrollo profesional y d) Gestión para el desarrollo educativo.

A partir de la conceptualización asumida desde el DEFOP; la formación inicial integra una serie de acciones realizadas en las instituciones de educación superior para garantizar el logro del perfil de egreso en sus programas; considerando los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, capacidades; que los estudiantes adquirirán durante la carrera profesional (Guzmán – Marín, 2020; Pérez, 2010; Pérez – Reynoso, 2020 y Tenti, 2007).

Desarrollo

La formación inicial: conceptos y características

Para Pérez (2020), Tenti (2007) y Guzmán – Marín (2020), la formación inicial es un conjunto de esfuerzos institucionales encaminados en generar cuadros especializados (llamados docentes, profesores y profesoras, educadores y educadoras); que se encargarán de la atención educativa y para vincularse a todos los ciclos y niveles de la educación básica, media y superior.

Fundamentos teóricos en la formación inicial docente

Correa – Terán (2022) afirma que parecen lejos los tiempos cuando la formación de los profesores en las Normales o en las unidades UPN, era completamente funcional para, entre otras acciones, realizar sus prácticas profesionales, servicio social o mejor aún, iniciar formalmente el ejercicio de su profesión docente. Basándose en la formación que brindan las instituciones formadoras de docentes, Castañeda et al., (2003), Ducoing (2013) y López et al. (2017); resaltan que como todos los planes de estudio, aquellos donde era especializada la formación para profesores, contemplaban un mapa curricular dividido en áreas de tronco común, áreas de profesionalización en las disciplinas de pedagogía, psicología y sociología; y finalmente, en las áreas de la especialización cursada, según el nivel educativo donde se contemplaba ejercer la docencia.

Por su parte Tenti y Tedesco (2002) y Tenti (2007), confirman que existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros y profesores de educación básica. Su concepción sobre el fenómeno educativo es global y comunitario, al determinar que los planes y programas de estudio no precisamente derivan de las acontecimientos o vida áulica, sino de factores políticos, económicos y culturales, que tienen una incidencia directa no solamente en el sistema y modelo educativo sino también en la formación inicial de docentes. Finalmente, Aguerrondo (2003) vincula directamente la política con la formación docente al comentar que cualquier cambio en la forma de dirigir a un país tiene un impacto directo en el perfil y actuar de los docentes.

Modelos y experiencias en la formación inicial docente

A continuación, se presentan una serie de investigaciones cuyo objeto de estudio es la formación inicial en general y la formación inicial de docentes, con la intención de conocer los procedimientos que se han implementado para hacer la indagación, pero sobre todo destacar los hallazgos, que demuestren las tendencias en la formación inicial correspondiente a las instituciones de educación superior de México y diversos países latinoamericanos:

Castañeda et al. (2003) refiere el caso de la UPN para la formación inicial docente es especial, ya que la encomienda de origen era profesionalizar a los profesores en servicio. En consecuencia, los programas de licenciatura que operaron desde finales de los años setenta hasta principios del nuevo siglo XXI, eran ofertados exclusivamente para personal docente de educación básica.

Castañeda et al. (2003) afirma que hubo necesidad de renovar la oferta educativa, por lo cual a partir del 2002 se aperturó a nivel nacional la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) [UPN, 2018) y desde el año 2017 se autorizó la apertura de la Licenciatura en Pedagogía (LP) fuera de las Unidad 069 Ajusco, ubicada en la Ciudad de México (UPN, 2023).

Hallazgos diferentes presentan Chapa y Flores (2015), quienes analizan la formación inicial de profesores en las escuelas normales con base a la Reforma del 2011. Enfatizan en la formación integral de los normalistas a través de asignaturas de las áreas de conocimientos tradicionales (matemáticas, lengua españo-

la, ciencias, geografía, historia), que se complementan con espacios curriculares para las artes, el deporte y cultura.

Asimismo, Badillo (2020) confirma la complejidad que se ha experimentado para formar a los profesores normalistas, basándose en las últimas reformas educativas del 2017 y 2019. El hecho de depender de las políticas internacionales y nacionales para la configuración de los perfiles docentes, implica no solamente diseñar los programas académicos, sino también orientarlos hacia la consecución de una calidad y excelencia en la enseñanza.

El ámbito de formación inicial en el doctorado regional de UPN

Para contextualizar el contenido descrito en párrafos anteriores, en el programa del doctorado regional (DEFOP) de la UPN para el ámbito de formación inicial (UPN, 2014), se establecen las siguientes directrices que ayudan a orientar los proyectos de investigación:

• El pensamiento profesional de los educadores en formación referido a las Escuelas Normales.

• El estudio de las modalidades de atención en la relación entre profesores experimentados y maestros noveles y de igual manera la relación entre escuelas Normales y Educación Básica.

• El aprendizaje y las técnicas utilizadas por el educador en el diseño de programas de intervención para el cambio conceptual e innovar el repositorio de saberes de los formadores (pp.48-49).

Conclusiones

En el DEFOP de la UPN se tiene presente que la profesión docente no es sencilla, ni fácil de ejercer. Son incontables las experiencias y estudios previos, donde se demuestra la insuficiencia de dominar el contenido teórico y conceptual, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde un punto de vista de competencias profesionales para la docencia; se demanda al profesor tener un dominio de los saberes referenciales o teóricos, para garantizar su explicación y transmitirlos a los alumnos cuando sea necesario. En el mismo nivel de importancia; se ubican los saberes procedimentales, que representan la aplicación de los conocimientos para fines de resolver problemas de la vida cotidiana o las formas de aplicarlos. Se añaden los aprendizajes relacionados con las dimensiones intra e interpersonal de los alumnos, considerados el saber ser y saber convivir; propuestos para garantizar un autoconocimiento y autoestima positivas en el alumno, aunado al desarrollo de las habilidades para socializar y trabajar en equipo.

A su vez, un aspecto interesante por comentar son las políticas internacionales y nacionales que impactan en la formación inicial de docentes. En este sentido, según el INEE (2018) y la UNESCO (2021), es importante considerar las recomendaciones que realizan la UNESCO y la OCDE:

a) Fortalecer la organización académica de las escuelas normales.

b) Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes.

c) Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente.

d) Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

Dichas recomendaciones están en correspondencia con las áreas de oportunidad que identifica el propio INEE (2018), donde se busca que la totalidad de profesores de las instituciones formadoras de docentes tengan el grado de doctor, que ejerzan la investigación y se sometan a capacitaciones continuas para mejorar la calidad de sus enseñanzas. Un aspecto por resaltar es la propuesta hacia las instituciones por trabajar a partir un perfil docente en común, cuya base pudiera ser la normatividad para los procesos de ingreso y promoción propuestos por el USICAMM.

Referencias

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de discusión No. 8. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-8fVU53Iwxj-cds08.pdf

Badillo M., I. (2020). *Complejidad en la formación inicial de docentes. Ediciones Normalismo Extraordinario. Dirección general de educación superior en el Magisterio. SEP*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/Wx6u4mPFOp-78.pdf

Castañeda S., A., Castillo R., R. y Moreno F., X. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica. Cuadernos de discusión No. 15. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP*. https://

educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-44jPGIZWjT-cds15.pdf

Chapa C., M. y Flores F., M (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *6*(10), 28-35. https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/c2740d87-aa9e-4e04-b952-5fa7ecb5e2f6/content

Correa-Terán, J. E. (2022). La investigación en la formación de profesores: una necesidad emergente ante la complejidad de la realidad actual. Nuestro presente, nuestro futuro. Historias y narrativas docentes. *Revista Educ@rnos*. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2022/05/25jose-edgar.pdf

Ducoing W., P. (2013). *Procesos de formación 2002-2011 Vol. I. Estados del Conocimiento 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. [COMIE]. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%c3%b3n-Vol.1.pdf

Guzmán – Marín, F. (2020). *Ámbito: Formación Inicial: Programa de Trabajo* [Manuscrito no publicado]. UPN 161 Morelia.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Documentos ejecutivos de política educativa*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento2-formacion.pdf

López R. C.; Guzmán M., F. y Romo M., J. [coords.] (2017). *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja. UPN 011 Aguascalientes y UPN 161 Morelia*. https://www.upn161morelia-digital.com.mx/temporal/admin/files/pdf/9.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparado de siete casos nacionales*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez - Reynoso., M. A. (2020). *Ámbito: formación inicial docente* [Manuscrito no publicado]. UPN 141 Guadalajara.

Pérez G., A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(2), 37-60. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf

Tenti F., E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Profesión docente, oficio trabajo y vocación en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores. https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf

Tenti F. y Tedesco, J. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IIPE UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2014). *Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. Instructivo de operación de programas educativos*.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2018). *Licenciatura en intervención educativa 2002. Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN*. https://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2023). *Licenciatura en pedagogía*. https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua [UPNECH]. (2011). *Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. Lineamientos de operación*. https://www.upnech.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/LINEAMIENTOS-DE-OPERACI%C3%93N-DOCTORADO-EN-DESAROLLO-EDUCATIVO-CON-%C3%89NFASIS-EN-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESORES21.pdf

Zeichner K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UNA POLÍTICA PÚBLICA PRIMORDIAL EN LA CALIDAD DEL EDUCANDO

Manuel Aragonez Villarreal
Brigada de Educación para el Desarrollo Rural No. 059, Aldama, Chih.
manuelaragonez1@dgetaycm.sems.gob.mx

Luis Ernesto Holguín Moctezuma
Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 90, Cuauhtémoc, Chih.
le.holguin@cbta90.edu.mx

Resumen

La Educación Media Superior (EMS) es clave para el desarrollo profesional de los alumnos, por lo que los conocimientos impartidos deben alinearse con las exigencias actuales. Es esencial ofrecer a los docentes acceso a diplomados, especializaciones o posgrados para mejorar la calidad del aprendizaje. Para ello, se requieren mecanismos que incentiven su actualización, como becas, apoyos económicos, reducción de carga académica y estímulos salariales. Estas estrategias fortalecerán la motivación docente y asegurarán una mejora continua en la educación, convirtiendo la formación profesional en un proceso constante y no en una simple obligación administrativa.

Palabras Clave

Actualización de los conocimientos, Docente, beneficios complementarios.

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) es una etapa clave en la formación de los estudiantes, ya que actúa como un puente entre la educación básica y la educación superior o, en su caso, la inserción en el mercado laboral. En este nivel educativo, los docentes desempeñan un papel fundamental no solo en la transmisión del conocimiento, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la vida y el trabajo. Sin embargo, los cambios constantes en la sociedad, la tecnología y la pedagogía hacen imprescindible una actualización permanente que garantice una enseñanza de calidad y pertinente.

Pinzón (2020) señala, que el docente debe poseer cualidades y habilidades de adaptación dentro de su entorno académico, lo que exige un fortalecimiento continuo en sus prácticas pedagógicas y en sus competencias personales. Su estudio revela que, si bien los estudiantes tienen una percepción aceptable de sus docentes, demandan cualidades y competencias específicas que les permitan atender mejor sus necesidades y adaptarse a las exigencias actuales.

En este sentido, la UNESCO (2021) enfatiza que la formación docente debe responder a los cambios en los paradigmas educativos y a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. La actualización constante permite a los docentes desarrollar habilidades en didácticas activas, inclusión educativa y educación digital, elementos clave para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta realidad cobra especial relevancia en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una propuesta

que busca transformar la educación en el país con un enfoque humanista, inclusivo y orientado al bienestar social. Así, la formación y actualización docente se convierten en ejes centrales para la implementación efectiva de este nuevo modelo educativo.

Desarrollo

La actualización docente debe concebirse como un proceso continuo que permita a los profesores adquirir nuevos conocimientos, metodologías y competencias para mejorar su práctica educativa. Esto cobra especial relevancia en un contexto donde las tecnologías y el conocimiento evolucionan constantemente, y donde los estudiantes, con acceso inmediato a la información, son cada vez más exigentes y críticos respecto a los contenidos que reciben (Schön, 1983).

En la Educación Media Superior (EMS), la actualización docente es fundamental, ya que este nivel educativo prepara a los estudiantes tanto para la educación superior como para el mundo laboral. En este sentido, la formación continua permite integrar enfoques pedagógicos innovadores, fortalecer el uso de herramientas digitales y desarrollar una enseñanza basada en competencias (Perrenoud, 2004).

No obstante, a pesar de su importancia, la actualización docente enfrenta múltiples desafíos. Uno de los principales obstáculos es la falta de tiempo debido a la sobrecarga laboral dentro y fuera del aula, lo que dificulta la participación en programas de formación continua, aun cuando estos sean gratuitos y ofrecidos por instituciones educativas (Ávalos, 2011). Además, las condiciones contractuales en los sistemas educativos, tanto públicos como privados, limitan el acceso a opor-

tunidades de capacitación, ya que en muchos casos los docentes deben asumir personalmente los costos de diplomados, cursos o posgrados (Vaillant, 2015).

La falta de actualización puede estar motivada por diversos factores que van desde lo estructural hasta lo personal, entre los cuales destacan los siguientes:

Factores que dificultan la actualización docente

1. Factores institucionales

• Falta de incentivos: No se ofrecen estímulos económicos o reconocimiento profesional para la formación continua.

• Sobrecarga laboral: Horarios extensos y múltiples responsabilidades administrativas dificultan la capacitación.

• Oferta formativa limitada: No siempre hay acceso a cursos, diplomados o posgrados de calidad con validez oficial.

2. Factores económicos

• Altos costos: Muchas opciones de formación requieren una inversión considerable, fuera del alcance de muchos docentes.

• Falta de apoyo financiero: Existen pocos programas de becas o financiamiento para estudios de actualización.

3. Factores personales

• Resistencia al cambio: Algunos docentes consideran que su formación inicial es suficiente o no perciben la necesidad de actualizarse.

• Desmotivación: La falta de reconocimiento o mejoras laborales reduce el interés por capacitarse.

• Desconocimiento de opciones: No siempre tienen acceso a información sobre oportunidades de formación.

• Falta de percepción de beneficio: Muchos docentes no consideran que el esfuerzo, tiempo y dinero invertidos en un curso se traduzcan en crecimiento profesional o mejoras salariales.

• Cambio constante en paradigmas educativos: Esto puede generar una sensación de obsolescencia rápida en la formación previa, incrementando la brecha de actualización.

4. Factores tecnológicos y contextuales

• Brecha digital: Dificultades en el acceso a plataformas de formación en línea por falta de habilidades o infraestructura tecnológica.

El interés por la actualización docente puede verse influenciado por diversas variables, como el entorno familiar (tener padres, hermanos o pareja con estudios de posgrado), la influencia de amistades o colegas, así como la búsqueda de mejores oportunidades económicas.

Estrategias para incentivar la actualización docente

Para contrarrestar estos desafíos, es fundamental establecer mecanismos que fomenten la formación continua de los docentes, asegurando que sea accesible, valorada y retribuida. A continuación, se proponen algunas estrategias:

1. Estrategias institucionales

• Vincular la formación con beneficios concretos, como aumentos salariales, reducción de carga administrativa o acceso a mejores condiciones laborales.

• Gestionar convenios con universidades y organismos educativos para ofrecer diplomados o especializaciones gratuitas o a bajo costo, asegurando que estas capacitaciones cuenten para promociones y ascensos.

• Implementar programas de formación en servicio con horarios flexibles para docentes en activo.

2. Estrategias económicas

• Ampliar el acceso a becas y apoyos financieros para cursos y posgrados.

• Proponer un bono de actualización para docentes que participen en programas de formación relevantes y de interés institucional.

• Impulsar la capacitación en el uso de herramientas digitales, reduciendo la brecha de conocimientos tecnológicos.

3. Estrategias motivacionales y personales

• Fomentar una cultura donde la actualización no sea vista como una imposición, sino como una oportunidad de crecimiento profesional.

• Difundir casos de éxito de docentes que han mejorado sus condiciones gracias a la formación continua.

• Reconocer oficialmente la experiencia y autoformación, evitando procesos burocráticos excesivos.

• Implementar certificaciones basadas en competencias para evitar la repetición de conocimientos ya adquiridos.

4. Estrategias tecnológicas y contextuales

• Desarrollar cursos internos sobre herramientas digitales aplicadas a la enseñanza (plataformas educativas, inteligencia artificial, etc.).

• Garantizar acceso a dispositivos y conectividad para docentes en contextos vulnerables.

• Fomentar la participación en congresos y foros virtuales con docentes de otros países para el intercambio de experiencias.

Conclusiones

La actualización docente es un pilar fundamental para la mejora continua del sistema educativo en México. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos como la resistencia al cambio y la percepción de ser una mera exigencia burocrática. Para transformar este proceso en una oportunidad de crecimiento profesional

y pedagógico, es necesario combinar incentivos económicos, cambios en la cultura institucional y acceso a formación de calidad.

Es esencial que los programas de formación y actualización sean pertinentes, accesibles y motivadores. Más allá de la adquisición de nuevas habilidades, deben estar diseñados para que los docentes puedan aplicarlas de manera efectiva en sus contextos de enseñanza. Además, deben integrarse estrategias que refuercen la educación socioemocional, lo que no solo beneficiará el bienestar de los docentes, sino que también impactará positivamente en la dinámica del aula.

Para lograr una oferta formativa diversificada y de calidad, las instituciones públicas de educación gubernamental deberían establecer convenios con universidades, centros de investigación y organismos internacionales. Estos acuerdos permitirían el acceso a programas innovadores y actualizados que respondan a las necesidades reales del magisterio.

Asimismo, para garantizar la participación y el compromiso docente, la actualización profesional debe estar ligada a incentivos laborales concretos. Entre estos, destacan la posibilidad de promociones, mejoras salariales y la reducción de la carga administrativa. Al ofrecer estos beneficios, se fortalecerá la motivación de los docentes, fomentando un ambiente en el que la formación continua sea vista como una herramienta de empoderamiento y no como una obligación impuesta.

En conclusión, incentivar la actualización docente en México requiere un enfoque integral que combine formación relevante, incentivos atractivos y un cambio en la percepción institucional. Solo así se logrará que la

educación sea un proceso de mejora continua, impactando de manera positiva tanto en los docentes como en sus estudiantes.

Referencias

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 10-20. URI: https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124416

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pinzón, M. D. C. C. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Internacional*, *3*(1), 73-79. https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. https://doi.org/10.4324/9781315237473

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Vaillant, D. (2015). Formación continua de docentes en América Latina: balance y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *69*(1), 77-98. https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/

Vélez, E., Schiefelbein, E., y Valenzuela, J. (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4317

POLÍTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA HACIA LA COMPETITIVIDAD DE LAS UPES EN MÉXICO

Nadia Grisell de Jesús Espinoza
Universidad Autónoma de Nayarit
nadia.espinoza@uan.edu.mx

Enoc Maldonado Camacho
Universidad Autónoma de Nayarit
enoc. maldonado@uan.edu.mx

Adriana Bernal Trigueros
Universidad Autónoma de Nayarit
adriana.bernal@uan.edu.mx

Cindy Wendoline Tovar Rodríguez
Universidad Autónoma de Nayarit
cindy.tovar@uan.edu.mx

Resumen

La investigación dentro de las universidades públicas estatales (UPES), es una actividad importante y necesaria en lo que las ocupa como organizaciones sociales. Los grupos de investigación dentro de las UPES, han sido un elemento crucial para la generación y aplicación de conocimiento; sin embargo, su funcionamiento y finalidades obedecen a políticas federales e institucionales que en los últimos años migraron hacia un enfoque con impacto social. Este trabajo tiene como objetivo poner sobre la mesa la reflexión sobre elementos que ayudan a la aplicabilidad de una política hacia la competitividad y mejora de la educación superior.

Palabras Clave

Competitividad, investigación, universidad, políticas.

Introducción

El objetivo de este trabajo reflexionar sobre las políticas públicas educativas enfocadas a la investigación en las UPES y las formas en cómo estas pueden adaptarse a estos nuevos escenarios, asumiendo la responsabilidad de lo que se investiga y los actores educativos que se involucran.

A nivel teórico, los ejes de esta reflexión son:

1. La competitividad de la educación superior.

2. Las políticas para la investigación dentro de las UPES.

El punto central de esta reflexión es cómo la política educativa es un área de oportunidad hacia la mejora de la gestión de la investigación considerando a los actores a los que va dirigidos y las instituciones que van a instrumentar dichas políticas.

Desarrollo

La competitividad de la educación superior

La educación superior representa una oportunidad de acrecentar los niveles de investigación de un país. Esta, “está considerada como uno de los pilares deter-

minantes para mejorar los niveles de competitividad, ya que esta influye de manera directa en la productividad y son tema de importancia en los planes de desarrollo tanto del orden nacional como local" (Cuellar, Y. y Fajardo, M. 2016, 2016:74) y vista como factor de impulso al desarrollo y como un elemento de competitividad económica para un país (Santos, L, 2016); no dejando de lado que, la educación por si sola, puede considerarse propiamente competitiva.

El resultado de apostar por la investigación dentro de las UPES abona a la competitividad considerada como un elemento que permite visibilizar y dar solución a problemas sociales; y, entonces, ser un elemento para mejorar una región o comunidad.

Clemenza, Ferrer, Pelekais (2005), sugiere algunos requisitos para que una universidad logre ser competitiva. Estos son:

- Ofrecer a los usuarios de los servicios de la Universidad la seguridad de que existen unos niveles mínimos de calidad.

- Adecuación de la infraestructura a los requerimientos de la demanda.

- Desarrollar programas de enseñanza-aprendizaje que califiquen a los estudiantes para las exigencias del mercado laboral; asimilando conocimientos y participando en los procesos de cambio.

- Desarrollar la investigación básica y aplicada con pertinencia social.

- Capacidad para aprovechar, desarrollar, adaptar y utilizar los conocimientos

derivados de las nuevas tecnologías.

- Formación del personal docente y de investigadores como elemento indispensable para lograr una política viable dentro de la gerencia de la educación superior que motorice los procesos.

- Contar con políticas eficientes de financiamiento.

- Contribuir con las estrategias locales, regionales y nacionales de desarrollo regional.

- Diversificar su oferta educativa a fin de dar respuesta a las necesidades del mundo del trabajo.

- Fortalecer las relaciones de cooperación internacional que impulsen los convenios que sirvan de soporte financiero para las universidades (p.10).

Puede observarse como la investigación, el financiamiento y la contribución al desarrollo regional, son parte de una universidad competitiva. En este sentido, las políticas que sean aplicables para el avance en estos rubros, serán vitales para la generación de los procesos y espacios que permitan un impacto sobre estas actividades.

Las políticas para la investigación dentro de las UPES.

Para el caso de la investigación dentro de las UPES, actualmente en México la Secretaría De Educación Pública, distingue a las UPES como aquellas que desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura (SEP, 2024). En este marco, las UPES tiene como función sustantiva, la investigación.

El sustento normativo para la investigación en el nivel superior en sus leyes aplicables, se aloja dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3 del derecho a la educación, donde menciona que las universidades y las demás instituciones de educación superior tendrán como fin el educar, investigar y difundir la cultura. En este mismo sentido, la Ley General de Educación favorece en sus lineamientos el financiamiento a la investigación y posiciona la educación superior como un semillero de conocimientos. Su Capítulo V del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, está integrado por los artículos 52, 53, 54 y 55, siendo específicamente el artículo 54 el que menciona a la educación superior. A letra menciona lo siguiente:

> Artículo 54. Las instituciones de educación superior promoverán, a través de sus ordenamientos internos, que sus docentes e investigadores participen en actividades de enseñanza, tutoría, investigación y aplicación innovadora del conocimiento.
>
> El Estado apoyará la difusión e investigación científica, humanística y tecnológica que contribuya a la formación de investigadores y profesionistas altamente calificados (Ley General de Educación, Artículo 54, 2024, México).

Por su parte, la Ley de Ciencia y Tecnología en México menciona en su Artículo 9, que las políticas que la sustentan estarán en función de “fomentar y apoyar la formación, investigación, difusión, divulgación y desarrollo de proyectos, en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación, así como el acceso abierto a la información que derive de dichas actividades…” (Ley General en Materia de Humanidades, Cien-

cias, Tecnologías e Innovación, 2023).

Así también, es importante mencionar que, para su operatividad, la Secretaría de Educación Pública trabaja de manera conjunta con el CONAHCYT, quien es el encargado de establecer las políticas nacionales en materia de ciencia y tecnología y que en 2024 se implementa la nueva política en Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (HCTI). Esta dualidad, logra que, por medio de la Subsecretaria de Educación Superior, se llegue a instrumentar y aplicar, los diversos programas de apoyo para la investigación en las UPES. De ahí que, estas busquen los mecanismos adecuados para que los programas de la política nacional; primeramente, sean difundidos y materializados por la instancia institucional correspondiente; y, en segunda, el diseño y aplicación de las políticas institucionales para la investigación, estén sustentadas y ligadas a las líneas de acción de la política nacional.

Como lo advierte Badillo et al. (2023, p.2), “la investigación en la Educación Superior, juega un rol importante en la vida del docente que realiza investigación bajo ciertas reglas de operación”; además, para ser reconocido por ello, debe someterse a ciertas evaluaciones periódicas y a demostrar su productividad con documentos probatorios.

Las dos plataformas nacionales son, primeramente, la correspondiente al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y por otro, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de CONAHCYT.

Finalmente, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), enmarco en el Programa Nacional para el Mejoramiento

de la Investigación (2023), ocho orientaciones programáticas:

1. Evaluación de la investigación.

2. Organización y planeación de la investigación.

3. Formación y actualización de investigadores de las IES.

4. Desarrollo regional de la investigación.

5. Vinculación de la investigación de las IES con el sector productivo de bienes y servicios.

6. Sistemas de información y servicios de apoyo para el desarrollo de la investigación.

7. Comunicación y difusión de los procesos y resultados de la investigación.

8. Vinculación de la investigación de las IES con instituciones internacionales.

Conclusiones

A partir de las bases normativas de la investigación dentro de las UPES que fueron revisadas anteriormente y considerando la visión de competitividad de la educación, se llega a la propuesta de elementos que llevan a la reflexión enfocados a ver a la política educativa como un área de oportunidad para mejorar. Estos son los argumentos:

1. A pesar de existir una normatividad clara y los lineamientos institucionales, al no existir un proceso de gestión de la investigación efectivo dentro de las UPES que lleve a identificar las necesidades del entorno a fin de valorarlas y trabajarlas internamente desde las LGAC (Líneas de Gestión y Aplicación del Conocimiento) y posterior a ello, llevar el trabajo que realizan los investigadores, hacen que los esfuerzos sean desarticulados y la investigación esté encaminada hacia otras necesidades que no tengan impacto social o que no abonen a la agenda establecida. Por lo tanto, es necesario el involucramiento de los investigadores en la toma de decisiones en cuanto a los lineamientos y la creación de la agenda de investigación institucional apegada a la política federal.

2. Los académicos deben adoptar nuevos esquemas de trabajo que pueden llegar impactar en la solución de problemáticas del campo disciplinar; Sin embargo, desde adentro es necesario que se dé un trabajo conjunto para lograr un impacto mayor en donde la política institucional, brinde los espacios e infraestructura para realizar el trabajo colegiado, no dejando de lado, que este es una práctica compleja que va a depender de otros elementos, como el de la cultura institucional y las políticas internas que diferencian sus resultados (Barraza y Barraza, 2014).

3. Se debe reconocer que existen factores que dificulta la producción de conocimientos dentro de las UPES. Al respecto, “la falta de políticas nacionales que apoyen el logro de la excelencia y calidad en la investigación como prioridad nacional para impulsar el desarrollo de México a otro nivel” (Ortiz, et al. 2015, p.56), es una de las principales debilidades a superar.

4. Actualmente en México, existe una apertura a que las UPES generen propiamente modelos, procesos o guías para la realización de investigación; sin embargo, el resultado de la aplicación de dicha política, dependerá de las herramientas y formas en las que el proceso de gestión de la investigación se dé en cada institución. Por ello, son necesarias normativas institucionales que incentiven la investigación como una actividad prioritaria en los académicos (Flores y Surdez (2017), pero, además, políticas nacionales que sostengan un modelo de gestión de la investigación y que reconozca el trabajo de sus académicos y otros actores.

5. El financiamiento para la investigación dentro de las UPES, ha variado en los últimos años. De ahí que, existe una triada de actores educativos de los cuales dependerá si la gestión de la investigación es exitosa o no: el Estado (como la fuente de financiamiento), la gestión universitaria y el talento humano. Al respecto, Bonet, J. (2020, p. 14), menciona que "parece evidente la necesidad de aumentar el nivel de gasto público en I+D, pero también la necesaria reforma de los modelos de gobierno y gestión universitarios".

Referencias

André-Noe, R. (2009). Políticas públicas: *Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.

Badillo, G., Aguilar, L., Cortes, J. (2023). Impacto de la reforma a la política educativa 2023 en materia de educación superior e investigación en México. En *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0625.pdf

Barraza, L., y Barraza, I. (2014). El colegiado y sus realidades. *Revista Ra Ximhai*, *10*(5), 467–480. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134029.pdf

Bonet, J. (2020). A*vanzando hacia la economía del conocimiento* (1ª ed.). Editorial Cámara Oficial del Comercio, Industria, Servicios y Navegación de España.

Clemenza, C., Ferrer, J., Pelekais. (2005). La calidad como elemento competitivo en las universidades. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, *6*(14), 55–83.

Cuellar, Y., Fajardo, Y. (2016). Las estrategias en la educación como factor importante para mejorar la competitividad: Caso municipio de Florencia-Caquetá-Colombia. [Presentación de conferencia]. *X Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, México.

García, E., Solís, M., Prieto, R., y Hernández, O. (2017). Aprendizaje organizacional: Una aproximación en universidades públicas. En *Gestión del conocimiento y capacidades de la información: Modelos, sistemas y aplicaciones* (pp. 77-103). Universidad Simón Bolívar.

Flores Galicia, M., y Surdez Pérez, E. (2019). Los Cuerpos Académicos en México: Revisión de literatura. *Revista Educación y Ciencia*, *8*(52), 77-86. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/511/pdf_97

Ortíz, V., Pérez, R., Quevedo, L., Maisterra, O. (2015). Una mirada analítica a las políticas de investigación científica en México: su orientación hacia la universidad pública. *Revista Cubana de Educación Superior*, (Número Especial).44-59.

Secretaria de Educación Pública (2024). *Universidades Públicas Estatales UPE*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UPE

Torres, y Santander. (2013). I*ntroducción a las políticas públicas: Conceptos y herramientas desde la relación entre el Estado y ciudadanía*. Instituto de Estudios del Ministerio Público.

Ley General en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación. (2023). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

Fundamentos filosóficos para una política educativa intercultural, creativa e inclusiva: la Nueva ERA como alternativa de transformación en Chiapas

Roberto Eduardo Grajales González
Subsecretaría de Planeación Educativa
Secretaría de Educación del estado de Chiapas

Raúl Vázquez Espinosa
Subsecretaría de Planeación Educativa
Secretaría de Educación del estado de Chiapas

Resumen

La presente ponencia examina los desafíos y oportunidades en el rediseño del Sistema Educativo de Chiapas, con énfasis en la articulación de políticas públicas desde una perspectiva filosófica, creativa e inclusiva. A partir del enfoque propuesto por la Nueva ERA, se plantea un modelo educativo sustentado en derechos humanos, equidad social y pertinencia intercultural. El análisis propone lineamientos estratégicos para traducir la voluntad política en acciones sostenibles que fortalezcan la gobernanza educativa, promuevan la inclusión y reconozcan la diversidad sociolingüística como un valor estructural dentro del sistema educativo nacional.

Palabras clave:

Equidad educativa; Políticas públicas; Gobernanza educativa.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO FACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE EL DAXTHA, ACTOPAN.

Jesús Edwin Acuña Pérez
ac175905@uaeh.edu.mx

María Edith Gómez Gamero
maria_gomez6500@uaeh.edu.mx

Resumen

Actualmente, el discurso sobre la formación docente presenta cierta confusión, ya que en algunos contextos no se distingue claramente entre formación continua y desarrollo profesional. Para abordar esta problemática, se propone una metodología mixta basada en el modelo de diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), que permite contrastar y validar los resultados provenientes de dos unidades de análisis. El estudio, aún en fase de recolección de datos, busca generar evidencias sólidas sobre esta distinción conceptual. En conclusión, clarificar estos términos resulta esencial para diseñar estrategias formativas pertinentes que fortalezcan la práctica docente de manera integral y contextualizada.

Palabras Clave

Profesionalización, Docente, Educación media superior, Desarrollo.

Introducción

En la actualidad el discurso acerca del proceso de formación del profesorado está bajo una confusión, debido a que en algunas áreas no se identifica la diferencia entre la formación permanente y el desarrollo profesional del docente. En ese sentido es necesario comprender que el desarrollo profesional del profesorado no se puede visualizar como un aspecto restrictivo, derivado a que este es el único camino hacia el desarrollo profesional, ya que esta actividad no se puede determinar como una respuesta a la necesidad funcionalistas de las áreas centrales de trabajo dentro de las organizaciones, sino que debe de ser vista como una actividad que encamina al docente hacia un avance dentro de su vida profesional y no únicamente con la finalidad de contestar a aquellas necesidades estipuladas a partir de indicadores salariales, las demandas del mercado de contratación, el cambio del clima organizacional, la promoción hacia nuevas áreas del funcionamiento laboral.

A partir de la participación que realiza el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como agencia financiadora en proyectos educativos con diversos países como es en el caso de México en relación con la formación docente, el apoyo se desplaza más hacia el mejoramiento de la calidad así como a la descentralización, para finales de los noventa la cantidad destinada por parte de este organismo para fortalecer la formación docente represento el 80 por ciento más que en decadas anteriores por lo que de acuerdo con su inversión para la educación, su enfoque fue en fortalecer la figura de los maestros, ya que ellos son considerados como quienes ponen en práctica las innovaciones en el aula, financiando así el BID recursos hacia la capacita-

ción docente, donde uno de cada cinco maestros en las principales regiones del mundo reciben capacitación financiada, a diferencia del Banco Mundial, este organismo se ha enfocado en la necesidad de contribuir en la mejora de la calidad educativa a través de priorisar el financiamiento de la capacitación docente (Moreno, 2013).

Respecto a la aportación financiera que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con relación a la formación docente, este organismo que coordina la prueba PISA, siendo un programa de evaluación con la finalidad de determinar decisiones relacionadas con el diseño y la evaluación curricular, para esto su financiamiento parte de fortalecer e impulsar programas, diplomados, seminarios, cursos de formación y actualización docente, enfocados hacia las competencias, principalmente con docentes de bachillerato y educación superior, como parte de esta estrategia de formación se ofrece la certificación de competencias docentes en el nivel educativo, pretendiendo reforzar el actual enfoque educativo, basado en competencias. Por otra parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) trabaja a partir de diversos informes en torno al personal docente y su sentido de aprendizaje a lo largo de la vida; analizando que la vida profesional de los docentes debe tener una organización para aprovechar cada una de sus experiencias en las distintas esferas económicas, donde tienen la obligación de perfeccionar el arte de la enseñanza a través de una constante actualización, financiado programas regionales en América Latina y el Caribe buscando elevar la calidad de la docencia, concentrando los esfuerzos para rescatar los niveles salariales y la implementación de programas masivos de capacitación, sin embargo los

esfuerzos no han sido suficientes, hasta el momento el organismo declara que es necesario impementar un sistema de formación y desarrollo profesional motivador, adecuado a las condiciones laborales (Moreno, 2013).

En lo que respecta a la profesión docente, esta será analizada cómo objeto de estudio dentro de la formación y desarrollo profesional, vista a partir de la teoría de la profesionalización crítica de la socióloga Magali Sarfatti Larson, donde menciona que las profesiones hoy en día buscan desde un enfoque marxista, obtener todos los medios de poder y control social dentro del sistema capitalista, del cual la educación forma parte, ya que el perfil de la profesión se cumpla a partir de un servicio altruista, logrando que los procesos de profesionalización se vinculaen con una cierta racionalización entre un saber ser y un saber hacer, sin embargo se debe entender al acto de profesionalización como un conjunto de formas establecidas que implican regulaciones, y trazan una relación entre un determinado nivel educativo y las posiciones establecidas dentro de un mercado de trabajo (Isola, , 2013).

Como un fenómeno social y educativo, la profesionalización docente se enfrenta a diversos escenarios: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesionalización, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y por supuesto, la formación inicial y permanente a lo largo de la vida profesional docente. Actualmente el desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan para que el profesorado mejore enla calidad del el ejercicio de su profesión, logrando que esta formación facilite sin duda ese desarrollo, pero la optimización de los otros factores y estrategias adecuadas generadas desde el centro de las unidades de

estudio fortalecerán a los próximos y futuros académicos participantes de este cambio.

Las unidades de análisis con las cuales se van a trabajar son a partir de la educación media superior, conformados por dos contextos educativos, por una parte se tiene el espacio del bachillerato general y el bachillerato técnico profesional, para todo el trabajo de campo respectivamente. Las razones por las cuales se considera trabajar con esta población se debe a que ambos contextos educativos pertenecen a un municipio del Estado de Hidalgo, ya que su contexto social corresponde en gran medida a un ámbito rural, donde se preserva gran cantidad de especies endémicas representativas de la región, los alumnos suelen trabajar en jornadas de campo u otras actividades primarias para la subvención de sus hogares o de sus estudios, y estos dos espacios educativos albergan una cantidad considerable de docentes que estan al servicio de la educación en su respectivo énfasis dentro de su modelo de enseñanza media superior.

De acuerdo con el tiempo en el que se estará cursando el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades se ha determinado una temporalidad de trabajo con este fenómeno social durante el periodo laboral que comprende actividades teórico – prácticas a partir de Febrero del 2024 para culminar con el cierre de actividades, análisis de datos, entrega de informes técnicos y la elaboración de una tesis de investigación esto para finales de Noviembre del 2026.

Las unidades de análisis donde se llevará a cabo el proyecto de investigación serán:

o La Escuela Superior Actopan, Institución de Educación Media Superior y Superior dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, localizado en el Municipio de Actopan, Estado de Hidalgo México, hacia la carretera México-Laredo Km. 120.5 s/n, el Daxtha, 42507 Actopan, Hgo.

o El Colegio de Bachilleres plantel Actopan, ubicado en la Carretera Daxtha-san Salvador Num. Ext. 17 Tercera, El Daxtha Actopan Hidalgo CP. 42604, fundado el 24 de julio del 2000 y activo a la fecha cuenta con dos turnos donde apertura el servicio educativo a nivel medio superior siendo matutino y vespertino.

Preguntas de investigación

o ¿Cuál es el rango de participación de los docentes de bachillerato para el desarrollo profesional?

o ¿Cuáles son los obstaculos a los que enfrentan los docentes de bachillerato durante el proceso de desarrollo profesional?

o ¿Qué propuestas pueden impulsar el desarrollo profesional en docentes de bachillerato?

Todo proceso de investigación lleva consigo el trabajar en un campo amplio de posibilidades, para estudiar y dar solución a diversos retos a los que se han enfrentado los estudios sociales y culturales en cuanto a la educación, dado que el papel del investigador y el trabajo en sí mismo, conlleva una carga de responsabilidad social, compromiso con la sociedad y el entorno educativo a estudiar, por lo que el fin de las producciones de

investigación científica, serán proponer soluciones para erradicar las crisis por las cuales este atravesando el sistema educativo en cualquier nivel, considerando que "El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente; pero cuando va unido a un compromiso vital y existencial, es una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación del país" (Latapi, 2007, p.13)

Llevar a cabo el estudio del tema, será importante, ya que brindará conocimientos de acuerdo con el concepto de la profesionalización docente, comprendiendo sus necesidades y alternativas de solución, buscando contribuir a la calidad que representa el nivel educativo donde se plantea llevar a cabo el trabajo de campo, de igual forma conocer los retos que los docentes enfrentaron durante el proceso de profesionalización en el nivel medio superior. Conforme a la pertinencia de la investigación, es fundamental mencionar que los resultados obtenidos durante la implementación del proyecto, sus avances y finalización, podrán contribuir a una relevancia social en sus diversas modalidades del proyecto de investigación así como establecer patrones de trabajo, atendiendo necesidades sociales y culturales en la educación y que esta investigación proporcione estrategias metodológicas, para que otras instituciones u organizaciones que adolecen del mismo fenómeno estudiado, puedan poner en funcionamiento el conocimiento adquirido a partir de su desarrollo profesional para el avance en la mejora educativa – organizacional.

De acuerdo con la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023) este trabajo busca aportar puntos sobresalientes determinados en

la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el fin de proponer que socialmente esta investigación apoye de manera específica el punto referente a la educación de calidad (4), igualmente propondrá una serie de planteamientos para determinar el trabajo docente y crecimiento económico (8), así como brindar puntos claves en cuanto a la necesidad y oportunidad de la profesionalización docente, como un aspecto para la reducción de las desigualdades sociales (10) dentro de todas las organizaciones con fines educativos.

Objetivo general

Analizar los desafíos que enfrentan los docentes respecto al desarrollo profesional, con el fin de identificar áreas de pertinencia y proponer estrategias que fortalezcan la dinámica de las Instituciones.

Objetivos específicos

o Determinar el rango de participación de los docentes de bachillerato para el desarrollo profesional.

o Identificar los obstáculos a los que se enfrentan los docentes de bachillerato durante el proceso de desarrollo profesional.

o Plantear propuestas que puedan impulsar el desarrollo profesional en docentes de bachillerato.

Desde el punto de vista de Díaz y Luna (2014, citados por Espinosa, 2018) explican que el objetivo principal de una hipótesis dentro de los trabajos de investigación educativos, es fundamental para el enriquecimiento de la teoría dentro de la pedagogía, en el entrecruzamiento de mejorar el conocimiento de particulares el desarrollar una nueva hipótesis, permite realizar un aporte y

avance al mundo de la ciencia y el conocimiento, es por ello que la hipótesis para comprender la problemática propuesta pretende partir desde la causalidad de dos variables y su relación entre ellas.

Como afirma Espinosa (2018) la hipótesis de causalidad establece relaciones naturales entre las variables a estudiar, indicando cuál de las variables es la causa o variable independiente (X) y cual puede considerarse cómo efecto de la misma o receptiva dependiente de la anterior (Y), de acuerdo a la revisión de la literatura que se plante a este tipo de hipótesis de acuerdo al criterio de elaboración, se detecta una relación temporal entre los fenómenos de la variable independiente con la variable dependiente, de acuerdo al contexto de la investigación que la hipótesis de investigación propone como causal bivariada, de acuerdo a que sólo interviene una variable causal (los desafíos de profesionalizar al docente) y una variable dependiente (impacto en la mejora continua de resultados) tal como se establece en la estructura previa de la hipótesis que se muestra a continuación:

Hipótesis de Causalidad

Las necesidades que enfrentan los docentes para el desarrollo profesional impactan en la mejora continua de resultados dentro de las Instituciones.

Metodología

El trabajo de investigación se llevará a cabo en dos unidades de análisis las cuáles de acuerdo con la secretaria de Educación Pública (SEP) conforman la edu-

cación media superior, considerando dos contextos educativos, el bachillerato general como primer espacio para el trabajo de campo y el bachillerato técnico profesional respectivamente. El primer espacio ubicado en la Escuela Superior Actopan es una institución de educación media superior y superior, dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, localizado en el municipio de Actopan, estado de Hidalgo México, hacia la carretera México-Laredo Km. 120.5 s/n, el Daxtha, 42507 Actopan, Hgo. El segundo espacio el colegio de bachilleres plantel Actopan, se situa en la Carretera Daxtha-san Salvador Num. Ext. 17 Tercera, El Daxtha Actopan Hidalgo CP. 42604. En ambos lugares se contempla tener un acercamiento con las principales figuras edicativas que convergen para la interacción social, buscando contar con la participación del director general, subdirector, supervisor de zona, cuerpos académicos y profesores involucrados en este nivel, como población seleccionada.

De acuerdo con la naturaleza del fenómeno se pretende utilizar una metodología de de trabajo mixta, bajo el modelo del diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), conforme a la problemática se buscará confirmar o corroborar y comparar los resultados obtenidos de las dos unidades de análisis a partir de la corrida de instrumentos entre los métodos CUAN y CUAL, conforme a las cualidades que poseen las distintas poblaciones objetos de estudio, estas dos etapas contriburan en corroborar la hipótesis de investigación así cómo en la obtención de información que encamine a la implementación de estrategias, tal como lo establecen Sampieri, Fernández y Baptista (2014) el proceso de investigación constará de dos etapas para recabar datos de formas diferentes en un espacio tiempo simultáneo:

Etapa CUAL: Iniciando con la aplicación de una entrevista semiestructurada, diseñada a partir de datos obtenidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y los dictamenes recientes del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS) como principales herramientas para atender las necesidades para el desarrollo profesional de los docentes, se estructurará el instrumento para este tipo de datos, con el objetivo de recabar la opinión de expertos, se buscará un acercamiento con el director, subdirector, secretario académico y algunos profesores al frente de las asignaturas núcleo más importantes, para conocer la perspectiva que cada uno de los integrantes tiene respecto a la problemática seleccionada, una vez obtenido las frases testimonio de las entrevistas se procesarán a través del software ATLAS. ti, versión 22.0.2, clasificando cada una de las frases testimonio de acuerdo a la seis familias de disfuncionamientos propuestas por Savall y Zardet (2007) de acuerdo a los diversos tipos de disfuncionamientos que se pueden identificar en una organización.

Etapa CUAN: Para la recolección de datos se propondrá el diseño, estructura y desarrollo de una encuesta que permita determinar las “necesidades que enfrentan los docentes durante el proceso de desarrollo profesional” considerando medir diversos aspectos como son: la formación académica y profesional, los costos de participación, aspectos de innovación para el desarrollo profesional; construyendo una proximidad de 15 ítems en una escala de Likert de 5 puntos para identificar el impacto de la problemática en su aplicación a la muestra de profesores determinada de la población finita. Para su diseño y construcción se pretende crear a partir de los indicadores de evaluación docente, formación y desarrollo profesional estipulados por la Secreta-

ría de Educación Pública (SEP) de acuerdo al Sistema de Educación Media Superior (EMS). Para corroborar la validez del instrumento se correrá en una muestra probabilística significativa de la población, para verificar su veracidad, una vez llevado a cabo esto se aplicará a la muestra de profesores de las instituciones. Los datos obtenidos de acuerdo a la prueba piloto se pretenden analizar por constructos a partir de los softwares Smartpls y STATA para verificar la viabilidad de cada uno de ellos, una vez llevado a cabo este proceso, la obtención de las opiniones de los sectores encuestados (profesores), se respaldará con un procesamiento de variables a partir del software estadístico SPSS Statistics versión 28.0.1.0

Resultados

Aunque el presente trabajo de investigación se encuentra aún en fase de recolección de datos y por tanto, los resultados empíricos no han sido determinados es posible anticipar ciertos hallazgos potenciales a partir del análisis contextual, la revisión de literatura, la delimitación territorial del estudio y los instrumentos diseñados bajo el modelo de triangulación concurrente. Esta anticipación no pretende sustituir el análisis riguroso y sistemático que aportará el trabajo de campo, sino el generar un marco especulativo que permita orientar las expectativas y fortalecer la lectura crítica de los datos una vez obtenidos.

Una de las primeras hipótesis plausibles es que los docentes del bachillerato general y del bachillerato técnico profesional enfrentan condiciones estructurales desiguales para el acceso y permanencia en procesos de desarrollo profesional. En el contexto rural del municipio de Actopan, Hidalgo, donde se ubican las dos

unidades de análisis seleccionadas, es probable que existan limitaciones logísticas, tecnológicas y administrativas que obstaculicen la formación continua de los docentes. Esta hipótesis se sustenta en investigaciones previas realizadas por organismos como la UNESCO y el BID, que advierten que en zonas con alto grado de marginación territorial, la profesionalización docente enfrenta rezagos significativos no solo en términos de cobertura, sino también en relación con la pertinencia de los contenidos y metodologías de formación (Moreno, 2013).

Asimismo, se prevé que el grado de participación de los docentes en programas de actualización varíe significativamente entre aquellos que laboran en el bachillerato general y los que lo hacen en el bachillerato técnico profesional. Esto podría atribuirse a las diferencias en los perfiles de ingreso, ya que una parte considerable del profesorado técnico proviene de disciplinas como la ingeniería o las ciencias aplicadas, sin haber cursado formación pedagógica formal. En este sentido, es probable que muchos docentes hayan construido su práctica docente mediante un modelo empírico basado en ensayo y error, lo cual impacta directamente en su disposición a involucrarse en actividades formativas estructuradas.

Por otra parte, uno de los hallazgos esperados es que los docentes manifiesten una percepción ambivalente respecto a los programas de capacitación ofrecidos por las instituciones. Aunque es probable que valoren positivamente los espacios de formación como oportunidades para actualizar conocimientos y mejorar su práctica, también podrían señalar deficiencias relacionadas con la falta de contextualización, la escasa continuidad institucional de los programas y la desco-

nexión entre los contenidos impartidos y las realidades específicas del aula. Esta problemática ha sido identificada por la OCDE en sus estudios sobre formación docente en América Latina, los cuales concluyen que uno de los principales desafíos en los programas de desarrollo profesional es su débil articulación con los contextos socioculturales y económicos de los participantes.

Se anticipa que uno de los principales obstáculos identificados por los docentes será el tiempo. La sobrecarga laboral, el cumplimiento de tareas administrativas, la participación en evaluaciones externas y la falta de incentivos tangibles para participar en actividades de formación continua suelen ser señaladas como barreras recurrentes. Este tipo de hallazgo, de confirmarse, pondría en evidencia una contradicción estructural: se exige un alto grado de profesionalización del profesorado, pero no se generan las condiciones institucionales y laborales necesarias para alcanzarla.

A nivel subjetivo, es posible que emerjan representaciones sociales de la profesionalización que oscilen entre una visión instrumental, centrada en la mejora salarial y las oportunidades de promoción, y una visión ética, orientada hacia el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y la mejora educativa. Este conflicto interno —entre profesionalización como medio de movilidad laboral y como fin en sí mismo vinculado al sentido de la docencia— será una dimensión clave en la interpretación cualitativa de los testimonios, y contribuirá a profundizar en la comprensión del desarrollo profesional como fenómeno no solo estructural, sino también cultural y simbólico.

Otro posible hallazgo se relaciona con la percepción que los docentes tienen sobre las políticas educativas sexenales. Es altamente probable que se exprese cierto escepticismo o desconfianza respecto a la continuidad de los programas de profesionalización, debido a los frecuentes cambios de enfoque que ocurren con la alternancia gubernamental. Como lo ha señalado el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019), uno de los factores que ha debilitado históricamente la efectividad de las políticas de formación docente ha sido la falta de sostenibilidad en el tiempo, lo cual impide evaluar adecuadamente su impacto.

Respecto a la hipótesis planteada en este proyecto mencionando que las necesidades que enfrentan los docentes para el desarrollo profesional impactan en la mejora continua de resultados dentro de las instituciones, se anticipa que los datos recolectados permitirán observar una correlación significativa entre la participación en procesos de formación y variables como: mayor dominio didáctico, implementación de metodologías activas, integración de tecnologías educativas y una mejor percepción de la relación pedagógica con los estudiantes. En cambio, en contextos donde el desarrollo profesional está ausente o limitado, se espera registrar un menor impacto institucional en términos de innovación, clima organizacional y logro académico.

En cuanto a las propuestas que podrían emerger de los propios docentes, es razonable suponer que habrá una demanda recurrente por diseñar programas de formación más flexibles, contextualizados y con una carga horaria compatible con la práctica docente cotidiana. Asimismo, podrían sugerirse mecanismos de reconocimiento académico o profesional derivados de la formación, tales como certificaciones, incentivos económicos

o trayectorias de carrera claras. Estas demandas han sido reiteradas en estudios de la SEP y la UAEH, y su posible confirmación en este trabajo fortalecería la necesidad de una transformación estructural del sistema de formación continua.

Un aspecto innovador que podría surgir del trabajo de campo es la identificación de saberes pedagógicos informales que circulan entre los docentes, particularmente en contextos rurales. Dichos saberes que escapan a los esquemas formales de profesionalización podrían constituir una fuente valiosa de conocimiento práctico, anclado en la experiencia y la adaptación creativa a los recursos disponibles. En este sentido, el reconocimiento de formas de formación no convencional podría abrir la puerta a propuestas más horizontales, participativas y culturalmente pertinentes.

Finalmente, es probable que el análisis comparativo entre los dos subsistemas (bachillerato general y técnico profesional) permita elaborar tipologías diferenciadas sobre los perfiles docentes, las trayectorias de formación y las necesidades específicas de desarrollo profesional. Este análisis contribuirá a evitar una visión homogénea del profesorado y permitirá diseñar políticas más focalizadas, respetuosas de la diversidad institucional y contextual.

Aunque los resultados de la investigación aún no han sido obtenidos de forma empírica, el diseño metodológico, los antecedentes normativos, las contribuciones teóricas revisadas y el análisis del entorno permiten anticipar hallazgos significativos que arrojarán luz sobre los desafíos, tensiones y posibilidades del desarrollo profesional docente en el nivel medio superior en contextos rurales de Hidalgo. La especulación informada

de estos posibles resultados no sustituye la evidencia, pero sí orienta el análisis, refuerza la pertinencia del estudio y prepara el terreno para la formulación de propuestas que incidan efectivamente en la mejora de la calidad educativa y en el fortalecimiento de las trayectorias profesionales del magisterio

Conclusiones

El estudio del desarrollo profesional docente en el nivel medio superior, particularmente en contextos rurales como el municipio de Actopan, Hidalgo, ha permitido visibilizar una serie de tensiones, desafíos y oportunidades que atraviesan la vida académica del profesorado. Aunque la presente investigación se encuentra aún en fase de trabajo de campo, los marcos teóricos, los antecedentes normativos, la revisión documental y la especulación fundamentada permiten delinear un panorama preliminar que enriquece la reflexión crítica sobre la formación docente y su papel dentro del sistema educativo contemporáneo.

Uno de los hallazgos más relevantes hasta ahora, desde el plano analítico, es la confusión conceptual persistente entre los términos “formación permanente” y “desarrollo profesional”. Esta ambigüedad no solo impacta el diseño de las políticas educativas, sino también las prácticas institucionales y las expectativas del propio profesorado. Mientras la formación permanente suele asociarse a la actualización técnica o disciplinar, el desarrollo profesional implica un proceso integral y continuo que incluye dimensiones éticas, pedagógicas, emocionales y políticas. Esta distinción resulta fundamental para entender por qué muchos programas for-

mativos resultan insuficientes: están pensados desde una lógica funcionalista, más orientada a cumplir con indicadores institucionales que a transformar de fondo la práctica docente.

En este sentido, la profesionalización crítica, entendida desde los aportes de Magali Sarfatti Larson, permite colocar al centro del análisis la relación entre los saberes docentes y las estructuras de poder que los legitiman. La docencia, lejos de ser una actividad exclusivamente técnica, es una práctica social que media entre el conocimiento, la cultura y el poder. Por ello, los procesos de profesionalización no pueden limitarse a la obtención de credenciales o al cumplimiento de requisitos administrativos, sino que deben ser comprendidos como procesos de construcción identitaria, de autonomía pedagógica y de apropiación del sentido mismo de enseñar en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y la incertidumbre.

La elección de una metodología mixta, basada en el modelo de triangulación concurrente (DITRIAC), ha sido una decisión estratégica que busca responder a la complejidad del objeto de estudio. Al combinar herramientas cualitativas y cuantitativas, se aspira a una comprensión más profunda y situada de los fenómenos que configuran el desarrollo profesional docente. En este marco, el diseño de entrevistas semiestructuradas y encuestas con indicadores validados permitirá no solo recolectar información empírica, sino también identificar patrones, contrastar discursos y revelar contradicciones internas en el campo educativo.

La delimitación territorial del estudio en dos instituciones representativas como la Escuela Superior Actopan y el Colegio de Bachilleres plantel Actopan añade

un componente significativo al análisis, ya que permite observar cómo se experimenta y se representa el desarrollo profesional en contextos de ruralidad. Estos espacios educativos, marcados por dinámicas laborales y sociales particulares, representan microcosmos desde los cuales se pueden inferir realidades más amplias del sistema de educación media superior. En ellos, el profesorado enfrenta retos como la carencia de recursos, la fragmentación curricular, la falta de reconocimiento institucional y la tensión entre las exigencias del sistema y las necesidades concretas del alumnado.

Desde esta perspectiva, es posible especular que los resultados de la investigación revelarán una participación docente limitada o intermitente en procesos de formación continua, producto de obstáculos como la sobrecarga de trabajo, la insuficiencia de incentivos, la falta de pertinencia de los contenidos ofrecidos en los cursos y la escasa articulación entre política educativa y realidad escolar. También se anticipa que, pese a las dificultades, existe un fuerte compromiso ético del profesorado, que se traduce en una búsqueda constante de mejorar su práctica, aunque muchas veces sin el respaldo institucional necesario.

Los organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE y el BID, han puesto en marcha esfuerzos por fortalecer la formación docente en América Latina. No obstante, como ha sido documentado por Moreno (2013), estas iniciativas tienden a centrarse en la estandarización de competencias y en el diseño de programas formativos descontextualizados, sin atender suficientemente la diversidad cultural, económica y social de las comunidades escolares. En el caso mexicano, y particularmente en Hidalgo, los datos preliminares permiten suponer que muchas de estas políticas han sido

implementadas sin considerar los desafíos locales ni garantizar la sostenibilidad de las intervenciones.

Una conclusión crucial es que el desarrollo profesional del docente no puede ser concebido como una meta individual, sino como un proyecto colectivo vinculado al fortalecimiento institucional, la mejora de las condiciones laborales y la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas. Para que este desarrollo tenga sentido, debe inscribirse en una política educativa de largo plazo, transversal a todos los niveles del sistema, y centrada en la dignificación del trabajo docente como pilar de una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Asimismo, los marcos normativos tanto federales como estatales refuerzan la idea de la obligatoriedad y gratuidad de la educación media superior, estableciendo principios de equidad, excelencia y bienestar. Sin embargo, la brecha entre la normativa y la realidad cotidiana de los planteles sigue siendo amplia. La investigación permitirá, en este sentido, evaluar hasta qué punto las políticas públicas en materia de profesionalización docente se traducen en acciones concretas en las escuelas, y qué tanto logran impactar de manera efectiva en las prácticas y trayectorias del profesorado.

Otro punto importante que emerge de este análisis es la necesidad de construir tipologías diferenciadas de desarrollo profesional, que reconozcan la diversidad de trayectorias, intereses, saberes previos y contextos institucionales. La idea de un modelo único de formación resulta limitada frente a la heterogeneidad del campo educativo. Por ello, las propuestas que se deriven de esta investigación deberán apuntar hacia esquemas flexibles, dialogantes y sostenibles, que partan del re-

conocimiento del docente como sujeto de saber y no solo como ejecutor de políticas externas.

Además, desde una perspectiva de derechos, se reafirma que el acceso a una formación docente de calidad es una condición indispensable para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. Si el desarrollo profesional no es promovido de manera estructural, sostenida y contextualizada, se corre el riesgo de reproducir las desigualdades que justamente se pretende combatir desde el sistema educativo. Por ello, fortalecer la formación del profesorado debe considerarse una prioridad nacional, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en especial aquellos que promueven la equidad, el trabajo decente, la reducción de desigualdades y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, esta investigación se inscribe en una tradición crítica que busca no solo describir una problemática, sino también transformarla. En este marco, se espera que los resultados una vez obtenidos y analizados contribuyan a diseñar estrategias metodológicas replicables y escalables, que puedan ser implementadas por otras instituciones educativas enfrentadas a desafíos similares. La profesionalización docente, entendida como proceso continuo, relacional y ético-político, se revela así como una vía estratégica para avanzar hacia una educación media superior más justa, democrática y pertinente.

El camino recorrido hasta ahora, aunque preliminar, ha permitido construir una base sólida para el análisis posterior de los datos. La claridad teórica, la robustez metodológica, el anclaje territorial y la pertinencia social de la investigación son elementos que auguran una

contribución significativa al campo de los estudios sobre formación docente. La conclusión más importante es que el desarrollo profesional no puede seguir siendo un enunciado abstracto en los discursos institucionales: debe materializarse en condiciones reales que reconozcan la labor del magisterio como el cimiento indispensable para la transformación educativa en México.

Referencias

Acker, J. (1990). *Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations*. Gender & Society, 139–158.

Amaya, A, A., Zúñiga, M, E., Salazar, B, M., & Ávila, R, A. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales. *Apertur*a, *10*(1), 104-115.

Acuña, M. J., y Bueno, A. C. (2010). *Mejora de la Calidad de la Educación para el Trabajo y la Educación Técnica en el Valle del Colca. Arequipa: desco – Programa Regional Sur*.

Alcántara, A., y Zorrilla, J. F. (20 de abril de 2010). Globalización y Educación media superior en México. En busca de la perspectiva curricular. Obtenido de *Perfiles educativos*. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127a3.pdf

Amaya, A, A., Zúñiga, M, E., Salazar, B, M., y Ávila, R, A. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales. Apertura, *10*(1), 104-115.

Amorós, C. (1991). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Cátedra.

Andrade, H. M. (2017). Formación Docente En La Educación Media Superior. *Glosa Revista de Divulgación*, 1-14.

Aquino, Z. S. (209). Los Organismos Internacionales Y Las Políticas Educativas De Profesionalización Docente De La Educación Normal En México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 71-89.

Arnaut, A., y Giorguli, S. (2010). *Avances y Transformaciones en la Educación Media Superior de México*. El Colegio de México.

Ballesteros, L. A. (2005). La noción beruf en la sociología de Max Weber y su inserción en la sociología de las profesiones. *Sociológica*, *20*(59), 61-91.

Bachillerato ESAc. (2025). *Misión, Visión y Objetivos . Escuela Superior de Actopan*. https://www.uaeh.edu.mx/campus/actopan/oferta/bachillerato/mision-vision.html

Banco Mundial . (2020). *Infraestructura en zonas rurales: Retos y oportunidades*. Banco Mundial.

Bartra, E. (2002). *Desnudo y arte feminista*. Plaza y Valdés.

BID. (2020). *El mercado laboral en las zonas periurbanas de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo .

BIRF. (2019). *Movilidad y transporte en las ciudades en crecimiento*. BM.Amorós, C. (1991). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Cátedra.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: RETÓRICA DE LA CALIDAD VERSUS EXPERIENCIAS REALES DEL MAGISTERIO

Luis Alfonso Pérez Luna
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
luisalfosi@gmail.com

Resumen

La evaluación docente en México ha sido utilizada como mecanismo de control más que como herramienta formativa, alineada a políticas internacionales y reformas que priorizan la eficiencia sobre el contexto pedagógico. Metodología: Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, se analizaron las experiencias de ocho docentes de primaria en Hidalgo mediante grupos focales. Resultados: Los docentes perciben la evaluación como imprecisa, descontextualizada y normativamente impositiva, afectando su identidad profesional y sin generar mejoras reales. Conclusiones: La evaluación necesita replantearse como un proceso de acompañamiento y desarrollo profesional, que valore la complejidad del trabajo docente más allá de resultados numéricos.

Palabras clave

Evaluación docente, Control, Desempeño y Acompañamiento.

Introducción

La retórica de la “calidad educativa” ha operado durante años como una fachada en las políticas escolares. Aunque se presenta como una meta indiscutible, en realidad ha activado una maquinaria de evaluación que normaliza, excluye y administra desde una lógica vertical. Muchos países, alineados con esta visión, han adoptado sistemas de evaluación del desempeño docente que, más que mejorar la enseñanza, instauran formas de vigilancia institucional, escasamente dialogadas con los propios docentes. La evaluación se aleja así de su sentido pedagógico para convertirse en un instrumento de control burocrático. En América Latina y, particularmente en México, esta tendencia se ha reproducido de forma sistemática.

Un ejemplo significativo fue el Acuerdo de Cooperación México-OCDE (2010), que lejos de constituir una colaboración técnica neutral, operó como un engranaje para reconfigurar el sistema educativo. Mediante diagnósticos comparativos, se propusieron recomendaciones centradas en el rendimiento medible, orientadas a redefinir el rol docente bajo criterios de eficiencia y estándares. Así, la evaluación pasó de ser una herramienta de mejora a una advertencia, perdiendo su función crítica para convertirse en tecnología de control.

En esa misma línea, la Reforma Educativa de 2013 consolidó un sistema estructurado de evaluación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), presentado como autónomo, respondía en la práctica a intereses del proyecto educativo dominante. En 2015, se evaluó obligatoriamente a 116,977 docentes de educación básica y media superior. Aunque se alegaba que el objetivo era detectar áreas de mejora, el

carácter masivo y sus consecuencias evidenciaron su intención disciplinaria.

La evaluación del desempeño pasó de ser un complemento del desarrollo profesional a convertirse en parte estructural del sistema. En estados como Hidalgo, por ejemplo, en 2017 fueron evaluados 1,339 docentes, quienes fueron clasificados sin considerar aspectos como condiciones laborales o contextos socioeconómicos. Según datos del INEE (2018), el 74% fue ubicado en niveles superiores, pero esta clasificación no reflejaba la complejidad de las realidades escolares.

Como advierte Gajardo (1999, p. 30), las políticas educativas de los años noventa priorizaron la calidad, eficiencia y equidad, consolidando estrategias como la evaluación de resultados y la profesionalización docente entendida como certificación. Estas medidas, aunque presentadas como técnicas, funcionaron como tecnologías de poder.

Pese a los cambios discursivos recientes, como el objetivo 6.3 del Programa Sectorial de Educación 2019–2024 que plantea revalorar al magisterio, persisten tensiones profundas. Muchos docentes no se han sentido reconocidos, sino medidos, clasificados y marginados. Recuperar sus voces no es un acto simbólico, sino una necesidad crítica para desmontar la neutralidad aparente del discurso técnico y construir formas de evaluación más justas y humanas.

Revisión de la literatura

La presente investigación se apoya en la evaluación comprensiva propuesta por Robert Stake. Su enfoque permite entender la evaluación como una práctica situada, abierta y humana. Stake (2006) afirma que la evaluación comprensiva no sigue pasos fijos, sino que implica observar, escuchar y participar de los contextos reales en que ocurren los procesos educativos. No se trata de medir productos, sino de comprender procesos, valorando la experiencia de quienes participan en la educación.

Desde esta óptica, la calidad no se impone mediante indicadores externos, sino que emerge de la vivencia compartida. Por eso, Stake enfatiza la necesidad de atender voces, gestos e interacciones, pues ahí reside el sentido profundo de lo educativo.

Esta postura se complementa con la de Fuller (1975), quien señala que las preocupaciones docentes evolucionan desde la supervivencia en el aula hasta el deseo de impactar positivamente en la vida del alumnado. La formación docente, por tanto, debe nacer del contexto y el diálogo, no de la imposición de estándares.

Volver comprensiva la evaluación implica un cambio de enfoque: no se trata de calificar aciertos o errores, sino de entender los sentidos que las y los docentes otorgan a su labor. Para Stake, tener fe en la educación es también tener fe en el vínculo y en la posibilidad de crecer colectivamente. Evaluar, entonces, es acompañar trayectorias y asumir la complejidad.

Hoy, hablar de evaluación docente es inevitable: ocupa titulares, normativas y espacios de debate educati-

vo. Se le ha atribuido un papel central como garante de la calidad, aunque poco se discute su impacto real en las aulas. La OCDE (2011) afirma que la calidad del profesorado incide directamente en los aprendizajes del estudiantado, argumento razonable a primera vista. Sin embargo, al trasladarse al terreno político, este enfoque se vuelve más complejo.

Desde la instauración del Servicio Profesional Docente y la acción del INEE, ha habido más confusión que claridad. Poco se ha analizado si estas evaluaciones han generado mejoras concretas en los planteles. Lo evidente es la creciente exigencia sobre los docentes sin que existan transformaciones visibles en sus contextos. Urge, por tanto, repensar el uso de los datos que estas evaluaciones generan. No basta con aplicarlas; es necesario analizar sus efectos reales en la práctica educativa.

La evaluación docente está inscrita en una red compleja de relaciones, intereses y disputas. Su tránsito de herramienta formativa a instrumento de control ha debilitado su sentido pedagógico. Lo que debería detectar fortalezas y necesidades, ha terminado por funcionar como filtro o castigo. Como advierte Santos (2001), la evaluación no debe ser una práctica cerrada, sino un medio para mejorar resultados y prácticas con mayor justicia y racionalidad.

Esta investigación no responde a una moda, sino a una urgencia. En un entorno que exige mejora constante, es crucial examinar los efectos reales de la evaluación. Lo que está en juego no son cifras, sino trayectorias docentes. Se busca contrastar las calificaciones obtenidas con las prácticas reales. Como sostiene Tobón (2006, p. 28), evaluar requiere retroalimentación tanto

cualitativa como cuantitativa, considerando procesos y no solo resultados.

La cultura evaluativa aún no se consolida como práctica formativa. Evaluar no debería implicar cumplir listas externas, sino acompañar procesos complejos en contextos adversos. Este trabajo recupera las voces de docentes que han vivido la evaluación, en un país donde las políticas educativas frecuentemente responden más a agendas externas que a necesidades reales del magisterio.

Metodología

La investigación se sitúa en el paradigma cualitativo. Se tomó como referencia la tradición interpretativa de Taylor y Bogdan (1986), que promueve el desarrollo del pensamiento crítico. Álvarez (2001) destaca que el conocimiento orienta el proceso de evaluación, dándole sentido a la práctica educativa. Por ello, se eligió una perspectiva fenomenológica que permitió explorar las experiencias de los docentes en torno a su evaluación.

Siguiendo a Husserl (1998), la fenomenología busca explicar la esencia de los fenómenos. Esta postura favoreció una reflexión profunda, centrada en el significado que los docentes atribuyen a sus experiencias. Se integraron análisis documentales y trabajo de campo mediante la técnica del grupo focal, lo cual permitió construir sentido a partir del discurso colectivo. Kitzinger (1995) señala que esta técnica genera autoexplicaciones útiles para la interpretación cualitativa.

El estudio se centró en ocho docentes de educación

primaria del estado de Hidalgo, quienes participaron en la última etapa del proceso de evaluación. Contaban con entre 11 y 24 años de servicio, y atendían principalmente grados de cuarto a sexto año de educación primaria.

Codificación	Antigüedad	Grado	Nivel de desempeño	Edad
DPED1	19 años	5°	Bueno	45
DPED2	13 años	4°	Bueno	34
DPED3	15 años	5°	Destacado	40
DPED4	24 años	5°	Destacado	50
DPED5	24 años	4°	Insuficiente	42
DPED6	22 años	5°	Insuficiente	48
DPED7	11 años	6°	Bueno	34
DPED8	17 años	6°	Bueno	40

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los hallazgos se organizaron en dos categorías:

1. Mérito al desempeño docente

La evaluación fue percibida como un proceso impreciso, obligatorio y descontextualizado. Generó malestar emocional y profesional, afectando la identidad docente. Más allá del resultado obtenido, lo que molestó fue la manera en que se aplicó: sin claridad, sin acompañamiento, y con consecuencias simbólicas fuertes ante la comunidad. El proceso homogeneizó trayectorias diversas y etiquetó a los docentes sin reconocer la complejidad de su labor.

2. ¿Evaluación formativa o normativa?

La evaluación fue vivida como una exigencia normativa, influida por reformas educativas desconectadas del aula. Los docentes no sintieron que sus vivencias fueran consideradas como parte de un proceso formativo. Además, se evidenció una falta de seguimiento posterior a la evaluación. Como señala Eurydice (2004), toda evaluación debería responder a preguntas fundamentales: ¿qué se evalúa?, ¿quién?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿qué se hace con los resultados?

Los participantes denunciaron incertidumbre ante criterios poco claros y el uso de los resultados con fines punitivos o administrativos. La ausencia de acciones posteriores para quienes no alcanzaron buenos resultados evidenció la fragmentación del proceso evaluativo.

Conclusiones

Las experiencias recuperadas revelan que la evaluación del desempeño docente en México sigue siendo un proceso conflictivo y poco formativo. No se trata únicamente de expresar inconformidades, sino de denunciar una lógica evaluativa que castiga más de lo que acompaña. Como advierte Stufflebeam (1972), hay que diferenciar entre evaluación proactiva, que busca mejorar, y retroactiva, que delimita responsabilidades. La evaluación debe asumirse como un proceso orientado al desarrollo.

Los hallazgos refuerzan la necesidad de replantear el enfoque dominante. Evaluar no puede continuar siendo una práctica que infantiliza o estandariza al docente.

Reconocer su trabajo implica valorarlo en su complejidad, no reducirlo a cifras. En definitiva, el reto es pasar de una cultura de la medición a una cultura del acompañamiento profesional.

Referencias

Álvarez, M. (2001). *Evaluación educativa: una mirada desde la práctica*. Editorial Magisterio.

Eurydice. (2004). *Evaluación del profesorado en Europa: políticas y prácticas*. Red Eurydice. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/041ES.pdf

Fuller, F. F. (1975). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207–226. https://doi.org/10.3102/00028312006002207

Gajardo, M. (1999). *Reforma educativa en América Latina: Balance y perspectivas*. PREAL. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/04/Reforma-Educativa-en-America-Latina.pdf

Husserl, E. (1998). I*deas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La evaluación del desempeño docente en México: Informe 2018*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D176.pdf

Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *BMJ*, *311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. OCDE. https://www.oecd.org/education/school/44651304.pd

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2011). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OCDE. https://www.oecd.org/education/school/49078480.pdf

Santos, B. de S. (2001). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ediciones Morata.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (A. Santos Mosquera, Trad.). Editorial Graó.

Stufflebeam, D. L. (1972). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117–141). Kluwer-Nijhoff.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (M. A. Alvarado, Trad.). Paidós.

Tobón, S. (2006). *Evaluación de competencias: Hacia una nueva cultura*. ECOE Ediciones.

Eje 2
Actores Clave en la Excelencia Educativa de México

SALUD MENTAL DOCENTE: UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN DESDE EL MODELO DE SALUD MENTAL COMUNITARIA

Ivanhoe Sánchez Vásquez
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
ivanhoesanchez1@iceoaxaca.edu.mx

Resumen

La ponencia es el resultado de un proyecto de investigación cuyo objetivo es estructurar una propuesta desde la salud mental comunitaria que atienda a los docentes. La metodología parte del enfoque epistemológico fenomenológico y una orientación metodológica cualitativa, buscando colocar al centro a la comunidad docente mediante metodologías comunitarias y horizontales.. Se dialogó con los docentes para estructurar una propuesta basada en un término de salud mental que permitiera conocer sus dolencias psicológicas, sin excluirlos, ni patologizarlos y construir desde el ejercicio dialógico un modelo de atención que sea funcional para sus necesidades históricas, contextuales y personales.

Palabras Clave

Salud Mental Docente, Propuesta de atención comunitaria.

Introducción

La definición del término salud mental, su estudio y abordaje, se encuentra sustentado en posicionamientos definidos desde organizaciones internacionales que dictan los lineamientos sintomatológicos de salud o enfermedad mental a partir del desarrollo de manuales diagnósticos (DSM V-TR y CIE 11), los cuales desde sistemas de normalidad/anormalidad estadística, definen las presencias o ausencia de trastornos psicopatológicos en los miembros de una población determinada aún sin conocerles o saber sobre su contexto sociocultural e histórico.

Buyun-Cul Han (2012) plantea que el comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, no fue ni bacterial ni viral, sino neuronal, en el que los psicotrastornos definen el panorama patológico de la población.

Coloca al centro la resistencia inmunológica social hacia la extrañeza como tal. Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando no represente ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad (Buyun-Cul Han, 2012).

Es esta segregación, en la que se marca la línea de lo saludable y lo patológico, que de acuerdo a Foucault (2013), da paso a otro tipo de relaciones de poder, en el que las Estructuras ejercen su ideología de control a través de la administración de la salud mental y las tecnologías de poder, encargadas de construir perfiles normativos para la sociedad, para luego, ocuparse de la administración y vigilancia de su cumplimiento.

Lo planteado con antelación, coincide con lo que Bonaventura de Sousa menciona en su libro la Cruel

Pedagogía del Virus, como formas de dominación: capitalismo, colonialismo y machismo; los cuales se manifiestan como imprudentes, feroces e incapaces de ser dominados y que a pesar de ser omnipresentes en la vida de los humanos, se mantienen invisibles gracias a su difusión y normalización desde la educación y el adoctrinamiento.

Durante la pandemia por COVID-19, se visibilizó la precaria inversión de los diferentes gobiernos del mundo en la salud de su población, puso al descubierto que para el modelo económico capitalista neoliberal el bienestar y la salud no son prioritarios; al parecer, necesitaríamos otro evento de esta magnitud que, de igual forma, visibilice la nula inversión, infraestructura, atención y prevención en salud mental; sobre todo en aquellos espacios, que como en las escuelas, las relaciones humanas son estrechas y abarcan una parte significativa del día y la vida de sus actores.

En el ámbito mexicano, una de las complejidades de este tema, es que en el marco de la legislación educativa no se menciona la salud mental de las y los docentes como un tema relevante para su ingreso, promoción, permanencia o requisito para desempeñar su función frente a grupo, que exigieran atención, paciencia, tolerancia y la resolución de elementos estresantes derivados de la convivencia diaria.

Por lo que el objetivo de este estudio se estableció en estructurar una propuesta de atención comunitaria que atienda la salud mental de las y los docentes, buscando cumplir con tres acciones específicas, en un primer momento analizando la propuesta de atención que se desarrolló por un servidor durante la pandemia; posteriormente y mediante revisión de bibliografía, así como

entrevistas, identificar las principales afecciones en salud mental que identifican las y los docentes a partir del desarrollo de la docencia como profesión y reestructurar la propuesta para que se ajuste a las necesidades contemporáneas.

Desarrollo

Parto de los supuestos hipotéticos, que al no haber infraestructura, departamentos y/o personal especializado en las escuelas públicas o privadas de los diferentes niveles educativos que atiendan las complejidades derivados de la interacción continua entre los docentes con sus estudiantes, las madres y padres de familia, sus pares y las autoridades escolares, la salud mental de las y los docentes no es visibilizada como primordial.

A razón de lo anterior, desarrollé un estado del conocimiento que me permitiera indagar en la literatura especializada sobre la salud mental y de qué forma se aborda en la docencia, como es retomada por la legislación educativa, en los procesos de admisión y permanencia, de igual forma si hay un programa o instancia que pueda apoyar a aquellos y aquellas docentes cuya salud mental y física se ha visto afectada por su práctica.

Cabe señalar, que la salud mental en la docencia es un tema que ha cobrado notoriedad a partir de las investigaciones que se han desarrollado en diferentes países de iberoamérica. Lo anterior se afirma a partir de la revisión de las ponencias (XV, XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa), artículos (REMIE Números 84[2020] - 96 [2023]) y estados del conocimiento del COMIE, así como tesis de repositorios universitarios (Universidad de Guanajuato, UNAM, IPN, BUAP),

revistas internacionales y libros consultados.

A partir de la revisión efectuada, fueron cuatro las categorías que se abordaron en la investigación, la primera gira alrededor de las afectaciones en el plano de la salud mental que puede traer consigo el desarrollo de la práctica docente como profesión.

En segundo lugar, se analizará la viabilidad del modelo comunitario, sus aportaciones en cuanto a estudio e intervención en el plano de la salud mental docente, ya que de acuerdo a Cabrera Martínez, (2021) este brinda una posibilidad concreta y real de trabajar las situaciones en salud psicológica/mental en el lugar donde las personas viven, atendiendo como determinantes sus marcos relacionales y su historia, aporta una alternativa moderna ajustada al siglo XXI.

La pedagogía de las artes es la tercera categoría, desde la cual se busca visibilizar que desde la pedagogía es posible abarcar diferentes metodologías, técnicas, instrumentos y estrategias que, al tomar como referente, el arte, posibilitan la expresión y representación de ideas, personajes, emociones, lugares, sentimientos y sensaciones.

Por último, se desarrolló una propuesta de atención comunitaria en salud mental, buscando determinar si el mismo, puede ser una forma alternativa de cuidado de la salud mental de las y los docentes, basado en la complejidad de sus tiempos y exigencias.

Conclusiones

Se comenzó por construir un concepto de salud mental inclusivo, no patologizante y que respondiera a las variantes del contexto, la historicidad y las particularidades personales, concibiendole como aquel punto de equilibrio, fluctuante en el tiempo, que se alcanza entre las exigencias del contexto, mis exigencias y el conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes para hacerles frente, haciéndome adaptable a mí entorno y satisfaciendo las necesidades de pertenencia, de interacción social, afectivas y de autorrealización.

Hablo de equilibrio fluctuante en el tiempo, ya que a lo largo de la vida viviremos sucesos que nos pueden llevar a procesos de readaptación como cambiar de casa, de trabajo o la separación o muerte de algún familiar o la pareja. Así mismo, planteo las exigencias externas e internas ya que tendremos estándares sociales que podrían chocar con nuestras propias formas de pensamiento y la manera en la que respondamos a la misma determinará cómo nos desenvolvemos en nuestro medio familiar, social, escolar o laboral.

Desde esta perspectiva se dialogó con los docentes, dos de escuela particular y dos de escuela privada, en sesiones de 90 a 150 minutos, sobre su práctica, su salud física y mental, las características del contexto en el que se encontraba su institución y las necesidades en cuanto a capacitación y atención propia en temas de salud mental.

De forma general, se encontró una gran discrepancia en cuanto las características laborales entre los docentes de escuela pública y escuela privada que pueden afectar los niveles de satisfacción, el desarrollo de Sín-

drome de burnout y otros padecimientos psicopatológicos, ya que al haber una cantidad mayor de estudiantes egresados de instituciones que no les garantizan una plaza buscan en el mercado laboral de las escuelas particulares un medio que les permita subsistir y desarrollar sus conocimientos aprendidos, sin embargo, la gran mayoría de estas no ofrece ninguna certeza laboral e incluso algunas no garantizan las prestaciones básicas establecidas en la ley; pero debido a la carencia de empleos, la sobrepoblación de egresados y la facilidad con la que puede sustituirse a cualquier trabajador, los docentes de esta modalidad aguantan este tipo de situaciones y otras que atentan contra sus derechos laborales y humanos.

Así mismo, destaca que las y los docentes son conscientes del impacto que tiene su profesión en diferentes ámbitos de su vida, pero en particular en el tema de salud física y mental. Manifiestan tener diferentes malestares físicos y psicológicos, han atendido los físicos asistiendo a los servicios de salud que tienen derecho o al médico de forma particular. Sin embargo, para las cuestiones psicológicas, las cuales detectan que tienen un relación muy estrecha con su labor docente, no han recibido algún apoyo por parte de sus empleadores, ni han buscado de forma privada a algún profesional de la salud, son conscientes que deberían hacerlo, pero coinciden que por cuestiones de tiempo o de dinero no les es posible.

La propuesta original, se elaboró durante la pandemia y se llevó a cabo de forma virtual, El contenido de la misma se centró en tres temas principales que se desarrollan en cuatro sesiones de tres horas de duración: Desarrollo humano y emocional, factores de riesgo socioemocional y el modelo de habilidades de las cuatro

ramas de Salovey y Mayer (1997) para la inteligencia emocional.

En los dos primeros se compartieron elementos teóricos que permitían a los participantes identificar las emociones, así mismo, se hicieron consciente los factores ligados a la profesión docente que pudieran ser estresantes y se aplicó un cuestionario autocalificable para identificar síntomas de burnout.

La tercera y cuarta sesión, se enfocó en desarrollar el conjunto de habilidades que abarcaban desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones) hasta los más complejos (Regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional).

En un primer momento se desarrollaron actividades para la percepción emocional (Imagen 1), en el que las y los participantes identificaron aquellos objetos, sujetos, animales o situaciones que les generaban cada emoción, de acuerdo a la teoría de Robert Plutchick (1997).

Imagen 1. Emociones pintadas



Posteriormente se continuó con una actividad de identificación emocional en el cuerpo (Imagen 2), que permitió hacer conscientes las sensaciones que generaban l en diferentes partes del cuerpo y cómo algunos de nuestros malestares se centran en esa región del cuerpo; y la interpretación que podemos hacer del mismo en conjunto con la localización y la gestión emocional nos permitirá mejorarlas.

Imagen 2. Identificación



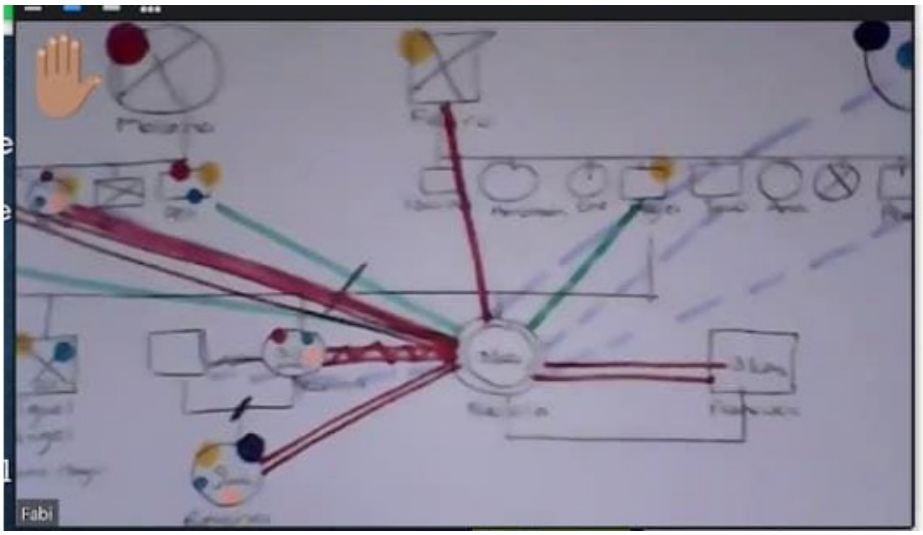
La tercera actividad consistió en la identificación emocional en el contexto familiar (Imagen 3) en el que cada participante dibuja un familiograma, identificando como qué miembro de su familia manifestaban las emociones y después plasmar el tipo de relación que sostienen con cada uno de ellos. Si hubiera algún conflicto con alguno de ellos (lo cual es común) se les invitó a hacer una carta dirigida a ese miembro.

Las últimas actividades se enfocan en las habilidades de autorregulación emocional y consisten en estrategias de respiración, tensión-distensión (yoga), tiempo

fuera y meditación mindfulness,

La nueva propuesta se estructuró como un cuadernillo autodidacta con actividades que podrían realizarse de forma individual o colectiva, buscando que se ajustara a la apretada agenda del docente, que lo realice a su propio ritmo.

Imagen 3. Familiograma emocional



La estructura se estableció de la siguiente manera:

TEMA	SUBTEMAS	TOTAL DE HORAS (aprox.)
Salud Mental Docente	Desarrollo Humano ● Psicología y desarrollo Humano	60 minutos
	Factores de riesgo socioemocional ● El ser docente ● Factores de riesgo socioemocional en el trabajo	75 minutos
	Desarrollo Emocional ● El cerebro emocional ● Las emociones	75 minutos
	Modelo de las 4 ramas de Solovey y Mayer ● Habilidades de percepció ● Habilidades de facilitación ● Habilidades de comprensión ● Habilidades de autorregulación	90 minutos

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo del manual, se colocaron algunos códigos QR buscando complementar las actividades a través de videos o lecturas para profundizar en algunos de los temas que aquí se revisan. Así mismo, al final del manual se dispuso un glosario de términos, buscando clarificar cualquier duda o confusión con algunos de los significados que se plantean en cada tema, los mismos se señalaron con un color característico para que sean identificados fácilmente.

Así mismo, se dejó un canal de comunicación abierto directo conmigo e instituciones de salud mental locales, estatales y nacionales que pudieran brindar apoyo especializado en caso de ser necesario a cada una de las y los docentes. En un futuro se pretende hacer un pilotaje de este cuadernillo para profundizar en sus alcances y limitaciones.

Referencias

Bang, C. (2021). Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *12*(2), 778-804. https://www.redalyc.org/journal/4978/497870463015/497870463015.pdf

Barukel, A. (2014). Decolonialidad y salud mental. Perspectivas de un diálogo. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Artes,UNR, Rosario, Argentina. www. aacademica. org/000-081/802.

Bolaños Rincón, L. T. (2021). *Trabajo la salud emocional a través del arte: prevención de enfermedades mentales en la comunidad Mapuche*. https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/handle/compensar/3646

Cabrera Martínez, N. F. (2021). *Modelo de atención comunitario en Salud Mental desde elPrimer Nivel de Atención. Caso: Unidad Docente Asistencial Canelones al Este. Barros Blancos, Uruguay*. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29787

COMIE (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. COMIE-ANUIES.

Corbera, E. (2018). *Emociones para la vida: El camino hacia tu bienestar*. Grijalbo.

Cova Solar, F., (2004). La Psicopatología Evolutiva y los Factores de Riesgo y Protección: el Desarrollo de una Mirada Procesual. *Revista de Psicología*, *XIII*(1), 93-101. https://www.redalyc.org/pdf/264/26413107.pdf

De Sousa, B. (2020). *La cruel Pedagogía del Virus*. CLACSO.

Desviat, M. (2020). Evolución histórica de la atención a la salud mental: hitos esenciales en la construcción del discurso de la salud mental comunitaria. Educación social: *Revista de Intervención Socioeducativa*.

Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del" mito de la modernidad*. Plural.

Foucault, M. (2013). *Historia de la locura en la época clásica I*. Fondo de Cultura Económica.

Guardiola, E., y Baños, J. E. (2020). ¿ Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar. *Revista de Medicina y Cine*, *16*(3), 149-153. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1885-52102020000300002

Guzmán, L. R. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, *12*(24),18-27. http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053

Han, B. C. (2022). *La sociedad del cansanci*o. Herder Editorial.

Hernández, D. (2019). Trabajo y salud laboral del personal docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud*, *3*(6), 4-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097526

Jiménez Ahumada, Villaseñor Palma, Cano Robles, (2020). *Condiciones de trabajo y desempeño de los docentes de la FFyL BUAP antes y durante el confinamiento por la COVID-19*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1673.pdf

Leyva Portillo J., Rubio Moreno (2019). Bienestar docente en contextos rurales y urbanos desde la mirada de los profesores. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Ullastres, Á. M. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, (12), 9.

Organización mundial de la Salud (2022), *Salud mental fortalecer nuestra respuesta*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-442695

Ortíz Pérez A. y Pérez Mrtínez D. (2021). La salud de los docentes en el contexto de la COVID-19. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1280.pdf

Recasens Belenguer, L., Marín Suelves, D., y Gabarda Méndez, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/224610

Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. D. C. D. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, *29*(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962020000200008

Plutchik, R. E., y Conte, H. R. (1997). *Circumplex models of personality and emotions*. American Psychological Association.

Saforcada, E. (2010). Acerca del concepto de Salud Comunitaria. *Salud Comunitaria y Sociedad*, *1*(1), 7-19. http://www.aou.org.uy/pdf/estructura/Saforcada.pdf

Contextos bilingües como servicio social de universitarios sordos: Oportunidad para promover inclusión cultural

Elena Patricia Sánchez Martínez
esanchez23@alumnos.uaq.mx
Universidad Autónoma de Querétaro

Luis Alan Acuña Gamboa
luis.gamboa@unach.mx
Universidad Autónoma de Chiapas

Ma. Teresa García Ramírez
teregar@uaq.mx
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

En México, faltan datos precisos sobre el número de estudiantes sordos universitarios que se gradúan y sobre las condiciones de inclusión en su servicio social (SS). Este estudio de caso cualitativo, exploratorio se realizó en un Centro de Atención Múltiple de Oaxaca, México; técnicas: observación y entrevistas semiestructuradas a grupos focales y expertos; resultados: implementación de contexto bilingüe. La conclusión destaca que la institución no tenía formación sobre discapacidad auditiva que facilitará las condiciones de inclusión del SS de una persona sorda, empero la implementación de la lengua de signos como parte del SS generó un entorno cultural inclusivo y equitativo.

Palabras clave:

sordo, servicio social, lengua de signos, cultura inclusiva.

Introducción

La inclusión de estudiantes sordos en la educación superior es un proceso vinculado con la evolución de políticas educativas y sociales a nivel nacional e internacional. En México y otros países, el servicio social (SS) es una actividad fundamental que permite a los estudiantes universitarios aplicar los conocimientos adquiridos durante su fomación académica. Sin embargo, los estudiantes sordos se enfrentan a personas que desconocen la Lengua de Signos; en este caso la Lengua de Señas Mexicana (LSM); esta situación impacta la designación de funciones y su desempeño. En México, la inclusión de personas sordas en la educación superior tomó relevancia desde 1990 con la incorporación de políticas educativas inclusivas, impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2006 con la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (PcD) y con la implementación de la Ley General para la Inclusión de las PcD en México, 2011.

Esta investigación presenta el estudio de caso de un Centro de Atención Múltiple (CAM), ubicado en la ciudad de Oaxaca, México; realizado durante el ciclo escolar 2023-2024, con motivo del SS de un estudiante universitario sordo; quien fue aceptado y ubicado como auxiliar docente de primer grado de primaria, conformado por niños y niñas con discapacidad intelectual, motora, rasgos autistas y una alumna sorda; sin considerar sus competencias comunicativas, lo que generó barreras significativas de comunicación y desempeño; en este contexto surge la pregunta: ¿cómo influiría la incorporación de un programa de LSM como parte del SS de estudiantes universitarios sordos?; y el supuesto: al implementar un programa de LSM como parte del

SS de estudiantes universitarios sordos, se promueve la instauración de contextos bilingües que permiten garantizar su inclusión educativa y desempeño profesional.

Se utilizaron buscadores: google académico y revistas indexadas para revisar literatura, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a grupos focales: colegiado escolar y expertos, sobre: conocimiento de la LSM, derecho de inclusión, equidad y medio de comunicación, para fundamentar la selección y dosificación de un Programa de LSM que impulsara el SS del estudiante sordo; posteriormente, se presentan: conclusiones y resultados; finalizando líneas de investigaciones futuras y la importancia de impulsar su implementación desde las coordinaciones académicas universitarias como parte del SS de estudiantes sordos.

Revisión de literatura

El SS realizado por estudiantes universitarios sordos es un tema de estudio reciente de investigaciones sobre inclusión educativa. Oviedo-Cáceres (2024) destacó que los estudiantes sordos deben perseverar ante la falta de adaptaciones y sensibilización. Varguillas (2021) concluyó que si bien existen logros respecto a la normativa del SS, aún falta disposición de las Instituciones para garantizar la accesibilidad a materiales, recursos y entorno escolar.

López y Gutiérrez (2019) reportaron que gran mayoría de instituciones universitarias no realizan ajustes razonables para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad auditiva. Suriá (2016) concluyó que

el proceso de inclusión y titulación de las PcD, son influenciadas por el prejuicio de sus compañeros. En la ciudad de Oaxaca, México, no se encontraron investigaciones sobre estudiantes universitarios sordos y tampoco registros sobre las condiciones de inclusión de su SS. La disponibilidad de información es incipiente, las disposiciones legales al respecto continúan en discusión y proceso de operatividad.

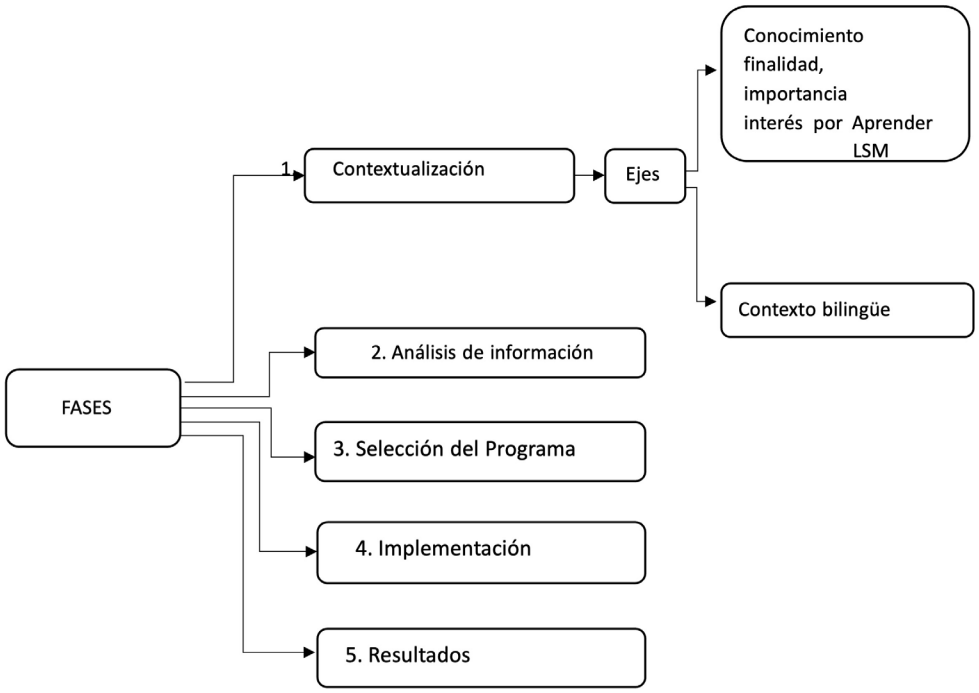
Sin embargo, integrantes de la comunidad sorda del estado, han expresado dificultades para lograr su profesionalización: falta de contextos bilingües, falta de sensibilizacion del personal directivo, docente y administrativo; designación de funciones mecánicas que no coinciden con su perfil académico.

Metodología

La investigación fue en un CAM ubicado en Oaxaca, México que aceptó el SS de un estudiante sordo; el método utilizado fue cualitativo, aplicando observación directa y entrevistas semiestructuradas de manera presencial en español hablado y LSM; el enfoque es exploratorio, pues existe poca literatura especializada sobre el tema; grupos focales: colegiado escolar y expertos; los expertos se seleccionaron por criterios específicos: intérprete en LSM certificado, promotor de contextos bilingües y ser universitario titulado. Experto uno: Licenciado en filosofía, pertenece a la comunidad sorda; experto dos: Doctor en educación, normoyente y trabaja para la comunidad sorda; el colegiado escolar participante: alumnos y docentes de preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral del CAM.

Actuaron como moderadores: el pasante en SSS (PSSS) y la responsable del Área de comunicación y Lenguaje (ACL); como observadores y responsables del registro de opiniones y reacciones de los alumnos: los maestros de grupo; la responsable del ACL realizó el diseño de consulta, el análisis de la información y el informe final. Antes de iniciar las actividades se presentó a los grupos focales: el propósito de la investigación, asumiendo el compromiso de proteger los datos personales y la confidencialidad, incluido el número del CAM e informar los resultados y conclusiones de la investigación.

Figura 1. Fases



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La información se concentró en una base de datos para facilitar el análisis temático (Tabla 1).

Tabla 1. Resultadosa Fases 1 y 2

Eje	***Análisis de la información***	***Participantes***
Conocimiento	Reconocen la LSM como una lengua completa y compleja, con su propia sintaxis y semántica.	Expertos
	Conocen personas sordas sin profundizar en el conocimiento de la LSM.	Docentes y director
	Sin conocimientos significativos.	Estudiantes administrativos
Finalidad	Forma de comunicación que sirve para saber que piensan y qué quieren las personas sordas, facilitando la interacción.	
	Es una herramienta para acceder a contenidos pedagógicos pero, aún hay mucha resistencia al respecto.	Comunidad escolar
	La creación de contextos bilingües inclusivos dependen de la participación de todos, por que aún cuando están establecidas a nivel legal e internacional, no son una realidad.	Docentes y expertos

	Manifestaron interés por aprender, porque es muy importante para comunicarse con personas sordas. Su promoción es clave para crear sociedades inclusivas para que las personas sordas puedar participar plenamente.	
Importancia e interés de los contextos bilingües: lenguaje oral y LSM	Destacan que preserva la identidad cultural sorda, cada vez hay más demanda de interesados normoyentes por aprender LSM, sin embargo, la gran mayoría de oyentes siguen siendo excluyentes hacia la comunidad sorda y a su vez la comunidad sorda presenta rasgos de exclusión hacia los oyentes Se requiere mayor compromiso educativo y familiar para que las personas sordas adquieran lectoescritura y comprensión Es urgente incluir en los programas de todos los niveles educativos la enseñanza de LSM como eje transversal	Comunidad escolar Docentes y expertos Expertos

Fuente: Elaboraci{on propia.

Fase 3

Selección del programa de LSM. El análisis cualitativo de la información obtenida de los grupos focales y el PSSS determinaron el programa de LSM, la dosificación de contenidos: campos semánticos escolares y de la vida cotidiana.

Fase 4

Instauración de contexto bilingüe: sesiones de LSM una hora por semana a cada grupo y tres horas lúdicas con la comunidad escolar los dias viernes.

Fase 5

Valoración final: entrevistas semiestructuradas y observación directa de la comunicación de la comunidad escolar y el PSSS.

• Reubicación y reorientación de funciones del PSSS a partir de su medio de comunicación: promotor de entornos bilingües LSM y cultura inclusiva.

• La mayoría de los participantes adquirieron las señas dosificadas para su grado y grupo, utilizándolas en contexto, al finalizar manifestaron el deseo de continuar aprendiendo.

• Resultado sorprendente: los padres de familia solicitaron clases de LSM al observar a sus hijos oyentes signando.

Conclusiones

La investigación revela que el CAM no se encontraba preparado en términos de formación sobre discapacidad auditiva para atender los requerimientos de un PSSS, coincidiendo con otras investigaciones, como la presentada por Rodríguez, García y Jutinico (2013) en su artículo “La Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria”, aborda las estrategias implementadas por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia para facilitar la inclusión de estudiantes sordos, resaltando la necesidad de competencias en Lengua de Señas (LS) y adaptaciones en la comunicación para su participación efectiva en el SS; Human Right Watch, (2018). Subraya que las instituciones deben proporcionar servicios y entornos accesibles, incluyendo la capacitación en LS

para garantizar la igualdad de oportunidades en actividades como el SS.

Concluimos que la instauración de contextos bilingües y la promoción de una cultura incluyente impulsa la expansión de la formación de profesionales sordos; que es imperativo que los PSSS sean ubicados en entornos donde sus competencias comunicativas y su formación académica sean valorados y puestos en práctica. El impacto del uso de la LSM en las familias oyentes, fue un gran hallazgo, ya que no se había considerado y tampoco se detectó en la literatura revisada. Finalmente, es importante divulgar esta experiencia exitosa con la intención de incidir en las coordinaciones de SS de las universidades públicas y privadas para que impulsen como disposición propia la enseñanza de la LSM como parte del SS de estudiantes sordos.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2004). Comprensión y desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas: una red de investigación-acción colaborativa. *Revista internacional de educación inclusiva*, *8*(2), 125-139.

Benítez, C. C. N., y Figueroa, J. A. F. (2022). *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior* (Vol. 593). Editorial Fontamara SA de CV.

Estrada, D. Y. R., Castillo, M. A. S., y Castro, S. B. E. (2024). *Inclusión educativa y social: Avances y retos en el contexto universitario*. Editorial Fontamara SA de CV.

Naciones Unidas, Derechos Humanos. (2020). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, su Comité y las recomendaciones para México*. Página Web oficial de Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina del alto comisionado, México.

Human Rights Watch. (2018). *El lenguaje de señas, un componente clave para los derechos de las personas sordas*. https://www.hrw.org/es/news/2018/09/23/el-lenguaje-de-senas-un-componente-clave-para-los-derechos-de-las-personas-sordas

Oviedo-Cáceres, M. D. P., y Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: "La estrategia básica es la perseverancia". *Revista Colombiana de Educación*, (79), 395-422.

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (32), 1, 123-146.

Ponce, Á. S., Banda, D. R., y Barragán, M. D. L. B. (2018). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad en la educación media superior en México*. Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad, 12, 1573-1584.

Varguillas, C., Urquizo, A., Bravo, P., y Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 180-195.

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN DIRECTORES COMISIONADOS DE TELESECUNDARIAS: UN ENFOQUE EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Héctor Oswaldo Hernández García
Telesecundarias del estado de Puebla
a1028790@ulsapuebla.mx

Resumen

Las telesecundarias en Puebla enfrentan desafíos derivados de limitaciones en recursos y condiciones socioeconómicas adversas. Este estudio analiza el impacto del liderazgo transformacional en la innovación educativa y el desempeño académico en estas comunidades. Se realizó una revisión sistemática de literatura bajo el modelo PRISMA, consultando bases de datos como Scopus y Web of Science (2010-2023). Los hallazgos revelan que este liderazgo mejora la motivación docente, fomenta la adopción tecnológica y fortalece la cultura organizacional. Se concluye que desarrollar competencias de liderazgo transformacional en directivos es clave para mejorar la gestión escolar y la calidad educativa en contextos vulnerables.

Palabras Clave

Liderazgo transformacional, Telesecundarias, innovación educativa, educación en contextos vulnerables.

Introducción

En la actualidad, el sistema educativo en México enfrenta a enfrentado y sigue enfrentando desafíos significativos derivados de los rápidos y vertiginosos cambios tecnológicos, sociales y culturales. En este contexto, la capacidad de las instituciones educativas para adaptarse y responder de manera efectiva a estas transformaciones se ha convertido en un factor clave y determinante para el éxito y la pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las mismas. Entre los diferentes niveles educativos, el subsistema de las telesecundarias desempeña un papel fundamental en el país al atender en un inicio a comunidades rurales y en la actualidad a sectores urbanos, pero es en estos contextos que a menudo se observan en condiciones de precariedad, donde la innovación educativa puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo académico y social de los estudiantes.

El liderazgo transformacional, conceptualizado como un estilo de liderazgo positivo capaz de inspirar, motivar y empoderar a los colaboradores de las instituciones hacia el logro de metas compartidas y trascendentes, emerge como un enfoque prometedor para la gestión educativa en estos contextos. Este estilo de liderazgo enfatiza la creación de una visión inspiradora, el estímulo intelectual y el cuidado individualizado, lo que permite a los líderes educativos no solo dirigir, sino también transformar a sus equipos y comunidades hacia el cambio positivo de sus prácticas y el servicio educativo de cada una de las instituciones.

Planteamiento del problema

En el estado de Puebla, las telesecundarias juegan un papel fundamental en la educación de comunidades con acceso limitado a otros modelos educativos. Sin embargo, a pesar de su importancia, estas instituciones enfrentan desafíos persistentes, como la escasez de recursos, la resistencia al cambio a las prácticas de enseñanza, a los modelos educativos emergentes y la necesidad de estrategias de liderazgo que fomenten la innovación educativa de manera sostenible. Un liderazgo transformacional en los directores comisionados con grupo de telesecundarias podría ser un factor clave para superar estas barreras y generar un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje.

A nivel académico, el liderazgo transformacional ha sido ampliamente estudiado en diferentes contextos educativos, evidenciando su potencial para impulsar la innovación y la mejora institucional. No obstante, existe una falta de estudios que analicen su aplicación específica en el contexto de las telesecundarias de Puebla. Para abordar esta laguna en el conocimiento, el presente estudio adopta un enfoque basado en la revisión sistemática de la literatura, utilizando la metodología PRISMA, con el propósito de sintetizar y analizar la evidencia científica sobre el impacto del liderazgo transformacional en la implementación de estrategias innovadoras con directivos comisionados con grupo en las telesecundarias.

A pesar de la relevancia de la revisión sistemática en la construcción de conocimiento basado en evidencia, no existe una conexión explícita entre los hallazgos de estudios previos y la realidad educativa de las telesecundarias poblanas. En este sentido, es crucial esta-

blecer una relación clara entre los resultados obtenidos en el análisis PRISMA y la situación educativa concreta, permitiendo así la generación de propuestal fundamentadas para la mejora del liderazgo y la innovación en este nivel educativo. Este estudio busca cerrar esta brecha, proporcionando un marco de referencia que facilite la toma de decisiones informadas en la gestión de las telesecundarias en Puebla.

El presente documento tiene como objetivo explorar cómo las características del liderazgo transformacional en los directores comisionados con grupo de telesecundarias influyen en la implementación de estrategias innovadoras y en qué medida estas impactan el desarrollo académico y social de la comunidad educativa. A través de un enfoque mixto, se busca identificar patrones, prácticas y desafíos que permitan generar un modelo integrador para fortalecer el liderazgo transformacional como eje central de la innovación educativa en este nivel.

Breve historia y características de las telesecundarias en México

La telesecundaria en México se estableció en 1968 como una modalidad educativa destinada a ampliar la cobertura de la educación secundaria en zonas rurales y comunidades de difícil acceso y marginadas. Su creación respondió a la necesidad de ofrecer educación básica a jóvenes en áreas donde la infraestructura educativa tradicional era insuficiente para instalar una secundaria general o técnica. Pero las telesecundarias con una característica muy peculiar, un docente capaz de dominar las diferentes asignaturas era el responsable de guiar las diferentes actividades dentro del aula, enfatizar los valores, la difusión y conocimiento de los

símbolos patrios, hábitos de higiene y actividades de agricultura para mejorar las prácticas en el campo. Este modelo combinó la transmisión de clases televisadas con la presencia de un docente en el aula para guiar y complementar el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2010).

Las telesecundarias se caracterizan por utilizar recursos audiovisuales, como programas televisivos, para impartir las asignaturas del currículo oficial. Cada sesión generalmente inicia con la proyección de un programa educativo, seguido de actividades dirigidas por el maestro en el aula. Esta estructura permite que un solo docente imparta diversas materias, adaptándose a las necesidades de comunidades con recursos limitados y contribuyendo a reducir las disparidades educativas entre zonas urbanas y rurales (INEE, 2005).

A lo largo de las décadas, la telesecundaria ha evolucionado incorporando nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. Inicialmente, las clases se transmitían por televisión abierta; con el tiempo, se integraron recursos digitales y plataformas en línea para enriquecer el proceso educativo. Este modelo ha sido fundamental para ampliar la cobertura educativa en México, atendiendo a un porcentaje significativo de estudiantes en sectores con mayores carencias y sin acceso a otras modalidades escolares (Navarrete-Cazales & López-Hernández, 2022).

Las Telesecundarias en México no sólo se ha mantenido en el país sino también ha sido modelos en diversas regiones de América latina, países como Belice, Guatemala y Costa Rica han adoptado este modelo educativo como su forma de trabajo donde la televisión satelital ha facilitado la enseñanza en zonas rurales. Además,

en estados como California y florida en Estados Unidos el modelo ha sido adaptado para atender a estudiantes migrantes integrándose al sistema educativo local como un recurso para la inclusión de alumnos de habla hispana (Flores & Albarrán, 2008).

Tan grande ha sido el impacto de las telesecundarias que para el 2020 quedó evidenciado que este modelo alineado a la nueva escuela mexicana se había adelantado a la era de la COVID-19, Pues fue en ese momento en que la adaptación del currículum para el trabajo a distancia representó la base para el diseño de las actividades y el trabajo en plataformas.

Revisión de la literatura

Principales teorías y modelos de liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional es un enfoque que busca generar cambios significativos en las organizaciones al inspirar y motivar a los seguidores para alcanzar objetivos comunes y superar sus intereses individuales. Este estilo de liderazgo se caracteriza por cuatro componentes fundamentales: la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada (Hermosilla et al., 2016).

La influencia idealizada se refiere a la capacidad del líder para servir como modelo a seguir, ganando el respeto y la confianza de sus seguidores. La motivación inspiradora implica la comunicación de una visión atractiva que motiva y da sentido al trabajo de los colaboradores.

La estimulación intelectual fomenta la creatividad y la innovación, alentando a los seguidores a cuestionar supuestos y explorar nuevas soluciones. Finalmente, la consideración individualizada se centra en atender las necesidades y el desarrollo personal de cada miembro del equipo, actuando como mentor o coach (Mendoza Solis et al., 2020).

Este modelo de liderazgo contrasta con el liderazgo transaccional, que se basa en intercambios y recompensas contingentes para el cumplimiento de tareas específicas. Mientras que el liderazgo transaccional se enfoca en mantener la estabilidad y el desempeño esperado, el liderazgo transformacional busca transformar las actitudes y suposiciones de los seguidores, alineándolos con una visión compartida y promoviendo cambios organizacionales significativos (García Velasco et al., 2011).

Importancia del liderazgo en instituciones educativas

El liderazgo en las instituciones educativas es fundamental para garantizar una educación de calidad y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Los líderes educativos efectivos establecen una visión clara y metas específicas, fomentan un ambiente colaborativo y se centran en el aprendizaje, lo que contribuye significativamente al éxito académico y personal de los alumnos (UNESCO, 2024).

Además, el liderazgo educativo influye directamente en la mejora de las prácticas docentes y en la creación de un clima escolar positivo. Los líderes escolares tienen la responsabilidad de establecer la visión y las metas, promover la colaboración y fomentar un clima

escolar que apoye el aprendizaje académico y social (Profuturo, 2023). Esto se traduce en un entorno más propicio para el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.

Por último, el liderazgo en las instituciones educativas es esencial para abordar las desigualdades y promover la justicia social. Un liderazgo comprometido con la equidad garantiza que todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades de desarrollo (Bolívar, 2013). De esta manera, el liderazgo educativo se convierte en un motor de transformación social y mejora continua en las comunidades educativas.

Concepto de innovación educativa y su relevancia en el siglo XXI

La innovación educativa se define como la implementación de cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando nuevos métodos, recursos y enfoques pedagógicos para mejorar la calidad educativa y adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. Este concepto abarca la integración de tecnologías emergentes, la actualización de contenidos curriculares y la renovación de prácticas docentes, con el objetivo de fomentar un aprendizaje más efectivo y relevante para los estudiantes (Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, 2017).

En el siglo XXI, la relevancia de la innovación educativa es indiscutible, ya que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante transformación. La rápida evolución tecnológica y los cambios sociales exigen que los sistemas educativos

formen individuos con habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación. La innovación educativa permite la incorporación de metodologías que promueven estas competencias, asegurando que los estudiantes estén mejor preparados para el entorno laboral y social contemporáneo (Fundación Mustakis, 2023).

Además, la innovación educativa contribuye a la equidad y accesibilidad en la educación, al ofrecer diversas herramientas y recursos que facilitan el aprendizaje personalizado y la inclusión de diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo, la utilización de plataformas digitales y recursos interactivos permite que los estudiantes accedan a materiales educativos de manera flexible, superando barreras geográficas y temporales. Esto es especialmente relevante en contextos donde el acceso a la educación tradicional es limitado, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa (Educo, 2023).

Efectos en el rendimiento académico de los estudiantes

El liderazgo transformacional en el ámbito educativo se ha asociado con mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes. Este estilo de liderazgo, caracterizado por la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada, crea un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos (Camacho Marín et al., 2024).

Investigaciones empíricas han demostrado que los líderes educativos que adoptan un enfoque transformacional inspiran un mayor compromiso y motivación en

los docentes, lo que se traduce en un mejor desempeño académico de los estudiantes (Camacho Marín et al., 2024). Además, este tipo de liderazgo promueve prácticas pedagógicas innovadoras y fomenta una cultura escolar positiva, factores que inciden directamente en la calidad del aprendizaje (Sun & Leithwood, 2014).

Es importante destacar que el impacto del liderazgo transformacional en el rendimiento académico no es directo, sino que opera a través de variables mediadoras como el clima escolar, las expectativas académicas y las prácticas docentes (Sun & Leithwood, 2014). Por lo tanto, para maximizar los beneficios de este estilo de liderazgo, es esencial que los líderes educativos desarrollen estrategias que fortalezcan estos elementos dentro de la institución.

En el ámbito educativo, las telesecundarias enfrentan una problemática particular: la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje en contextos caracterizados por limitaciones de recursos, alta rotación docente y retos socioeconómicos. En este sentido, el liderazgo directivo se posiciona como un factor crítico para superar estos desafíos. Sin embargo, existe una brecha en la literatura respecto a cómo el liderazgo transformacional puede promover estrategias innovadoras que contribuyan al desarrollo académico y social de estas comunidades, particularmente en el estado de Puebla (Bass & Riggio, 2006).

El liderazgo transformacional tiene un impacto significativo en la motivación de los docentes, la adopción de tecnologías educativas y la mejora del desempeño académico de los estudiantes. Además, fomenta una cultura organizacional positiva que facilita la implementación de innovaciones y la resolución de problemas en

contextos educativos complejos (Ramírez, 2022; Torres, 2022).

En cuanto al contexto, esta investigación se centra en telesecundarias del estado de Puebla, una región que combina desafíos económicos y sociales con un potencial significativo para la innovación educativa. Las comunidades educativas involucradas en este estudio representan un microcosmos de las realidades enfrentadas por las escuelas en zonas rurales de México, ofreciendo un panorama que puede ser generalizado a otros entornos similares (Hernández, 2021).

Metodología

El presente documento adopta un enfoque metodológico basado en una revisión sistemática de la literatura, con el propósito de identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica existente sobre el liderazgo transformacional y su influencia en la implementación de estrategias innovadoras en telesecundarias, particularmente en el estado de Puebla. Este método es apropiado para abordar el objetivo del estudio, dado que permite consolidar información relevante y generar conocimiento basado en fuentes científicas rigurosas (Petticrew & Roberts, 2006).

La revisión se desarrolló siguiendo las directrices del modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que establece un marco estructurado y transparente para la selección y análisis de estudios (Moher et al., 2009). La estrategia de búsqueda se diseñó para abarcar bases de datos académicas reconocidas, como Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar, utilizando palabras clave relacionadas con “liderazgo transformacional”, “inno-

vación educativa", "telesecundarias" y "Puebla". Se incluyeron estudios publicados en español e inglés entre 2010 y 2023.

Los criterios de inclusión y exclusión fueron definidos para garantizar la relevancia y calidad de los estudios seleccionados. Se incluyeron investigaciones empíricas y teóricas que abordaran aspectos del liderazgo transformacional en contextos educativos, así como aquellas que exploraran la innovación en telesecundarias o contextos similares. Por otro lado, se excluyeron estudios que carecieran de rigor metodológico, como aquellos sin revisión por pares o con datos insuficientes para el análisis.

El proceso de selección de los estudios se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se realizó una búsqueda preliminar para identificar artículos potencialmente relevantes. Posteriormente, se revisaron los títulos y resúmenes para filtrar los estudios que cumplían con los criterios establecidos. Finalmente, se realizó una lectura detallada de los textos completos para confirmar su inclusión. La calidad de los estudios se evaluó mediante herramientas como el Critical Appraisal Skills Programme (CASP) para garantizar la validez y confiabilidad de las conclusiones (CASP, 2018).

El análisis de los datos se centró en identificar patrones y tendencias relacionadas con las características del liderazgo transformacional, las estrategias innovadoras aplicadas en telesecundarias y su impacto en la comunidad educativa. Los resultados se sintetizaron de manera cualitativa, agrupando la información en categorías temáticas relevantes.

Hallazgos

La tabla que se presenta a continuación sintetiza los hallazgos de artículos científicos relacionados con el liderazgo transformacional en el ámbito educativo, particularmente en el contexto de la innovación y la gestión en telesecundarias.

Autor(es)	Objetivo	Método	Hallazgos
Tirado Gálvez, M. I., & Heredia Llatas, F. D. (2022)	Determinar la importancia del liderazgo transformacional en la gestión educativa.	Revisión de 20 artículos científicos y de revisión publicados entre 2017 y 2021 en bases de datos como Scopus y Google Académico.	El liderazgo transformacional facilita el cumplimiento adecuado de las actividades en la gestión educativa y mejora la función de los colaboradores.
Suárez Tun, J. N., & Fernández Canul, F. A. (2024)	Analizar el liderazgo directivo postpandemia durante el primer trimestre del ciclo escolar 2022-2023 en telesecundarias.	Investigación descriptiva utilizando entrevistas semiestructuradas con directivos de telesecundarias en Candelaria, Campeche.	El liderazgo directivo se basó en trabajo colaborativo, responsabilidad, empatía y gestión escolar para garantizar el servicio educativo.
Cano Ruiz, A., & Espino Rosendo, H. M. (2024)	Documentar el liderazgo directivo en telesecundarias durante la pandemia de COVID-19.	Estudio cualitativo con enfoque de estudio de casos, incluyendo entrevistas y análisis de datos con Atlas.ti.	Se priorizó el bienestar docente, la cercanía con el alumnado y la formación de comunidades profesionales de aprendizaje, fomentando la innovación educativa.

Villa Sánchez, A. (2019)	Evaluar el liderazgo transformacional en el desarrollo profesional del personal universitario.	Estudio cuantitativo correlacional con encuestas tipo Likert a 545 empleados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.	Existe una correlación moderada (0.530) entre liderazgo transformacional y desarrollo profesional; el 66.56% del personal presenta factores de este liderazgo.
García, M. (2015)	Analizar las características del liderazgo transformacional en directores de instituciones educativas públicas.	Estudio de caso con entrevistas y observación en una institución educativa de la UGEL 07.	Se identificaron características de liderazgo transformacional en el director, como influencia idealizada y motivación inspiradora.
Pérez, L. (2020)	Examinar el rol del liderazgo transformacional en la gestión educativa.	Análisis-síntesis de literatura relevante sobre liderazgo y gestión educativa.	El liderazgo transformacional es crucial para la gestión educativa efectiva, promoviendo innovación y mejora continua.
Rodríguez, J. (2023)	Proponer un modelo de gestión educativa basado en liderazgo transformacional para mejorar el desempeño docente.	Investigación no experimental con análisis de datos cualitativos y cuantitativos en instituciones educativas.	El modelo propuesto mejora el desempeño docente y minimiza impactos negativos en educadores durante cambios organizacionales.
López, A. (2022)	Explorar el liderazgo educativo integral y transformacional en centros educativos.	Revisión de literatura y análisis de casos prácticos en instituciones educativas.	El liderazgo transformacional es clave para impulsar la innovación, asegurar la calidad educativa y fomentar el desarrollo profesional.

Martínez, S. (2023)	Investigar cómo el liderazgo transformacional influye en la innovación educativa.	Estudio cualitativo con entrevistas a líderes educativos y análisis de prácticas innovadoras.	Un liderazgo transformacional efectivo promueve una cultura de innovación y mejora en las instituciones educativas.
Gómez, R. (2023)	Analizar la relación entre liderazgo transformacional y competencias docentes en educación superior.	Estudio cuantitativo con encuestas a docentes universitarios y análisis estadístico de los datos.	El liderazgo transformacional favorece la innovación, el cambio y la implicación hacia la mejora y resolución de problemas en el ámbito educativo.
Hernández, P. (2021)	Evaluar el impacto del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral de docentes de telesecundaria.	Investigación cuantitativa con cuestionarios aplicados a docentes de telesecundarias en Puebla.	Se encontró una relación positiva entre el liderazgo transformacional del director y la satisfacción laboral de los docentes.
Ramírez, T. (2022)	Examinar el papel del liderazgo transformacional en la implementación de tecnologías educativas innovadoras.	Estudio de caso en una telesecundaria que ha adoptado tecnologías educativas, utilizando entrevistas y observación.	El liderazgo transformacional del director fue determinante en la adopción exitosa de tecnologías educativas innovadoras.
Sánchez, M. (2023)	Investigar cómo el liderazgo transformacional influye en la cultura organizacional de instituciones educativas.	Análisis cualitativo de entrevistas con directores y docentes en diversas instituciones educativas.	El liderazgo transformacional contribuye a una cultura organizacional positiva, facilitando la implementación de innovaciones educativas.

Torres, L. (2022)	Analizar la relación entre liderazgo transformacional y desempeño académico en telesecundarias.	Estudio correlacional con análisis de datos académicos y encuestas a docentes y estudiantes en telesecundarias de Puebla.	Se identificó una correlación significativa entre el liderazgo transformacional del director y el desempeño académico de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.			

Conclusiones

La realización de este estudio ha permitido valorar el papel crucial que desempeña el liderazgo transformacional en la implementación de estrategias innovadoras en las telesecundarias del estado de Puebla. A través del análisis sistemático de la literatura bajo el modelo PRISMA, se ha identificado que este tipo de liderazgo no solo motiva e inspira a los actores educativos, sino que también facilita la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras, fortaleciendo el desarrollo académico y social en las comunidades educativas.

En este sentido, el liderazgo transformacional emerge como un factor determinante para la mejora de la calidad educativa, ya que impulsa cambios significativos en la cultura organizacional de las telesecundarias y promueve la generación de entornos de aprendizajemás dinámicos e inclusivos. Los hallazgos de esta revisión sistemática han permitido establecer conexiones directas con el contexto de las telesecundarias poblanas. Se evidencia que los directores que adoptan un enfoque de liderazgo transformacional logran generar un ambiente propicio para la mejora continua, incrementando la satisfacción laboral de los docentes, fortaleciendo la colaboración entre la comunidad escolar y favoreciendo el desempeño académico de los estudiantes. Este

liderazgo, basado en la visión, la inspiración y la estimulación intelectual, fomenta el compromiso de los actores educativos, incentivando la construcción de espacios de aprendizaje donde la innovación, la creatividad y la reflexión pedagógica se convierten en elementos esenciales para la enseñanza.

No obstante, a pesar de los beneficios observados, la implementación efectiva del liderazgo transformacional en las telesecundarias enfrenta diversos desafíos. Entre ellos, destaca la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y directivos, quienes pueden percibir las nuevas estrategias como una amenaza a las estructuras tradicionales de enseñanza. Además, la escasez de recursos materiales, tecnológicos y humanos limita la posibilidad de consolidar prácticas innovadoras en las aulas. Asimismo, se identifica la necesidad de una formación específica para los directivos en contextos de alta vulnerabilidad, ya que, sin un desarrollo sólido de competencias en liderazgo, la transformación educativa se ve restringida a esfuerzos aislados que carecen de continuidad.

Este estudio reafirma la importancia de integrar competencias de liderazgo transformacional en los programas de formación y capacitación de los directivos escolares, con un enfoque particular en las necesidades y retos de las telesecundarias en Puebla. Resulta fundamental diseñar estrategias de profesionalización que permitan a los directores desarrollar habilidades en la gestión del cambio, la motivación del personal docente y la toma de decisiones basada en la evidencia. Además, se destaca la necesidad de desarrollar modelos específicos que adapten las características del liderazgo transformacional a estos entornos, considerando sus particularidades estructurales y socioeconómicas.

La implementación de programas de mentoría y acompañamiento para directores en formación podría ser una alternativa viable para fortalecer sus competencias y asegurar la aplicación efectiva de este enfoque de liderazgo.

Finalmente, se identifican áreas de oportunidad para futuras investigaciones, como la evaluación a largo plazo del impacto del liderazgo transformacional en la calidad educativa de las telesecundarias, el análisis de experiencias exitosas en otras regiones que puedan servir como referentes y la exploración de estrategias contextualizadas que potencien su implementación efectiva. Asimismo, sería relevante indagar sobre la percepción de los docentes y alumnos respecto a los cambios generados por este tipo de liderazgo, con el fin de obtener una visión integral sobre sus alcances y limitaciones. Con ello, se podrá continuar fortaleciendo la gestión educativa y promoviendo una cultura de innovación sostenida en estos espacios de aprendizaje, consolidando a las telesecundarias como entornos de desarrollo integral para las futuras generaciones.

Referencias

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.

Bolívar, A. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15-60. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/112503/Bolivar%202.pdf?sequence=1

Camacho Marín, R. J., Castro González, A. E., Orbe López, M. de J., & Gavilanez Carvajal,

N. D. (2024). Liderazgo educativo transformacional y su impacto en el rendimiento académico: Un análisis empírico en instituciones educativas. *Ciencia Latina*, *8*(4), 6222-6239. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12823

Cano Ruiz, A., & Espino Rosendo, H. M. (2024). Liderar el trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia: desafíos colectivos y posibilidades para innovar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *29*(102), 705-730.

CASP. (2018). *CASP Checklists*. https://casp-uk.net

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.

Educo. (2023, 5 de septiembre). ¿Qué es la innovación educativa y por qué es importante? https://www.educo.org/blog/innovacion-educativa-que-es

Fundación Mustakis. (2023, 4 de agosto). *Innovación Educativa: Un pilar en la Educación del Siglo XX*I. https://www.fundacionmustakis.org/innovacion-educativa-un-pilar-en-la-educacion-del-siglo-xxi/

Flores, R. C., & Albarrán, A. M. R. (2008). La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, *44*(7). https://doi.org/10.35362/rie4472187

García Velasco, M. A., Pantoja, M. A., & Duque, L. I. (2011). El liderazgo transformacional en las organizaciones: un análisis descriptivo. *Teuken Bidika*y, 2,

93-111. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8760961.pdf

García, M. (2015). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(1), 123-140.

Hermosilla, D., Amutio, A., da Costa, S., & Páez, D. (2016). El liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *32*(3), 135-143. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622016000300135&script=sci_arttext

Hernández, P. (2021). Impacto del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral de docentes de telesecundaria. *Educación y Ciencia*, *1*0(2), 89-105.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *Las telesecundarias*. https://www.inee.edu.mx

López, A. (2022). Liderazgo educativo integral-transformacional. *Revista Colegio*, 18(3), 22-30.

Martínez, S. (2023). Influencia del liderazgo transformacional en la innovación educativa. I*nnovación Educativa*, *15*(2), 67-80.

Mendoza Solis, M., García Alcaraz, J. L., & Avelar Sosa, L. (2020). El liderazgo transformacional: una revisión de literatura. *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Chetumal* 2020, *12*(2), 341-350. https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/16032/El%20Liderazgo%20Transformacional%20-%20Una%20revisi%C3%B3n%20de%20literatura.pdf?sequence=1

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). *Preferred*

Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLOS Medicine, 6(7), e1000097.

Navarrete-Cazales, Z., & López-Hernández, P. A. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, *44*(178), 63-78. https://www.scielo.org.mx

Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. (2017, 3 de octubre). ¿Qué es innovación educativa? https://observatorio.tec.mx/edunews/innovacion-educativa/

Profuturo. (2023). *El liderazgo escolar y su impacto indiscutible en la calidad de la educació*n. https://profuturo.education/observatorio/tendencias/el-liderazgo-escolar-y-su-impacto-indiscutible-en-la-calidad-de-la-educacion/

Ramírez, T. (2022). Liderazgo transformacional y tecnologías educativas innovadoras. *Revista de Innovación Educativa*, *18*(4), 23-35.

Sánchez, M. (2023). Influencia del liderazgo transformacional en la cultura organizacional de instituciones educativas. *Revista de Liderazgo Educativo*, *20*(2), 45-60.

Secretaría de Educación Pública. (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. https://www.sepbcs.gob.mx

Sun, J., & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(4), 41-70. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2836

Torres, L. (2022). Liderazgo transformacional y desempeño académico en telesecundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *27*(3), 65-78.

UNESCO. (2024). I*nforme GEM 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar para transformar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa

LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN MÉXICO

Dolores Edith Gracia Mansilla
Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas
dolores.gciamancilla@cobat.edu.mx

Sylvia Haydee Saldivar Cuesta
Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas
sylvia.saldivar@cobat.edu.mx

Hiram Magdaleno Mendoza Saldivar
Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas
hiram.mendoza@cobat.edu.mx

Resumen

El liderazgo educativo juega un papel clave en la calidad de la enseñanza en México, influyendo en el desempeño docente y estudiantil. Esta investigación analiza cómo los profesionales de la educación perciben y aplican el liderazgo en distintos contextos escolares. Enfoque cualitativo, utilizando entrevistas, grupos focales y análisis documental para recuperar y sistematizar información. Se identificó que el liderazgo transformacional y el instruccional impactan positivamente la enseñanza, aunque existen desafíos como la falta de formación y resistencia al cambio. Es esencial fortalecer la capacitación en liderazgo y promover políticas educativas que impulsen una gestión escolar efectiva.

Palabras Clave

Liderazgo educativo, calidad de la enseñanza, gestión escolar, excelencia académica.

Introducción

El liderazgo educativo juega un papel fundamental en la configuración de la calidad de la enseñanza en cualquier sistema educativo. En el caso de México, la búsqueda de la excelencia educativa se enfrenta a múltiples retos que van desde la falta de recursos hasta la desigualdad en la distribución de oportunidades educativas. No obstante, uno de los factores que más influye en la consolidación de una educación de calidad es el papel de los líderes educativos, que incluyen directivos escolares, docentes con funciones de liderazgo y tomadores de decisiones en instituciones educativas.

Diversos estudios han demostrado que el liderazgo educativo influye directamente en la mejora de las prácticas pedagógicas, el clima escolar y el desempeño estudiantil. Sin embargo, existe una brecha en el análisis sobre cómo los profesionales de la educación en México perciben y aplican el liderazgo en sus respectivos ámbitos de acción. En este sentido, comprender cómo se ejerce el liderazgo en los distintos niveles educativos y cómo este contribuye a la excelencia académica para diseñar estrategias de mejora y fortalecer el sistema educativo mexicano.

En este contexto, El presente reporte de investigación examina el impacto del liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza desde la perspectiva de los profesionales de la educación. Donde se identifican las estrategias, prácticas y desafíos que enfrentan los líderes educativos en la promoción de la excelencia educativa, así como evaluar los factores que determinan la eficacia de su liderazgo en distintos entornos escolares.

Preguntas de Investigación

Para abordar el problema planteado, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los profesionales de la educación en México sobre el liderazgo educativo y su impacto en la calidad de la enseñanza?

2. ¿Qué estrategias y prácticas de liderazgo han demostrado ser efectivas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto mexicano?

3. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los líderes educativos en México para promover la excelencia educativa?

4. ¿Cómo influye el liderazgo educativo en el desempeño estudiantil y en la formación docente?

Objetivo general: Analizar el impacto del liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza en México desde la perspectiva de los profesionales de la educación.

Objetivos específicos:

1. Identificar las percepciones de los profesionales de la educación respecto al papel del liderazgo en la promoción de la excelencia educativa.

2. Examinar estrategias y buenas prácticas de liderazgo educativo que han demostrado mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

3. Determinar los desafíos y limitaciones que enfrentan los líderes educativos en el contexto mexicano.

4. Evaluar la influencia del liderazgo educativo en el desempeño estudiantil y en la formación de docentes.

5. Proponer recomendaciones basadas en evidencia para fortalecer el liderazgo educativo en México.

Hipótesis:

La implementación de estrategias efectivas de liderazgo educativo está directamente relacionada con la promoción de la excelencia educativa.

Contribución al tema de Investigación

Este estudio contribuirá al desarrollo del campo educativo al proporcionar un análisis detallado del papel del liderazgo en la calidad de la enseñanza desde la perspectiva de los actores clave en la educación. Su relevancia radica en la posibilidad de generar conocimiento útil para la implementación de estrategias que fortalezcan la formación de líderes educativos y su impacto en la excelencia académica.

Además, la investigación permitirá identificar áreas de oportunidad para el diseño de programas que fomenten un liderazgo educativo efectivo, facilitando la construcción de entornos escolares que propicien el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Al centrarse en las experiencias y percepciones de los profesionales de la educación, este estudio contribuirá a la formulación de políticas públicas más alineadas con las necesidades reales del sistema educativo mexicano.

Revisión de la literatura

El liderazgo educativo ha sido ampliamente estudiado como un factor clave en la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes. En el contexto mexicano, las investigaciones han abordado diversos enfoques, desde el impacto de la gestión directiva hasta la influencia de la formación docente en el desarrollo de liderazgo educativo efectivo.

Sin embargo, aún existen áreas emergentes de estudio que requieren una mayor profundización, como la relación entre liderazgo educativo y equidad en la enseñanza, así como el papel del liderazgo distribuido en la mejora de los centros escolares.

Enfoques Teóricos sobre el Liderazgo Educativo

Diversos modelos han sido propuestos para entender el liderazgo educativo y su impacto en la calidad de la enseñanza. Uno de los enfoques más influyentes es el modelo de liderazgo transformacional, propuesto por Burns (1978) y desarrollado posteriormente por Bass (1985).

Este enfoque destaca la capacidad de los líderes educativos para motivar e inspirar a sus docentes y estudiantes, promoviendo un ambiente escolar basado en la innovación y el compromiso con el aprendizaje. Otro modelo relevante es el liderazgo instruccional, que enfatiza la influencia directa del liderazgo en las prácticas pedagógicas y en la mejora del desempeño académico. Hallinger y Murphy (1985) señalaron que el liderazgo instruccional se fundamenta en la capacidad de los directivos escolares para establecer objetivos claros, supervisar el desarrollo curricular y fomentar el aprendiza-

je continuo entre los docentes.

Alcances

El liderazgo educativo en México ha sido analizado desde distintas perspectivas, abarcando aspectos como la gestión escolar, la formación docente y la implementación de políticas educativas. Algunas de las principales áreas de estudio incluyen:

• Impacto del liderazgo en la mejora de la calidad educativa

• Formación y desarrollo de competencias de liderazgo en

• Relación entre liderazgo y equidad educativa

Límites

A pesar de los avances en la investigación sobre liderazgo educativo en México, existen limitaciones en el alcance y profundidad de los estudios realizados. Algunas de las principales restricciones incluyen:

• Falta de estudios longitudinales

• Poca integración de enfoques interdisciplinarios

• Limitada investigación en contextos rurales y comunidades indígenas

Áreas Emergentes de Estudio

Con el desarrollo de nuevas tendencias en educación y gestión escolar, han surgido líneas de investigación que abren nuevas posibilidades para el estudio del liderazgo educativo en México. Algunas de las áreas emergentes más relevantes incluyen:

• Liderazgo distribuido y colaboración interinstitucional

• Uso de tecnologías digitales en el desarrollo del liderazgo educativo

• Impacto del liderazgo educativo en el bienestar docente y estudiantil

Metodología

Para abordar la temática “Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de la enseñanza en México”, se ha adoptado una metodología de carácter cualitativo, con el propósito de comprender las experiencias, percepciones y estrategias utilizadas por los profesionales de la educación en su ejercicio de liderazgo. Este enfoque permite capturar la complejidad del fenómeno mediante el análisis de discursos, prácticas y relaciones dentro del ámbito educativo.

El estudio se fundamenta en una perspectiva interpretativa, que busca analizar cómo los actores clave en la educación construyen significados en torno al liderazgo y su papel en la excelencia académica. En este sentido, se emplean técnicas de recuperación, sistematización y análisis de información que permitan abordar el problema desde una perspectiva integral.

Diseño de Investigación

El diseño de esta investigación es de tipo fenomenológico, ya que se pretende explorar cómo los profesionales de la educación viven y conceptualizan el liderazgo en sus respectivas instituciones. A través de la fenomenología, se busca analizar las experiencias subjetivas de docentes, directivos y otros actores educativos, con el objetivo de identificar patrones, desafíos y estrategias de liderazgo que inciden en la calidad de la enseñanza.

Técnicas de Recuperación de Información

1. Entrevistas en profundidad
2. Grupos focales
3. Análisis documental
4. Observación etnográfica
5. Procesos de Sistematización de Datos

Resultados

Los hallazgos de esta investigación han revelado patrones significativos en la percepción y aplicación de estrategias de liderazgo por parte de los profesionales de la educación. Los resultados obtenidos fueron analizados en relación con los objetivos planteados y las hipótesis establecidas, lo que permitió identificar tendencias, desafíos y áreas de mejora en el ejercicio del liderazgo dentro del contexto educativo mexicano.

Percepciones

Uno de los hallazgos más relevantes es que los profesionales de la educación coinciden en que el liderazgo educativo influye directamente en la mejora de la calidad de la enseñanza. Los participantes en las entrevistas expresaron que un liderazgo efectivo no solo optimiza la gestión institucional, sino que también impacta en la motivación y el desempeño de los docentes y estudiantes.

El análisis de contenido indicó que la mayoría de los docentes asocian el liderazgo transformacional con un ambiente escolar positivo, mientras que el liderazgo instruccional es visto como un elemento clave para fortalecer la práctica pedagógica. Asimismo, se identificó una percepción diferenciada entre instituciones públicas y privadas: en las escuelas privadas, el liderazgo se asocia mayormente con la eficiencia en la gestión, mientras que en las públicas se percibe como una herramienta para la resolución de conflictos y la mejora de condiciones laborales.

Respecto a la aplicación de estrategias de liderazgo, los resultados mostraron que las prácticas más valoradas por los profesionales de la educación incluyen:

- Capacitación docente constante
- Comunicación efectiva y gestión colaborativa
- Fomento de la innovación pedagógica

Estos hallazgos apoyan la hipótesis de que la implementación de estrategias efectivas de liderazgo educativo está directamente relacionada con la promoción de la excelencia educativa.

Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian el impacto del liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza en México. Los profesionales de la educación reconocen la importancia de un liderazgo efectivo, aunque enfrentan desafíos para implementarlo plenamente. El liderazgo transformacional y el instruccional emergen como enfoques clave, y las estrategias basadas en la capacitación docente, la comunicación efectiva y la innovación pedagógica son fundamentales para la excelencia educativa. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la formación en liderazgo educativo y promover políticas que favorezcan la gestión escolar efectiva.

Referencias

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, *86*(2), 217–247. https://doi.org/10.1086/461445

DIRECTIVOS CON LIDERAZGO SITUACIONAL: ACTORES CLAVE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Daniel Roberto Cardenas Tijerina
Doctorante en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Unidad Delicias, Chihuahua, México.
daniel.upnech@gmail.com

Efrén Viramontes Anaya
Docente investigador de tiempo completo de la Escuela Nomal Rural Ricardo Flores Magón. Saucillo Chihuahua, México.
efren8000@hotmail.com

Guadalupe Iván Martínez Chairez
Docente investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Saucillo, Chihuahua, México
ivan.martinez@enrrfm.edu.mx

Resumen

Este estudio identifica las características del liderazgo situacional en directivos de secundarias generales de las regiones sur y centro sur del estado de Chihuahua. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se destaca cómo este estilo de liderazgo se basa en la flexibilidad, empatía y toma de decisiones según su contexto, facilita la implementación de la reforma educativa. A través de un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario a docentes, cuyos resultados evidencian que el liderazgo situacional contribuye a un clima laboral favorable, al desarrollo profesional docente y a la transformación educativa desde una gestión más humana y efectiva.

Palabras Clave

Liderazgo situacional, NEM, Gestión educativa, toma de decisiones.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una reforma educativa implementada en el ciclo escolar 2022-2023 para el nivel básico en México. Su objetivo principal es transformar el sistema educativo a través de un enfoque centrado en la comunidad, el aprendizaje significativo y la inclusión. Para garantizar su adecuada implementación, se establecieron estrategias de capacitación para el magisterio mediante el Consejo Técnico Escolar (CTE), en el que se abordaron diversos temas pedagógicos y organizacionales.

La puesta en marcha de la reforma representó un reto significativo para los directivos de las regiones sur y centro sur de Secundarias Generales del Estado de Chihuahua, quienes adoptaron diversos estilos de liderazgo. Algunos asumieron un liderazgo laissez-faire, dejando pasar el tiempo sin involucrarse activamente en las capacitaciones del CTZ. En el otro extremo, algunos directores optaron por un liderazgo autoritario, capacitándose de manera independiente y exigiendo a su personal seguir sus indicaciones sin un verdadero análisis colectivo. Por otro lado, hubo directivos que adoptaron un liderazgo situacional, adaptándose a las circunstancias, participando en las capacitaciones conforme al calendario escolar y evaluando la información recibida con empatía hacia su equipo docente.

La falta de un liderazgo adecuado, el desconocimiento de los cambios promovidos por la NEM podría generar inseguridad y estrés a los docentes. En este contexto, el liderazgo situacional emerge como un factor determinante en la transformación escolar, al permitir una mejor adaptación a las necesidades de cada institución y fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y efectivo (Diaz, 2015).

A partir de esta problemática, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características tienen los directivos con estilo de liderazgo situacional de secundarias generales de las regiones sur y centro sur?

El objetivo de este estudio fue identificar las características de los directivos con estilo de liderazgo situacional de secundarias generales de las regiones sur y centro sur.

Revisión de la literatura

El liderazgo se define como la capacidad de influir en otras personas para guiar sus acciones hacia objetivos determinados (Herrera, 2019). Además, deben poseer habilidades que les permitan inspirar y empoderar a su equipo docente, en lugar de limitarse a imponer directrices. Lussier y Achua (2002) destacan que el liderazgo implica la influencia sobre los seguidores para alcanzar objetivos organizacionales a través del cambio.

Diversos autores han identificado distintos estilos de liderazgo que pueden aplicarse en el ámbito educativo. Según Díaz (2015), existen cuatro estilos principales: autoritario, democrático, laissez-faire y situacional.

Cada uno de ellos tiene un impacto en la gestión escolar, la toma de decisiones y la relación con la comunidad educativa (Sierra, 2016).

El liderazgo autoritario se caracteriza por una toma de decisiones centralizada, donde el directivo impone su criterio sin consultar a su equipo (Díaz, 2015). Este estilo puede generar un ambiente de trabajo inflexible y poco motivador, donde los docentes se limitan a ejecutar órdenes sin involucrarse activamente en la mejora institucional.

El liderazgo democrático promueve la participación y la toma de decisiones conjunta (Díaz, 2015), en este enfoque, el directivo fomenta la comunicación abierta, reconoce los logros de su equipo y motiva a los docentes a asumir un rol activo en la institución.

El liderazgo laissez-faire, se caracteriza por una actitud pasiva, se delega la toma de decisiones en el equipo docente (Díaz, 2015). Aunque este enfoque puede favorecer la autonomía, también conlleva el riesgo de generar desorganización y grupos de poder dentro de la escuela.

El liderazgo situacional destaca por su flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias específicas de cada contexto educativo (Díaz, 2015). Este estilo combina diferentes enfoques según las necesidades del colectivo y las condiciones de la escuela.

Metodología

La metodología de este estudio es postpositivista, con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental,

transversal y correlacional, utiliza la técnica de encuesta y el cuestionario como instrumento. Permite recolectar y analizar datos para identificar las características del estilo de liderazgo situacional de los directivos.

El instrumento aplicado se diseñó con 31 reactivos con escala likert, fue validado por tres jueces expertos, mediante el coeficiente de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002). Es un test de Abad, Olea, Ponsoda y García (2011), referido en Pedroza (2013), se basa en la definición precisa del dominio y en el juicio sobre el grado de suficiencia, el coeficiente de confiabilidad de Crombach fue de 0.93 el cual indica que cuando es mayor a 0.90 tiene validez y concordancia excelente. Se aplicó mediante formulario Google, obtenido 200 respuestas.

Resultados

Los resultados indican que el estilo de liderazgo situacional es el predominante en la región centro-sur y sur del estado de Chihuahua en el nivel de Secundarias Generales. Se ha permitido gestionar eficazmente los desafíos de la NEM y han logrado mantener un clima laboral estable, fomentando el desarrollo profesional de los maestros, reduciendo así los niveles de estrés laboral.

Ante la afirmación “Cuando se tiene que resolver alguna situación el director la evalúa antes de actuar”, el 80.1% de los participantes manifestó estar de acuerdo. Este dato refleja que una parte significativa del personal percibe que el directivo adopta un enfoque reflexivo al enfrentar situaciones, componente clave del liderazgo

situacional. Esta percepción sugiere que el líder reconoce la importancia de diagnosticar adecuadamente antes de tomar decisiones, alineándose con los principios de adaptación y análisis contextual que propone el modelo de liderazgo situacional, que plantea que la efectividad depende de la capacidad del líder para evaluar la situación y ajustar su estilo en función del nivel de madurez y competencia del grupo (Hersey, Blanchard & Johnson, 2013).

Ante la afirmación “El director se comunica efectivamente con su personal”, el 75.7% de los participantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Una parte importante del equipo percibe una comunicación efectiva, esto es un elemento esencial dentro del liderazgo situacional.

Respecto a la afirmación “El director es empático con su personal”, el 77.2% de los participantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto es característica esencial del liderazgo efectivo: la empatía. Un líder empático comprende y atiende las emociones de los demás, lo que favorece un ambiente de confianza, apertura y cooperación. La empatía es una de las competencias fundamentales del liderazgo emocionalmente inteligente, que permite al líder conectar con su equipo, influir positivamente en el clima organizacional y tomar decisiones más humanas y contextualizadas (Coleman, 2006).

Ante la afirmación “El director interviene cuando se presentan problemas en el centro de trabajo”, el 75.7% de los participantes expresó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto sugiere una valoración positiva hacia la capacidad del director para involucrarse activamente en la resolución de conflictos o situacio-

nes problemáticas dentro de la escuela. Leithwood et al. (2006) destacan que una de las prácticas clave del liderazgo escolar efectivo es la resolución proactiva de problemas, lo que implica reaccionar ante los conflictos y abordarlos con estrategias claras y participativas.

Frente a la afirmación “El director proporciona las herramientas necesarias para resolver los problemas que se presenten”, el 75% de los participantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Una parte considerable del personal percibe al director como facilitador de recursos y condiciones para la resolución efectiva de conflictos o dificultades en el centro de trabajo. Desde el enfoque del liderazgo distribuido y de apoyo, proporcionar herramientas ya sean materiales, formativas o estratégicas es una función esencial para empoderar al colectivo escolar, fortalecer su autonomía y mejorar el desempeño institucional. Según Robinson (2008), los líderes escolares efectivos toman decisiones y crean entornos que permiten a otros resolver problemas de manera autónoma y profesional.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten identificar una serie de características que describen el perfil de los directivos con un estilo de liderazgo situacional en secundarias generales de las regiones sur y centro sur. Entre los rasgos más relevantes se encuentra la capacidad de evaluar las situaciones antes de actuar, lo cual evidencia un enfoque reflexivo y estratégico ante la toma de decisiones. Asimismo, la comunicación efectiva, la empatía, la intervención oportuna ante problemas y la provisión de herramientas necesarias para la resolución

de conflictos, destacan como comportamientos clave en la gestión directiva.

Estas características son coherentes con el modelo de liderazgo situacional propuesto por Hersey y Blanchard (2013), que enfatiza la necesidad de adaptar el estilo de liderazgo a las condiciones del entorno y al nivel de desarrollo del colectivo. Un directivo con este enfoque no solo se distingue por su capacidad para diagnosticar y actuar de forma flexible, sino también por su disposición a crear un entorno propicio para la participación, la confianza y el crecimiento profesional del personal docente.

En el contexto educativo actual, este estilo de liderazgo adquiere una relevancia particular, ya que favorece la implementación de los postulados de la NEM, al promover una gestión centrada en las necesidades del colectivo, con apertura al diálogo, capacidad adaptativa y foco en el desarrollo humano, el liderazgo situacional se alinea con los principios de inclusión, equidad y mejora continua que impulsa la nueva reforma educativa. Fomentar este tipo de liderazgo en los directivos escolares contribuye a una mejor gestión institucional, que impacta directamente en la transformación del sistema educativo mexicano.

Referencias

Díaz, W. (2015) *Los secretos del liderazgo: como descubrir que eres un líder*. Editorial Promexa y Drago.

Goleman, D. (2006). I*nteligencia emocional en la empresa* (2ª ed.). Editorial Kairós.

Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico. La validez de contenido: una propuesta para su estimación*. Universidad de Los Andes.

Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2013). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (10th ed.). Pearson Education.

Herrera, E. K. V. (2019). Liderazgo educativo siglo XXI, definiciones y características. *Revista Seres y Saberes*, (6).

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills.

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2002). *Leadership: Theory, application, & skill development*. South-Western.

Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 241–256. https://doi.org/10.1108/09578230810863299

Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111–128. https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562

ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE LA EDUCACION FINANCIERA EN LA EDUCACION BÁSICA

Araceli Cortes Cabrera
Universidad Autónoma de Tlaxcala
cor.ara149@gmail.com

Resumen

La educación financiera es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. esta investigación analiza la actitud de los docentes de educación básica ante la enseñanza de conceptos financieros en dos escuelas primarias del municipio de Ixtacuixtla, Tlaxcala. Se emplea una metodología cuantitativa realizada mediante una encuesta digital.

Palabras Clave

Educación financiera, docentes, educación básica.

Introducción

La educación financiera ha ganado reconocimiento progresivamente, aunque no ha sido integrada formalmente en los programas educativos de México. Su inclusión, desde la educación básica, es crucial para instruir a los estudiantes en temas financieros y fomentar su desarrollo como ciudadanos responsables, preparándolos para afrontar los desafíos de la vida adulta.

El presente estudio busca analizar la actitud que asumen los docentes de las escuelas de educación básica del municipio de Ixtacuixtla, Tlaxcala, ante la educación y manejo de recursos económicos para el desarrollo extracurricular de una cultura financiera en sus estudiantes. Las preguntas de investigación que guían este trabajo son:

¿Cuál es la actitud que asumen los docentes frente a la impartición de educación financiera en educación primaria?

¿Qué contenidos temáticos de la cultura financiera son relevantes desde la actitud de los docentes para una educación extracurricular y aprendizaje en los estudiantes?

¿Cuál es el perfil profesional de los docentes participantes en la investigación?

Analizar la actitud que asumen los docentes de las escuelas de educación básica, Tierra y Libertad (urbana) e Ignacio Ramírez (rural) pertenecientes al municipio de Ixtacuixtla, ante la educación y manejo de recursos económicos para el desarrollo extracurricular de una cultura financiera en sus estudiantes.

Esta investigación contribuye al campo de la educación al proporcionar información valiosa sobre las percepciones y necesidades de los docentes en relación con la educación financiera, lo que puede informar futuras políticas educativas y programas de capacitación docente.

Revisión de la literatura

La educación financiera en la educación básica es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) señala que la educación financiera es una competencia de vida esencial y debería ser prioritaria en la agenda global de políticas públicas.

En México, la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF) exhorta a que se les dé a conocer a los niños desde pequeños conceptos financieros como gasto, ingreso, ahorro e inversión. La Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF, 2017) subraya que una población con mejor conocimiento financiero toma decisiones informadas que mejoran su bienestar individual y contribuyen al desarrollo económico del país.

Estudios comparativos sobre el nivel de educación financiera realizados por la OCDE demuestran que una mayor alfabetización financiera está asociada con una mejor gestión de las finanzas personales y una mayor estabilidad económica. Sin embargo, existe una brecha en la literatura sobre la actitud y preparación de los docentes de educación básica para impartir estos conocimientos, especialmente en el contexto mexicano.

Metodología

La investigación se realizará con un enfoque cuantitativo, de tipo causal comparativo, en la cual se hace una comparación de las actitudes docentes con respecto a la enseñanza de la educación financiera. Se solicito la participación de los docentes de la escuela “Tierra y

libertad” y de la escuela “Ignacio Ramírez”, por lo que el muestreo fue no probabilístico deliberado.

El análisis de datos sociodemográficos permite dividir a los docentes en grupos con características comunes como (edad, genero, formación académica, experiencia laboral) con lo cual se identifican patrones o diferencias en las actitudes hacia la educación financiera.

En la parte de actitudes del docente, se observa, que se tiene preguntas con escala de Liket, en la cual se asignan valores numéricos a cada opción para así poder calcular estadísticas descriptivas. siendo estas totalmente de acuerdo la cual hace referencia a sentirse cómodo o con conocimiento avanzado, de acuerdo destacando sentiste cómodo con un nivel de conocimiento intermedio, en desacuerdo poco cómodo con conocimientos básicos y totalmente en desacuerdo nada cómodo sin conocimientos del tema.

Resultados

Aunque la investigación está en curso, los resultados preliminares indican:

- Los docentes muestran una actitud generalmente positiva hacia la inclusión de la educación financiera en el currículo de educación básica.

- Existe una falta de capacitación formal en temas financieros entre los docentes, lo que limita su confianza para enseñar estos conceptos.

- Los docentes identifican temas como ahorro, presupuesto y toma de decisiones financieras como contenidos relevantes para los estudiantes de primaria.

- El perfil profesional de los docentes participantes es diverso, con variaciones en años de experiencia y formación académica.

- Estos hallazgos preliminares sugieren la necesidad de desarrollar programas de capacitación específicos para docentes en educación financiera y la importancia de integrar estos conceptos de manera formal en el currículo de educación básica.

Conclusiones

La educación financiera es un componente crucial para el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica. Los resultados preliminares de esta investigación permiten formular las siguientes conclusiones los docentes reconocen la importancia de la educación financiera y están dispuestos a incorporarla en su enseñanza. Sin embargo, la falta de capacitación formal y la ausencia de un currículo estructurado son barreras significativas para su implementación efectiva.

Para abordar estas limitaciones, se recomienda:

- Desarrollar programas de capacitación específicos en educación financiera para docentes de educación básica.

- Integrar formalmente la educación financiera en el currículo de educación básica.

- Proporcionar recursos y materiales didácticos adecuados para la enseñanza de conceptos financieros a nivel primaria.

Estas acciones podrían contribuir significativamente a mejorar la alfabetización financiera de los estudiantes mexicanos desde una edad temprana, preparándolos mejor para los desafíos económicos futuros y contribuyendo al desarrollo económico del país a largo plazo.

Referencias

Acosta Salgado, L. F., Mercado Alvarado, T. A., & Medina Carrascal, H. J. (s.f.). *importancia de la educación financiera en niños y jóvenes. Universidad Simón Bolívar*. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/importancia de la educación financiera en niños y jóvenes

Banco Mundial, (2017) *Rediseñar la educación financiera para hacer participar y entretener a las audiencias está dando resultados*. https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/08/02/redesigning-financial-education-to-engage-audiences-is-delivering-results

Banco Mundial. (2017). *Una estrategia de educación financiera para las distintas etapas de la vida*. https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/07/26/una-estrategia-de-educacion-financiera-para-las-distintas-etapas-de-la-vida

Banco Mundial. (2022). *Informe sobre el desarrollo mundial 2002, Capitulo 1, los impactos económicos de la pandemia y los nuevos riesgos para la recuperación*. https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2022/brief/chapter-1-introduction-the-economic-impacts-of-the-covid-19-crisis

Banco de Desarrollo de América Latina. (CAF, 2021) *¿Cómo están la inclusión y educación financiera en América Latina?*

Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros. (2017). *Estrategia nacional de educación financiera*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/254597/Estrategia_Nacional_de_Educacio_n_Financiera__002_.pdf

Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros. (2016), *Los niños y la educación financiera, un paso a la vez*. https://www.gob.mx/condusef/articulos/los-ninos-y-la-educacion-financiera

Comisión Nacional Bancaria y de Valores (2021). *Reporte de resultados encuesta nacional de educación financiera*.

Comisión Nacional Bancaria y de Valores (2021). *Inclusión financiera*. https://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Anexos%20Inclusin%20Financiera/Reporte_Resultados_ENIF_2021.pdf

Dale H. Schunk (2012). T*eorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª ed.). PEARSON EDUCACIÓN.

Diario Oficial de la Federación. (1982, 23 de abril). *Reglamento de Cooperativas Escolares*. DOF - Diario Oficial de la Federación.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Generación Anáhuac (2022). *El reto de la educación financiera en México*. https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/educacion-financiera-mexico-reto

Gil ferradas Laura (2023.) *Importancia de la educación financiera en los niños*. Red Educativa Mundial. https://www.redem.org/importancia-de-la-educacion-financiera-en-los-ninos/

Eje 3
Currículo, Planes y Programas de Estudio en México

LA TEORÍA DE SITUACIONES DIDÁCTICAS Y SU IMPRONTA EN ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL ESTADO DE CHIAPAS, MÉXICO

Eleazar Jiménez López
Subsecretaría de Educación Federalizada
eleazarjimenezlopez@gmail.com

Resumen

Narrar, escribir y compartir las reflexiones de un trayecto recorrido como docente de matemáticas en educación secundaria técnica sistematizando los procesos del sujeto docente en el cual se exploró la investigación acción como metodología investigativa y la sistematización de experiencias educativas. Cabe destacar que como antesala se diseñó un plan de clase desde la Teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau en correlación con los momentos didácticos y el proceso evaluativo. Se concluye sugerente que la sistematización se asuma como práctica cotidiana para transformar la práctica docente agenciándonos de instrumentos para recopilar e interpretar la información empírica.

Palabras Clave

Teoría de situaciones didácticas, sistematización, evaluación, investigación-acción.

Introducción

La pretensión del presente documento es compartir la sistematización de experiencias vividas en dos Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de Chiapas, México. La sistematización parte del interés de compartir el hallazgo y como el cierre temporal de un ciclo de recorrido de profesionalización docente. Para ello, se retoma la indagación de los estilos de aprendizaje, la propuesta de diseño del plan de clases y la narrativa de estos contados desde mi intervención como docente de la disciplina de matemáticas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, considero que el presente documento reúne las características y fundamentos para ser difundido y retroalimentado por los lectores; es flexible, por lo que se puede adecuar a los diversos contextos y circunstancias en que se encuentra inmerso el docente de educación secundaria.

Revisión de la literatura

Con la finalidad de acercarme a los aportes de Guy Brousseau consideré imprescindible traer a cuenta sus ideas y caminos explorados para conocerlos más de cerca, y fue que me surgió la idea de un encuentro imaginario con él a manera de plantearle cuestiones que me interesan conocer. La entrevista se desarrolló como se sigue:

Eleazar: ¿Quién es Guy Brousseau?

Guy Brousseau: Yo nací el 04 de febrero de 1933, en Taza, Marruecos, soy hijo de un soldado francés.

Eleazar: ¿Cuáles fueron los hechos que marcaron tu vida para construir tu teoría?

Guy Brousseau: En 1953, comencé a dar clases en Enseñanza Fundamental en una aldea de la región de Lot et Garonne. En la única sala de clase de la escuela local yo enseñaba a niños de entre 5 y 14 años.

Eleazar: ¿Cómo surgió tu teoría?

Guy Brousseau: Puedo comentarte que mis primeros estudios los inicié en el año de 1970 tras publicar un artículo en el cual di a conocer los primeros resultados de mis reflexiones sobre el aprendizaje y enseñanza de la matemática (Brousseau, 2007).

Eleazar: Bien. Yo empecé a estudiar tu teoría en el año 2012, cuando culminaron mis estudios en la Escuela Normal Superior de Chiapas, con formación docente en matemáticas para nivel secundaria.

Eleazar: ¿Qué es la Teoría de Situaciones Didácticas?

Guy Brousseau: Es una construcción que permite comprender las interacciones sociales entre alumnos, docentes y saberes matemáticos que se dan en una clase y condicionan lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden (Brousseau, 2007).

Eleazar: Te agradezco mucho que hayas aceptado la invitación. Ha sido una entrevista muy interesante.

Guy Brousseau: Es una actividad que me gusta y lo hago con mucho gusto.

Metodología

Para llevar a cabo este proceso de sistematización de mis procesos vividos, he partido del análisis y reflexión de mi documento recepcional de licenciatura en educación secundaria que lleva por título “La importancia de la evaluación formativa en la estimación, medición y cálculo de ángulos en segundo grado de secundaria” realizada en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 77 de San Juan Cancuc, Chiapas; durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012; y de mi tesis de grado titulado “Las ecuaciones lineales con los bloques de Dienes como medio para transitar de la aritmética al lenguaje algebraico. Caso: estudiantes de primer grado grupo “D” de la Escuela Secundaria Técnica Industrial Núm. 80, San Cristóbal de las Casas, Chiapas”, dicha investigación lo llevé a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017; ambos trabajos académicos emergieron de una investigación- acción y la puesta en escena de la Teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau en el diseño de los planes de clase como una alternativa a la propuesta institucional.

Se puede entender el proceso de sistematización como “el proceso de reconocer y valorar la práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, com¬partirlos y cualificarlos” (Ghiso, 2011), entendiéndose que la práctica deja construcciones que tienen su grado de significatividad y que dignifica al docente con el sólo hecho de compartirlo; cumple una función en un momento histórico en la cual se abre un abanico de posibilidades, contrario a otros tiempos, donde persistía únicamente la racionalidad positivista para comprobar y difundir conocimiento.

Una de las maneras de difundir la sistematización es la producción de textos desde y de la práctica tal como se plantea “en las propuestas de sistematización reconocer, re¬cuperar y expresar lo que se conoce del hacer impli¬ca exigencias, asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experien¬cia” (Ghiso, 2011). Es una manera de dejar huella, vida y tiempo; algo que no surge de la espontaneidad sino del compromiso social que se tiene con los nuestros, una escritura al tintero y consistente con las directrices que enmarcan los promotores de las publicaciones, pero necesarios para dar validez y fiabilidad a lo que se quiere comunicar.

Jara (2018) concibe la sistematización de experiencias como un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido (p. 55), con ello, se vincula la relación entre la experiencia y la generación de conocimiento loable para encaminar futuras intervenciones en el imaginario pedagógico. Es una acepción ambiciosa pero que marcan cada uno de los pasos a seguir para construir una práctica docente inmersa en la acción y reflexión.

De acuerdo con lo anterior, hay coincidencias entre Jara y Mejía (2018) cuando asumen que el quehacer de maestras y maestros nos coloca frente a un saber práctico en el cual deben reconocer las tensiones y el conflicto que se le presenta cuando entra en la lógica del descubrimiento y sale de la lógica de repetición y memorización (p. 24). Ciertamente, se tensionan los saberes adquiridos en la formación inicial con la experiencia lograda en el servicio docente; sin embargo, ha-

blar y escribir de la experiencia es autorrealización y comunicación en este diálogo intersubjetivo de actores pedagógicos.

La práctica docente reflexionada va dirigida a cambiar rutinas escolares que influyen notablemente en que los resultados no sean los mismos y deseclipse el esfuerzo del docente en esa realidad. Por lo anterior se “señala que es una forma democrática, cooperativa, transparente y eficaz de investigar y de intervenir en la vida del día a día en las aulas. Es concebir el aula como laboratorio” (Abero, Berardi, Capocasale, & Montejo, 2015).

La investigación acción se conceptualiza también como una “metodología para el estudio de la realidad social” (Colmenares & A.M.&Piñero, 2008), entendiéndose que el contexto educativo es un escenario en donde convergen prácticas sociales como la interacción de los sujetos que de manera intencionada procuran construir oportunidades para deconstruir, construir y reconstruir saberes como sujetos históricos.

El proceso de investigación-acción se llevó a cabo mediante cuatro pasos: planificar, actuar, observar y reflexionar; es un ir y venir en espiral, en cada aproximación a una construcción se generan más preguntas que obliga al docente investigador a detenerse o retroceder, según sea el caso.

Para el logro de los objetivos de investigación es imprescindible valerse de instrumentos de investigación para la recopilación de información, por ello, consideré importante asomarme en los instrumentos de registro de información de la modalidad de investigación etnográfica.

Si se tiene la firme intención de afianzarse de los hechos significativos que enriquecerán la investigación, el diario de campo debe ser un acompañante inseparable, las significaciones se dan en todo momento, hay que estar atentos para captar y hacer el registro.

Resultados

Las propuestas didácticas que se trabajaron en los centros escolares de educación secundaria generaron cambios sustanciales en mi persona y como profesional de la educación, al asumir un papel activo en el diseño de los planes de clase de acuerdo con mi imaginario pedagógico.

He concebido la planeación como una antesala a mi intervención pedagógica, en el cual se plasma, en papel, la intencionalidad didáctica en el estudio de un tema, su evaluación y el logro de los aprendizajes esperados y tomar nota de las observaciones posteriores, que puede coadyuvar en el rediseño del plan de clase. Los aprendizajes esperados son las hipótesis de trabajo (lo ideal) y sumando los sesgos o desajustes que se presentan en el tratamiento de un tema se pueden considerar como lo real. La planeación didáctica permite superar la brecha entre lo ideal y lo real. Por lo que la evaluación deberá ser concisa, hacer un juicio de valor de lo real. Por ello, las evaluaciones estandarizadas, tienen como referencia lo ideal, la evaluación que realiza el docente se basa en lo real, es allí en este interfaz donde hay discrepancia entra la evaluación del docente con las evaluaciones estandarizadas.

Después de las consideraciones anteriores, emergen dos propuestas, la primera es la correlación entre los momentos didácticos, la evaluación y las tipologías de la Teoría de Situaciones Didácticas y la segunda es una propuesta de diseño del plan de clase considerando los elementos de la Teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau.

Conclusiones

La labor de sistematización implicó producir desde y para uno mismo y el colectivo, concebido como un espacio para concertar mediante la palabra los sucesos que han sido significativos en la labor educativa; la recuperación de significaciones y datos empíricos a través de los sentidos y el registro de las acciones, debe ser una práctica cotidiana entre el colectivo docente.

En este mismo orden de argumentos, entraron en juego diversas perspectivas de investigación de corte cualitativo, como son: la investigación-acción, el estudio de casos y la sistematización de experiencias docente e instrumentos como: el guion de observación, el diario de campo, las fotografías, audios, vídeos y planes de clase.

Los ejercicios de análisis y reflexión invocaron los verbos de acción -analiza y reflexiona- que pretenden afianzar niveles de comprensión de los fenómenos socioeducativos a partir de la práctica docente; así mismo, abrió paso al planteamiento de objetivos de investigación de tipo sociocognitivo, es decir, se logró el cometido de la investigación y el ejercicio de pensamiento y acción.

Referencias

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., & Montejo, S. S. (2015). *Investigación Educativa.Abriendo puertas al conocimiento*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf

Brousseau, G. (2007). I*niciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.

Colmenares, E., & A.M.&Piñero, M. (2008). *La investigación-acción.Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus , 104.

Ghiso, A. M. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/S-un-pensar-el-hacer-Ghiso-A.M.-2011.pdf.pdf

Jara Holliday, O. (2018). L*a sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Jiménez López, E. (2012). *La importancia de la evaluación formativa en la estimación, medición y cálculo de ángulos en segundo grado de secundaria* [Tesis de pregrado, ENSCH]. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Jiménez López, E. (2019). *Las ecuaciones lineales con los bloques de Dienes como medio para transitar de la aritmética al lenguaje algebraico. Caso: Estudiantes de primer grado grupo "D" de la Escuela Secundaria Técnica Industrial Núm. 80, San Cristóbal de las Casas, Chiapas* [Tesis de posgrado, IEP]. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Mejía Jiménez, M. R. (2018). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/encuentro/SISTEMATIZACION.pdf

Participación de los padres de familia en la intervención de sus infantes: Una revisión crítica.

Elena Patricia Sánchez Martínez
esanchez23@alumnos.uaq.mx
Universidad Autónoma de Querétaro

Dr. Luis Alan Acuña Gamboa
luis.gamboa@unach.mx
Universidad Autónoma de Chiapas

Mtra. Laura Chavero Basaldüa
laura.chavero@uaq.mx
niversidad Autónoma de Querétaro

Resumen

Revisión sistemática de 23 investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas sobre la importancia de capacitar a los padres en la intervención de lenguaje de sus infantes y la utilización de entornos virtuales (1983-2024); revelan que la participación bien informada de los padres mejora significativamente los resultados de las intervenciones infantiles; sin embargo, se observa una laguna crítica: el papel de las TICCAD en el contexto del retardo oral no recibe la atención ni especificidad que requiere. Este vacío subraya la necesidad urgente de explorar y potenciar el uso de estas tecnologías en la educación familiar de niños normo típicos.

Palabras Clave

Participación familiar, estimulación de lenguaje, retardo oral, TICCAD.

Introducción

Esta revisión sistemática se realizó con la recopilación y análisis crítico de estudios sobre la capacitación de los padres de familia por medio de las TICCAD para la intervención de sus infantes con Retardo Oral (RO); la temporalización de la búsqueda de artículos fue del 22 de noviembre al 6 diciembre del 2024; metodología: mixta, selección de documentos con el buscador especializado: Google Académico; a partir del título, resumen y conclusiones, hallando: investigaciones: cualitativas, cuantitativas y mixtas; las cuales se alinean al objetivo: analizar y sintetizar la literatura científica disponible sobre la capacitación de los padres en estrategias de estimulación del lenguaje y el uso de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD); buscando proporcionar evidencia sólida sobre la importancia del diseño e implementación de Entornos Virtuales sistemáticos que promuevan la participación informada de los padres de familia en la intervención infantil del RO.

El criterio de inclusión fue el uso de conceptos: familia, capacitación, estimulación de lenguaje, RO, uso de tecnología digital; la exclusión de artículos fue por repetición de información o sin aportaciones al objetivo planteado; finalmente se concentraron 23 documentos, con fechas entre los años: 1983-2024. Resultados: Las investigaciones en su mayoría no explicitan si utilizaron tecnología digital; Conclusiones: todas las investigaciones revisadas aluden de forma positiva a la participación de los padres y en su mayoría las discusiones indican la importancia de continuar con estas investigaciones.

Es importante señalar que las investigaciones sobre la intervención de padres con RO son limitadas, las más exploradas son: Espectro Autista (TEA), Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Déficit de Atención (TDA) y Síndrome Down; sólo dos investigaciones, mencionan el uso de tecnología digital, sin embargo, una de ellas halló que en su mayoría son en idioma portugués e inglés, que hace falta seguimiento de los instrumentos y sistematicidad en la presentación de resultados.

La revisión indica que el concepto de familia ha evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose a los cambios sociales y culturales; lo que permanece constante es el impacto significativo que tienen en el desarrollo de sus infantes (Sanz Crespo, 2024). Según Escorcia Mora (2023). Melgarejo y López (2005) subrayan la importancia del rol materno en la familia, afirmando que la madre es el primer vínculo social del niño, mientras que el rol del padre es generalmente menos destacado.

El rol crucial de los padres en la intervención

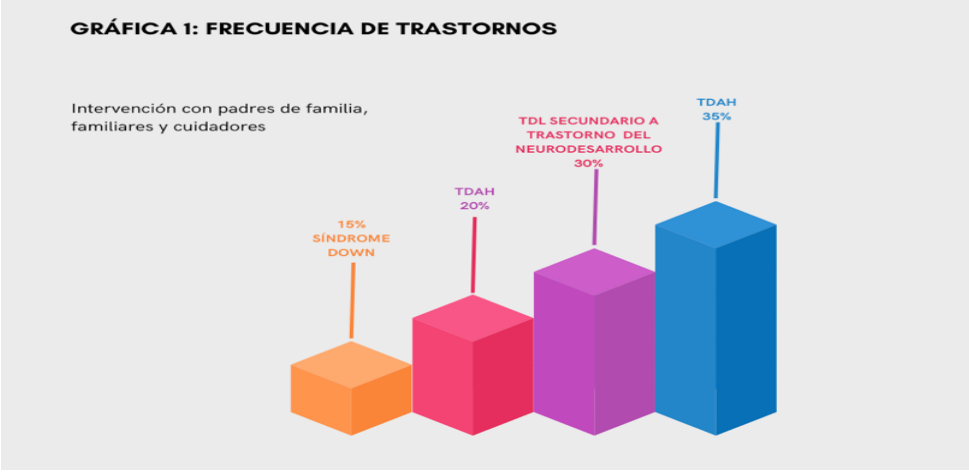
Los padres, al ser los primeros modelos de comportamiento y comunicación, juegan un papel fundamental en el proceso de intervención. Su manera de hablar, su estilo comunicativo y su interacción social influyen directamente en cómo los niños aprenden a expresarse (Fossati & González, 2022). Además, la participación activa de los padres en la intervención permite que los niños utilicen el lenguaje en contextos cotidianos. El modelo de intervención familiar en el cual los padres asumen un rol activo en el tratamiento logopédico ha mostrado resultados positivos ya que no solo facilitan el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también contribuyen a la mejora de habilidades socioemocionales y de autoregulación en sus hijos.

Modelos de capacitación de padres de familia

Deben ofrecer capacitación accesible y estrategias que puedan ser implementadas de manera efectiva y cotidiana por las familias (Delgado, 2006). Fossati y González (2022) enfatizan la capacitación presencial y la necesidad de crear espacios de formación para los cuidadores, con información clara y precisa sobre cómo desempeñar su rol de coterapeuta. Mencionan que no se cumplen aun íntegramente las exigencias necesarias, incluyendo las estrategias digitales de quienes están a cargo.

Resultados

Se identificaron modelos terapéuticos: Experto, familia aliada, enfocado en la familia y centrado en la familia; entre los modelos de atención familiar: coterapeuta, centrado en la familia, terapia familiar, copartícipe y orientación familiar. Estos modelos mejoran el pronóstico y la efectividad de la intervención, pero aún se encuentran en el modelo tradicional.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICA 2. FRECUENCIA POR TIPO DE INVESTIGACIÓN

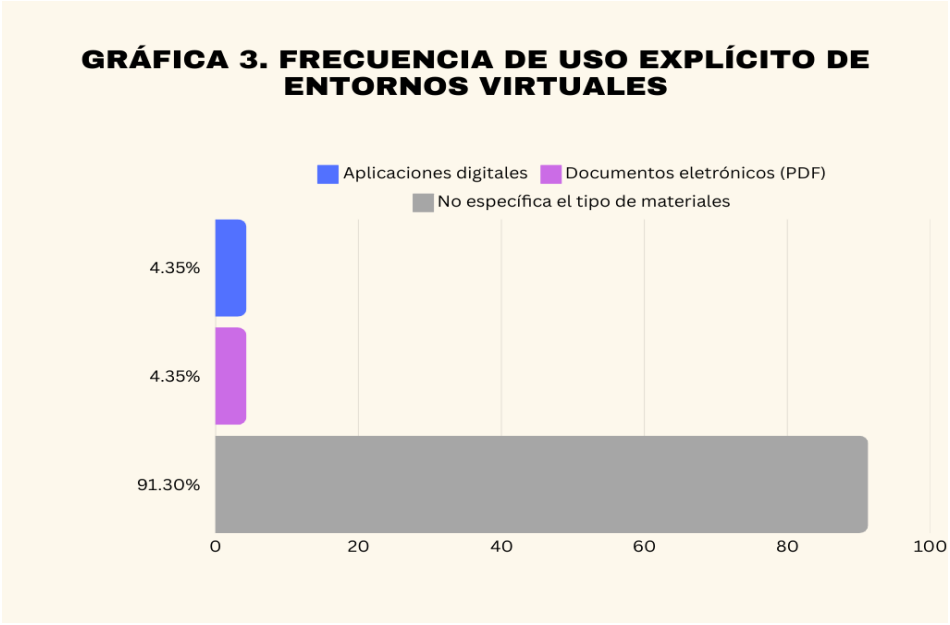
TEMPORALIZACIÓN: 22 NOV. AL 6 DIC. 2024

INTERVALO:1983-2024



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICA 3. FRECUENCIA DE USO EXPLÍCITO DE ENTORNOS VIRTUALES



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Existe una notable falta de abordaje de entornos virtuales para capacitar a los padres de familia, aunque hay estudios que demuestran la efectividad de las plataformas digitales, la literatura generalmente no explora suficientemente cómo estos entornos virtuales pueden ser utilizados para capacitar a los padres en la intervención de sus infantes con RO, hecho que podría ampliar el acceso a la capacitación, reducir costos y mejorar la flexibilidad en la planificación del tiempo de aprendizaje, involucrar a los padres de familia y prevenir Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) a futuro, en cambio continúan centrándose en modelos tradicionales, lo que sugiere una necesidad de investigación más profunda sobre el uso TICCAD.

Conclusiones

• Los modelos de atención familiar muestran que la participación de los padres mejora significativamente los resultados en la intervención de sus hijos.

• La formación adecuada de los padres es esencial para optimizar la estimulación y las intervenciones terapéuticas.

• A pesar de las diferencias en los modelos y términos utilizados, existe coincidencia en la importancia de la participación de los padres.

• La capacitación de los padres de familia mediados por la TICCAD es poco explorada o poco explícita al presentar la metodología.

• El número de investigaciones sobre la capacitación de padres de familia de infantes con retardo oral sin ser secundaria a otro diagnóstico es considerablemente reducida.

Recomendaciones para investigaciones futuras

• Uso de TICCAD: se debe investigar el potencial de las aplicaciones digitales para apoyar la participación de los padres.

• Ampliación de Contextos Lingüísticos: es necesario investigar más sobre la participación de los padres en contextos de habla hispana, porque la mayoría son en inglés y portugués.

• Investigación Longitudinal: es crucial estudiar el impacto a largo plazo de la capacitación parental y su influencia en el desarrollo de los niños.

• Integración de Modelos Colaborativos: los modelos colaborativos deben seguir siendo una prioridad en la investigación.

• La participación de los padres en la estimulación del lenguaje: tiene un pronóstico prometedor, y su implicación activa debe ser promovida y apoyada por todos los profesionales involucrados considerando la era digital y por tanto el uso de TICCAD.

Referencias

Alonso, A. Q. (2005). Las familias como colaboradoras en la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 25(4), 203-219.

Bacete, F. J. G. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*.

Barillas Roldán, E. Y., & Escobar Arias, M. E. (2012). *Programa de estimulación del lenguaje dirigido a padres de niños con retraso lingüístico orgánico secundario a lesión cerebral que asisten al Hospital de Infectología*.

Botella, C., & Pelechano, V. (1983). *Programas de cambio comportamental en un caso de disfunción cerebral mínima con los padres como coterapeutas. Análisis y Modificación de Conducta*.

Bolaños, M. C. (2005). *Aprendiendo a estimular al niño: Manual para padres y educadores con enfoque humanista*. Editorial Limusa.

Cruz Díaz, M. (2011). *Actividades de preparación a la familia para la estimulación temprana de niñas y niños con retardo en el lenguaje*.

Delgado, I. (2006). *La familia como coterapeuta en el tratamiento del niño (a) con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Una perspectiva desde la modificación de la conducta*.

Duran Contreras, Y. F. (2017). Pr*ácticas de estimulación temprana realizadas por los padres de los niños de prejardín del instituto adventista de Cúcuta*.

Espina, A., Fernández, E., & Pumar, B. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y del lenguaje. *Psiquis*, *22*(1), 21-29.

Marsura, N., Benítez, P., Gràcia Garcia, M., & Domeniconi, C. (2024). Prácticas de enseñanza en educación especial con familias, niños y jóvenes en la formación inicial docente. *Linguagens, Educação e Sociedade*, *28*(58), p. 1-25.

Melgarejo, C., Molina, C. M., & López, F. (2005). Interacción madre-hijo: Una comparación de niños con y sin problemas de lenguaje. *Enseñanza e investigación en psicología*, *10*(1), 21-38.

Minguela, N., & Alcantud Marín, F. (2022). Efectos del P-ESDM en niños/as con Trastorno del Espectro del Autismo y sus padres: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.

Nardone, G. (2015). *Ayudar a los padres a ayudar a los hijos: problemas y soluciones para el ciclo de la vida*. Herder Editorial.

Pacho, Z. R., & Triñanes, E. R. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *27*(1), 86-101.

Remus Benítez, E. C. (2009). *Alternativa de capacitación familiar para contribuir al desarrollo de la Expresión Oral en los Síndrome de Down en edad temprana del municipio San Juan y Martínez*.

Rosa Piquero, Y. D. L. (2022). *Programa de formación para padres con niños que presentan trastorno del espectro autista*.

Molineros Santos, R. J., & Siguantay Gómez, M. (2012). *Guía de estimulación del lenguaje para padres de familia de niños y niñas de 0 a 3 años*.

Ruiz, A. C. (2014). Implicación de la Mediación entre Padres y Profesores en la Eficacia de la Intervención Psicológica en la Infancia: a Propósito de un Caso. *Clínica Contemporánea*, *5*(3), 277.

Salguero Espinoza, C. S., Nuñez Aguirre, E. F., Salazar Averos, M. A., Medina Villagrán, A. E., & Miranda Cáceres, M. L. (2023). *Elaboración de guía para docentes y padres de familia para detectar y tratar de manera precoz las alteraciones en el desarrollo del lenguaje para prevenir dificultades del aprendizaje en niños de 7 a 8 años de edad de la Unidad Educativa "Hellen Keller" del sur de la ciudad de Quito* .

Sanz Crespo, L. (2024). *Efecto del apoyo familiar en la intervención logopédica en trastornos del neurodesarrollo: revisión sistemática*.

Fossatti Serrano, Y. E., & Gonzàlez Vargas, A. Y. (2022). *Guía virtual de estimulación del lenguaje para padres con niños de 2-3 años, Guacá*. https://www.calameo.com/read/0066859543d5e5dcf9e34

López, C. F. M., Castro, M. J. C., Ponluisa, B. A. P., Sangotuña, J. J. C., Campaña, M. J. A., & Poveda, N. W. O. (2023). Esfera familiar, escolar y social del TDAH: una revisión teórica. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *23*(1). https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/27051

Lozano, E. A., Conesa, M. D. G., & Luque, F. C. (2009). Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: Una revisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(3), 1419-1448.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984021

Morales-Rojas, D. A., Gutiérrez, D. F. M., Moreno, A. M., & Pastas, L. S. M. (2022). Estimulación del lenguaje infantil mediada por aplicaciones digitales dirigidas a padres: Una revisión de literatura. *Areté*, *22*(2), 41-50. https://arete.ibero.edu.co/article/view/art.22205

El Lenguaje: Una política fundamental en la formación docente desde los Planes de Estudio

Vera Lucía Ríos Cepeda
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
vera.rios@enrrfm.edu.mx

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
efren.viramontes@enrrfm.edu.mx

María Manuela Valles Ornelas
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
manuela.valles@enrrfm.edu.mx

Cindy Graciela Ruiz García
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
cindy.ruiz@enrrfm.edu.mx

Resumen

El estudio analiza la evolución de la enseñanza del lenguaje en la formación docente inicial en México, enfocándose en los planes de estudio desde 1929 hasta 2022, mediante un enfoque cualitativo con investigación documental y entrevistas a egresadas. Se destaca la importancia de enfoques pedagógicos innovadores mediante uso de nuevas tecnologías y la relación entre el diseño curricular, calidad educativa y profesionalización docente. Los resultados muestran una transición hacia enfoques pedagógicos más comunicativos, que varía entre instituciones. Se concluye que es necesario fortalecer la capacitación docente y mejorar los recursos didácticos para una enseñanza efectiva del lenguaje.

Palabras Clave

Formación docente, Planes de Estudio, Lenguaje

Introducción

La formación inicial de docentes enfrenta retos significativos, especialmente en la articulación entre teoría y práctica, esto en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje, en el contexto de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo Chihuahua, este proceso se desarrolla dentro de un modelo donde se prioriza la equidad y la inclusión educativa, garantizando becas completas a mujeres estudiantes de diversas regiones del país.

Sin embargo, la evolución de los programas educativos y las modificaciones en los planes de estudio han generado distintos desafíos para la preparación del profesorado, en particular en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje como herramienta fundamental para el impulso académico y social.

A lo largo del tiempo, la enseñanza del lenguaje en la formación docente ha transitado por diferentes enfoques y programas, desde modelos memorísticos hasta propuestas participativas y contextuales, no obstante, aún existen interrogantes sobre la eficacia de estos modelos para preparar a las futuros docentes en la atención a las necesidades del sistema educativo y de su estudiantado; por lo que es crucial analizar cómo las progresiones de aprendizaje en la formación inicial impactan en la enseñanza del lenguaje en las Escuelas Normales.

La principal problemática que aborda este estudio radica en la adecuación y pertinencia de los planes de estudio en la formación docente inicial, específicamente en relación con la enseñanza del lenguaje, los cambios en los programas han intentado responder a las necesidades del contexto educativo, pero se requiere una evaluación crítica sobre la manera en que estas modificaciones han incidido en la preparación del profesorado.

Se busca determinar cómo la estructura curricular, los enfoques metodológicos y los recursos didácticos han contribuido o dificultado el desarrollo de competencias lingüísticas y pedagógicas en las docentes en formación, por lo que se genera la siguiente pregunta: ¿De qué manera las progresiones de aprendizaje en la formación inicial docente impactan en la enseñanza del lenguaje dentro del currículo de las Escuelas Normales en México?

El objetivo de esta investigación es analizar el impacto de las progresiones de aprendizaje y las competencias educativas en la formación inicial docente sobre la enseñanza del lenguaje en las Escuelas Normales, esto, mediante un estudio documental y comparativo donde se busca identificar las principales transformaciones en los planes de estudio desde 1929 hasta la actualidad (Plan de Estudios 2022), así como evaluar la pertinencia de los enfoques pedagógicos empleados en la formación de los docentes. Además, se pretende generar recomendaciones para fortalecer la enseñanza del lenguaje y mejorar la preparación de las futuras docentes en este ámbito.

Este estudio aporta una visión crítica y analítica sobre la evolución de la enseñanza del lenguaje en la for-

mación docente inicial, destacando los cambios en los planes de estudio y su impacto en la preparación profesional del magisterio.

Revisión de la literatura

Uno de los principales aportes de la literatura sobre formación docente ha sido la identificación de enfoques pedagógicos que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en los futuros docentes, Canese y Mereles (2024) destacan la importancia de la innovación educativa en este proceso, señalando que la integración de estrategias tecnológicas y metodologías activas ha favorecido el aprendizaje significativo de los docentes en formación.

Asimismo, Pérez y Gutiérrez (2022) resaltan la relación entre el diseño curricular y la calidad educativa en las Escuelas Normales, estableciendo que la flexibilidad curricular y la incorporación de enfoques basados en competencias han permitido un mayor grado de adaptabilidad en la enseñanza del lenguaje.

Por otro lado, Salinas et al. (2023) analizan el papel de la profesionalización docente y el aprendizaje adaptativo como elementos clave para fortalecer la formación inicial en este campo; a pesar de los avances en la investigación sobre la enseñanza del lenguaje en la formación docente, las diferencias entre los programas de formación docente pueden ser significativas, afectando la preparación de las futuras maestras.

Uno de los principales desafíos en la enseñanza de los procesos de lenguaje es la dificultad para articular

la teoría con la práctica dentro del currículo de las Escuelas Normales, por lo que Medina y González (2024) argumentan que, si bien los programas educativos han avanzado en la integración de metodologías activas, aún persisten brechas entre los conocimientos adquiridos en el aula y su aplicación en contextos reales de enseñanza; esta situación se ve agravada por la falta de formación continua para las docentes, lo que dificulta la implementación efectiva de nuevos enfoques en la enseñanza del lenguaje.

Si bien se han logrado avances significativos en la innovación educativa y la mejora de los programas de estudio, aún persisten desafíos importantes en la estandarización de los perfiles de egreso, la articulación entre teoría y práctica, y la formación continua del profesorado; sin embargo, el surgimiento de nuevas líneas de investigación, como el uso de tecnologías digitales, la neuroeducación y la inclusión educativa, ofrece oportunidades para transformar la enseñanza del lenguaje y fortalecer la preparación de los futuros docentes.

Metodología

El estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo con un diseño de investigación documental y descriptivo, su propósito es analizar la evolución de la enseñanza del lenguaje en la formación inicial docente, así como evaluar el impacto de los cambios curriculares en el desarrollo de competencias lingüísticas y pedagógicas en las futuras docentes.

Para ello, se realiza un proceso estructurado de recuperación, sistematización y análisis de información,

basado en diversas fuentes documentales como las del Archivo Histórico y testimonios de docentes egresadas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

La obtención de datos se realiza mediante la recopilación de documentos oficiales, planes y programas de estudio de las Escuelas Normales en México desde 1929 hasta la actualidad. Se utilizaron bases de datos especializadas en educación y documentos históricos del Archivo Institucional de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón para contextualizar los cambios en la enseñanza del lenguaje a lo largo del tiempo.

Además, se implementa una estrategia de entrevistas semiestructuradas con egresadas de la institución, con el objetivo de conocer sus experiencias, percepciones y valoraciones sobre la formación en lenguaje dentro del currículo de la Escuela Normal, con las cuales se lleva un proceso de categorización y organización de los datos con base en las siguientes dimensiones analíticas:

1. Análisis de los cambios curriculares y su impacto en la enseñanza del lenguaje.

2. Recopilación de testimonios y experiencias sobre la adecuación del currículo a las necesidades actuales de la docencia.

El análisis de los datos se realiza a partir de un enfoque interpretativo, así mismo, se emplea un análisis de contenido cualitativo, donde se examinan las narrativas obtenidas en las entrevistas y se contrastan con los documentos revisados.

Tabla 1. El proceso de análisis

Acción	Diseño
Análisis descriptivo	Se identificaron los principales cambios en la enseñanza del lenguaje a partir de la revisión de documentos históricos y planes de estudio
Análisis comparativo	Se establecieron relaciones entre los distintos enfoques curriculares implementados en diferentes periodos de la formación docente
Síntesis e interpretación	Se integraron los hallazgos en un marco conceptual que permitió valorar la pertinencia y efectividad de los enfoques actuales en la enseñanza del lenguaje

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que, este enfoque contribuye a generar nuevas reflexiones sobre la pertinencia de los modelos educativos actuales y las oportunidades de mejora en la enseñanza del lenguaje dentro de las Escuelas Normales en México.

Resultados

Uno de los principales hallazgos es la transformación progresiva de los enfoques pedagógicos utilizados en la enseñanza del lenguaje en las Escuelas Normales, mientras que en décadas anteriores predominaban metodologías centradas en la gramática normativa y la memorización de reglas lingüísticas, en la actualidad se observa un giro hacia modelos más comunicativos y funcionales, esta evolución se ha generado por reformas educativas que han priorizado el desarrollo de competencias comunicativas, lo que ha llevado a una mayor integración de estrategias didácticas basadas en la interacción y el uso contextualizado del lenguaje.

Sin embargo, si bien la incorporación de enfoques participativos ha sido una constante en las reformas curriculares, la implementación de estos mismos enfoques no ha sido homogénea en todas las instituciones, y las entrevistas con docentes y egresados evidenciaron que la aplicación efectiva de estos modelos depende en gran medida de la capacitación docente y de los recursos disponibles en cada Escuela Normal.

Impacto de la enseñanza del lenguaje en la formación docente

Otro resultado relevante es la percepción de las docentes egresados sobre el impacto que tiene la formación en lenguaje en su desempeño profesional, la mayoría de las mujeres entrevistadas trabajan en Cd. Juárez Chihuahua, y justamente a la mayoría de los entrevistadas coincidieron en que la enseñanza del lenguaje en su formación inicial les proporcionó bases sólidas para su labor docente, pero también señalaron que en muchos casos la formación se ha centrado más en el dominio teórico del lenguaje que en su aplicación pedagógica en el aula, incluso algunos de los elementos claves para el tratamiento del lenguaje lo vieron en cursos como los del eje de práctica profesional en décadas anteriores y de forma actual en los propios programas que están diseñados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Esto sugiere que, aunque los programas han avanzado en la integración de un enfoque comunicativo, aún existen áreas de oportunidad para fortalecer la relación entre teoría y práctica, en particular, se identificó la necesidad de vincular más estrechamente la enseñanza del lenguaje con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje durante los procesos de las prácticas profesionales, para generar una serie de conocimientos

más sólidos que las futuras docentes deberán aplicar en sus contextos laborales.

Desafíos y limitaciones en la enseñanza del lenguaje

A pesar de los avances en los enfoques metodológicos, los resultados también indican que persisten desafíos importantes en la enseñanza del lenguaje dentro de la formación inicial docente, se detecta que uno de los principales obstáculos es la falta de actualización de los docentes normalistas en estrategias innovadoras para la enseñanza del lenguaje, puesto que, si bien los planes de estudio han sido modificados para incluir nuevas metodologías, en muchos casos las docentes egresadas no han recibido la formación continua necesaria para implementarlas de manera efectiva, aunque los cursos de codiseño interinstitucional e intrainstitucional son funcionales, los consejos técnicos escolares han sido de gran ayuda, es necesaria la atención continua que podría ser desde las mismas Escuelas Normales.

Además, se identificó que la disponibilidad de materiales didácticos actualizados es desigual entre las diferentes instituciones formadoras de docentes y las escuelas primarias en las que se ejerce, mientras que algunas Escuelas Normales cuentan con bibliografía y recursos tecnológicos adecuados, otras enfrentan limitaciones en este sentido, lo que dificulta la enseñanza efectiva del lenguaje y la formación de competencias comunicativas en las futuras maestros, así mismo, las brechas de desigualdad entre las escuelas primarias y los recursos disponibles en ellas, también representan una barrera para el tratamiento del lenguaje desde su campo formativo.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que la evolución de la enseñanza del lenguaje en la formación inicial docente ha sido positiva en términos de su transición hacia enfoques comunicativos y contextuales, sin embargo, también se identifican áreas de mejora que requieren atención para garantizar una formación más integral y efectiva de las egresadas, ahora docentes frente a grupo.

Uno de los aspectos más relevantes es la necesidad de fortalecer la capacitación continua que puedan brindar los docentes normalistas para asegurar una implementación efectiva de los nuevos enfoques metodológicos, asimismo, se destaca la importancia de mejorar la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos en todas las Escuelas Normales para reducir la desigualdad en el acceso a materiales actualizados, que posteriormente las egresadas puedan utilizar y aplicar en los espacios vulnerables.

Finalmente, Es necesario profundizar en la articulación entre la formación en lenguaje y las necesidades reales de los contextos educativos en los que las docentes ejercerán su práctica, esto implica un replanteamiento de los programas de estudio para que la enseñanza del lenguaje no solo desarrolle habilidades teóricas, sino que también prepare a las docentes para enfrentar los retos específicos de sus comunidades escolares.

Referencias

Barrientos, J. (2022). *Perfiles de egreso en la formación inicial docente: Un análisis desde la percepción de los actores educativos en Perú*. Editorial Académica.

Canese, V., y Mereles, A. (2024). Innovación educativa y políticas públicas en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación*, *18*(2), 45-67.

Medina, R., y González, P. (2024). Alineación de los perfiles de egreso con las políticas fundamentales en la educación normalista. *Estudios sobre Educación*, *30*(1), 89-112.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2006). *Educación y desarrollo en Iberoamérica: Perspectivas y retos*. OEI.

Ortiz, C. (2013). *Formación docente y enseñanza del lenguaje en el siglo XXI: Retos y oportunidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez, M., y Gutiérrez, L. (2022). El impacto del diseño curricular en la enseñanza del lenguaje en las Escuelas Normales. *Revista de Pedagogía*, *35*(3), 105-130.

Salinas, F., López, J., y Ramírez, C. (2023). Profesionalización docente y aprendizaje adaptativo: Un estudio comparativo en América Latina. *Revista Internacional de Educación y Sociedad*, *21*(4), 55-78.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Plan de estudios para la formación de maestros de educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Actualización del currículo de formación docente en México*. SEP.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA SUBJETIVACIÓN EN NIÑOS CON TEA: UN ESTUDIO DE CASOS

Rocío del Carmen Arreola Flores
Secretaría de Educación del Estado de Jalisco
rocio.arreolar@gmail.com

Edgard Lozano Méndez
Secretaría de Educación del Estado de Jalisco
psic.edgard@gmail.com

Resumen

La atención a niños diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) se ha dificultado, las docentes de preescolar refieren no saber cómo tratar a los niños con TEA. Se presentan los resultados parciales de una investigación que tiene el objetivo de caracterizar una intervención educativa centrada en propiciar la subjetivación de un niño con TEA. Partimos del psicoanálisis lacaniano y de la hospitalidad derridariana. Se trata de un estudio de casos cualitativo de corte inductivo. Los resultados indican que la intervención educativa que se centra primordialmente en el desarrollo de habilidades sociales que propician la subjetivación del niño con TEA.

Palabras Clave

Educación inclusiva, autismo, psicoanálisis, hospitalidad.

Introducción

El autismo, ahora tipificado por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales 5 (DSM-5) como Trastorno del Espectro Autista (TEA), ha sido objeto de estudio de manera primordial por parte de psicólogos, neurólogos y docentes de educación especial, pues es ésta última la que históricamente ha atendido a niños con TEA.

Sin embargo, en los dos últimos años, al menos en el estado de Jalisco, la atención educativa a niños con TEA ya no ha sido exclusiva de educación especial, pues se han incorporado a escuelas de educación regular. Esto ha provocado, que docentes de educación preescolar reciban a niños y niñas que han sido diagnosticados con TEA.

Las docentes de educación preescolar se muestran preocupadas porque refieren no saber trabajar con un niño que ha sido diagnosticado con TEA, mencionan que no son especialistas que puedan atenderlos.

Las dificultades que los niños con TEA presentan para relacionarse socialmente, la dificultad para socializar, aceptar que otros se acerquen (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020) y para comunicarse con los otros niños; hacen que las docentes muestren preocupación sobre cómo “manejar” la situación.

Partimos entonces, de una propuesta de intervención desde la hospitalidad de Derrida (2006) y el psicoanálisis de Lacan (2009). Nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo es una intervención educativa centrada en propiciar la subjetivación de un niño con TEA? Con el objetivo de caracterizar una intervención educativa cen-

trada en propiciar la subjetivación de un niño con TEA.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir a mejorar el proceso de inclusión en las escuelas de educación regular, en donde los niños que han sido diagnosticados con TEA puedan ser atendidos y pueda surgir la subjetividad, lo que permite, la verdadera inclusión en la escuela.

Revisión de la literatura

Esta investigación centra su atención en un enfoque psicoanalítico lacaniano y en la hospitalidad derridariana, pues se pretende que a través de la subjetivación del otro (psicoanálisis lacaniano) y acoger al extraño (hospitalidad), los docentes de educación preescolar regular puedan atender educativamente a niños que han sido diagnosticados con TEA.

Al hablar de hospitalidad, forzosamente nos remitimos a Derrida (2006), pensando en que el otro, en nuestro caso el niño con TEA, es un extraño, un extranjero en el preescolar, por el hecho de ser distinto, de no contar con unas características comunes como la del resto de sus compañeros.

La hospitalidad, nos invita a acoger al otro, al distinto, pero para acogerlo es necesario pensar y propiciar un encuentro, un encuentro en el que pueda ser posible pensar en “nosotros”, pensar en la alteridad que es acogida por un grupo escolar (Benéitez y Fusco, 2021).

La subjetivación de un cuerpo, en este caso de un cachorro humano, no se da per se, no se da por el mismo hecho de pertenecer a la especie, ni tampoco es

suficiente que el tiempo atreviese ese cuerpo, o que se den estímulos ambientales. El psicoanálisis nos ha permitido advertir de la importancia de que un Otro dé lugar a que ese cuerpo se piense habitado, el sujeto para serlo necesita que un otro se relacione con ese cuerpo como si este fuera un sujeto (Levin, 1995), uno legítimo.

El psicoanálisis lacaniano plantea que los infantes en esta situación (TEA) tienen dificultad para relacionarse con el Otro (Lacan, 2009), por eso mismo su registro en el lenguaje, ser hablante, se ve comprometido, no existe presencia enunciativa. Estos niños y niñas hablan pero ellos no están implicados en lo que dicen.

El sujeto puede estar presente antes del mismo cuerpo, los adultos pueden relacionarse con el que será su hijo sin que éste esté presente. Las dificultades aparecen cuando los adultos que se encargan de la formación de un chico con TEA no pueden relacionarse con el niño como si este fuera otro sujeto, no sé da ese intercambio de miradas, no hay un reconocimiento, propio del estadio del espejo (Levin, 1995).

Partimos de la idea de que la intervención educativa con una perspectiva psicoanalítica lacaniana, es una intervención que está orientada desde los presupuestos teóricos de la disciplina (Mannoni, 2005), es decir, grosso modo, no hay una actuación predispuesta, no hay una suerte de pasos a seguir, sino que se orienta por el reconocimiento del otro, el posicionamiento subjetivo de la docente frente al día a día en el trabajo del aula.

Metodología

Los resultados parciales que se presentan aquí son producto de una investigación cualitativa e interpretativa. Se centra en un estudio de casos con un análisis inductivo. Se parte desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003), pues se recuperaron narrativas de las educadoras por medio de entrevistas a profundidad, con la intención de identificar los significados construidos por medio de su relato, con relación a su intervención docente, al momento de intervenir educativamente con niños con TEA.

Se han realizado tres entrevistas a profundidad a la docente del caso. Para realizar la transcripción de las entrevistas se tuvo apoyo por parte del programa SONIX. Después se realizó un análisis inductivo en Atlas.ti con una codificación abierta, para después construir categorías a través de afirmaciones selectivas y aproximaciones línea a línea desde la propuesta de Van Manen (2003).

Se obtuvieron dos grandes categorías, estrategias docentes y expresiones de subjetividad, a partir de las cuales damos respuesta de manera parcial a la pregunta y objetivo de investigación.

Resultados

Respecto a la intervención educativa de la docente del caso de estudio, encontramos que hay relación entre las estrategias centradas en establecer límites con el alumno con TEA, el propiciar el desarrollo de habilidades sociales, las acciones diferenciadas para su

atención y el establecimiento de objetivos, con las expresiones de subjetividad que presenta el niño con TEA a partir de la intervención.

La intervención de la docente se centra en el establecimiento de límites hacia el niño con TEA, pues se refiere que las constantes rabietas que el niño realiza por no obtener lo que desea -salir del aula de manera constante o tomar material de las áreas de juego al momento que lo desea-; estos límites consisten en "ponerse firme" cuando se le dice al niño que no puede salir del aula o que no es momento de tomar material de las áreas de trabajo, tal como lo muestra la siguiente viñeta:

Agarró unos días que también se nos quería salir, como veía que la niña este se jugaba con él la de la señora del refrigerio, pero ya le dije a [la niñera] hay que marcarle ese límite porque él va a pensar que todos los días puede estar afuera (Entrevista 3, enero 2025).

Lo que denota un reconocimiento del otro (Mannoni, 2005), como otro que es digno de ser reconocido como otro, esto provoca que exita un establecimiento de objetivos específicos para el niño con TEA. El ejercicio que ha caracterizado la intervención de la docente es una constante reflexión sobre su quehacer educativo con el niño con TEA y con el resto del grupo, esto ha propiciado que de manera inicial se centre en acoger al niño dese la hospitalidad (Derrida, 2006), pensando en que es un niño diferente y que como tal es necesario establecer objetivos diferenciados, centrados en metas a corto plazo. Inició con propiciar la presencia enunciativa con el alumno por medio de repeticiones de aquello que se quería nombrar e incluso para nombrarse a sí mismo, "tú eres. Me cuesta todavía trabajo, pero ya por

lo menos el repetirle tú eres, tú eres este o yo soy para que él lo repita de esa manera yo soy Dariel" (Entrevista 3, enero 2025). Aunado la presencia enunciativa (Lacan, 2009), se encuentran los logros educativos que se esperan de él, respecto a la interacción social y a la forma en la que dentro de la planeación educativa el niño con TEA se incluya en las actividades, pues hasta el momento de la intervención de planeaban acciones diferenciadas para trabajar con el niño con TEA.

Estos objetivos que se planean a corto plazo han sido una característica central en la intervención educativa de la docente y con ello, el propiciar el desarrollo de habilidades sociales. Se observa que la docente ha propiciado que el niño aprenda a hablar con los otros niños, a integrarse en las actividades y a hacer uso de expresiones de cortesía que parecen tan cotidianas en otros niños.

Para alcanzar estas expresiones de subjetividad con el niño con TEA, ha sido necesario que la docente "enseñe" cómo hablar con sus compañeros, cómo dirigirse a ellos y cómo interactuar con otros, tal como se observa en lo siguiente: "hay veces que le digo gracias, [y él] de nada. O sea, en vez de que me diga gracias, [dice] de nada" (Entrevista 3, enero 2025), lo que muestra una comprensión de las formas sociales en las que nos comunicamos.

La docente ha resultado ser un agente de subjetivación una muestra de eso se puede advertir cuando:

Fue el día que, [la niñera] pobrecita, [Dariel] se agachaba y por allá le salía uno [flatulencia] y hasta se reía, se reía y le dice "feo, feo", le dice a [la niñera] y le dice [la niñera] ¿Qué fue? Ah, que se había echado uno

(Entrevista 2, diciembre 2024).

Este suceso es realmente relevante, uno; él puede expulsar una flatulencia, compartir un poco de él, cosa muy relevante en personas con TEA, dos; puede adelantarse a la respuesta de la maestra y reírse, o sea hay una comprensión del otro, y tres; puede verse en el otro, su risa deja en claro que no es cuestión mecanizada, hay una expresión de su individualidad, de su creación.

Conclusiones

La intervención de la docente ha sido determinante para la del niño con TEA, aunque no lo advierta, la docente ha sido agente de la humanización de los niños, no solo dando saberes, sino que también posibilitando que el alumnado pueda tomar un lugar en la sociedad.

El psicoanálisis lacaniano ha permitido que la docente oriente su práctica, sin que se espere de ella una cierta actuación, sino que, a partir de los planteamientos teóricos, decide, reflexiona e interviene, lo que ha permitido que se puedan observar vetas de expresiones de subjetividad en el niño.

Que los docentes puedan interpelar al niño con TEA podrá posibilitar el que se pueda subjetivarse el cuerpo y el niño de respuestas conforme a su individualidad. Esteban Levin (1995) hace lo mismo en su consultorio, con niños que no cuentan con la capacidad de la motilidad, va interpretando los temblores, las respiraciones de estos con planteamientos que compromete al infante. Siendo así el niño deja de ser un ser no hablante,

infante, y la subjetividad aparece.

La intervención educativa que se ha propiciado se ha realizado de manera interdisciplinaria, pues se ha logrado lo que Levin (2018) señala como la invención y la configuración de un trabajo en equipo de acuerdo con las particularidades de cada niño que se atiende, lo que nos invita a continuar sumando esfuerzos y presupuestos teóricos de diferentes disciplinas para intervenir en torno al TEA.

El trabajo de la docente ha sido determinante para que se dé la subjetivación del alumno con TEA, el ejercicio de la docente al hablar por el niño, argumentar, responder como si el mismo niño lo hiciera, ha dado lugar a que el niño se pueda apropiar de una estrategia para responder a las exigencias sociales, aun cuando esta careta es una propuesta de la docente, el niño al apropiársela de manera progresiva le servirá como una forma de expresión de su subjetividad siendo un producto de su creación.

Referencias

Benéitez, R. y Fusco, V. (2021). *Hospitalidad: lo otro y sus fronteras*. Dykinson.

Derrida, Jacques. (2006). *La Hospitalida*d. Ediciones de la Flor.

Lacan, J. (2009). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je). In Escritos I*. Siglo XXI. https://books.google.com.mx/books?id=shlFsZ-fNzUC

Levin, E. (2018). *Autismos y espectros al acecho: la experiencia infantil en peligro de extinción*. Noveduc libros.

Levin, E. (1995). *La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Nueva Visión. https://books.google.com.mx/books?id=Rk-pAAAACAAJ

Manonni, M. (2005) *Educación imposible*. Siglo XXI Editores.

Maturana, H. (1993). *Realidad: una proposición explicativa. In La objetividad. Un argumento para obligar*. J C Saéz.

Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Pedagogika*, *138*(2), 209-225. https://doi.org/10.15823/p.2020.138.12

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España IDEA BOOKS.

JUGANDO CON LA MATEMÁTICA

Luis Ceferino Góngora Vega
Escuela Preparatoria "Oxkutzcab", Yucatán, México.
accalero.memery@yahoo.com.mx

Resumen

Este trabajo propone el juego como estrategia para interesar a los alumnos en la enseñanza de la matemática y consolidar sus conocimientos. Está diseñado para estudiantes de nivel medio básico y medio superior, buscando que utilicen sus habilidades cognitivas de manera entretenida. El juego es un recurso pedagógico valioso que puede transformar la percepción negativa de la matemática en una experiencia atractiva y generadora de aprendizajes complejos. Aunque este proyecto no resolverá todos los problemas de la enseñanza de las matemáticas, se espera avanzar con pasos seguros, facilitando la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes en la preparatoria Oxkutzcab, Yucatán.

Palabras Clave

Enseñanza, matemática, juego, habilidades, aprendizaje.

Introducción

El juego es a todas luces un recurso pedagógico importante que merece la atención de los docentes para aprovecharlo a favor de un aprendizaje significativo. En la enseñanza de la matemática, el juego organizado, permite que esta asignatura, que tradicionalmente cau-

sa una especie de rechazo, se convierta en una experiencia atractiva y generadora de aprendizajes complejos y abstractos de una manera sencilla y entretenida.

Teniendo en cuenta que la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), en los planes 2022 para el nivel medio superior SciELO México (2022), menciona en el conversatorio respecto a los planes para el nivel medio superior, la curricular reformula el MCC del 2008. Ahora se habla del Nuevo Marco Curricular Común, NMCC, que deja atrás el modelo de competencias, y en su lugar propone el aprendizaje de trayectorias y metas de aprendizaje con un enfoque pedagógico en el que ya no se habla de "las matemáticas", sino del "pensamiento matemático".

Dicho pensamiento es entendido como un recurso sociocognitivo que moviliza aprendizajes, amplía y consolida el conocimiento producto de la experiencia, para aprovechar y aplicar los conocimientos de otras tres áreas, las Ciencias experimentales, las Ciencias Sociales y las Humanidades, al tiempo que promueve la formación socioemocional, la autoestima, la autocrítica, el trabajo colectivo, y los valores.

Hasta ahora no hay planes de estudio culminados, pero sí se anuncia ya su estructura. El pensamiento matemático se encuentra dividido en categorías, subcategorías y temáticas, desde las que se pretende hacer relaciones con las otras tres áreas mencionadas. Las categorías resultan ser procesos, como los procedimientos, el razonamiento, la resolución de problemas, y la modelación.

Las subcategorías se corresponden con las ramas de la matemática, como la aritmética, el álgebra, la geometría, la probabilidad, y la estadística. Las temáticas

son en realidad, subtemas de las áreas, como números, operaciones y registro numérico en el caso de la aritmética. Parece que solo se le ha puesto un nuevo nombre a la organización curricular.

Revisión de la literatura

Briceño (2022) afirma que las estadísticas de los últimos cinco semestres en la escuela preparatoria "Oxkutzcab" resulta ser motivo de preocupación por los altos índices de reprobación en la asignatura de aritmética y álgebra del primer grado; ya que, según datos estadísticos, en los semestres 2020-2021 reprobó el 60%, en el 2021-2022 el 66%, y en el 2022-2023 fue de 62% respectivamente, siendo en general el 62.6%.

Martínez F. (2023). Manifiesta que el desempeño de los estudiantes mexicanos en matemáticas disminuyó en 2022 en comparación con 2018, revirtiendo la mayoría de las ganancias observadas entre 2003 y 2009, y retornando a niveles cercanos a 2003 o 2006, y dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas. Por lo que obtuvo 126 puntos menos que Japón, el país mejor evaluado, además el tercer país peor evaluado de la OCDE en Matemáticas. retrocedió a niveles similares a los de 2003.

Hay una caída de (-)24 puntos en comparación con 2009 y de (-)14 en comparación con 2018. De la misma forma se puede citar que en la prueba PISA 2022 los resultados obtenidos sobre el índice de reprobación en matemáticas de los alumnos mexicanos son del 65.9% y en el estado de Yucatán el 69.6%, esto muestra que

a nivel mundial sólo estamos por encima de Indonesia, Túnez y Brasil.

	Asignatura	
Nivel		**Matemáticas (%)**
Inicial	56.3	34.85
Básico	17.3	39.15
Intermedio	13,0	17.1
Avanzado	13,4	8.9
Porcentajes	100%	100%
Fuente: Elaboración propia.		

Objetivo General

Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para fortalecer competencias, habilidades de interpretación y análisis y su aplicabilidad en la vida cotidiana a la de los educandos.

Objetivos Específicos

- Desmitificar la enseñanza de las Matemáticas a través de proyectos lúdicos.

- Fomentar la creatividad de nuestros estudiantes en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza.

- Propiciar ambientes lúdicos en las clases

- Proponer actividades en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su aptitud matemática.

Metodología

La propuesta metodológica de este trabajo se apoya en las competencias potenciando el paradigma constructivista.

Ortiz (2015). Opina que el enfoque constructivista en educación es una corriente pedagógica que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas y de la interacción con su entorno. Según esta perspectiva, no se trata solo de recibir información de manera pasiva, sino de involucrarse de manera crítica y reflexiva, integrando lo nuevo con lo que ya se sabe. El rol del docente es facilitar este proceso, promoviendo un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes puedan explorar, experimentar y resolver problemas de manera autónoma.

Este proyecto consideró los siguientes puntos:

- Propiciar ambientes lúdicos en las clases de Matemáticas.

- Proponer actividades en las cuales el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar la aptitud Matemática mediante ejercicios didácticos Matemáticos.

- Inducir a nuestros estudiantes a experimentar situaciones variadas, relacionando y valorando el que hacer matemático, desarrollando hábitos mentales, explorando y prediciendo de tal forma que adquieran confianza en sí mismos y en su propia capacidad para la resolución de situaciones problema.

- Fomentar la creatividad de nuestros estudiantes en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza Matemática.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Tanto la población como la muestra la conformaban alumnos que cursaban el primer semestre de bachillerato en la escuela preparatoria Oxkutzcab, de la cuidad de Oxkutzcab Yucatán, México en el curso escolar 2022 - 2023.

Tabla 2. Población y muestra	
HOMBRES	12
MUJERES	13
TOTAL	25
Fuente: Elaboración propia.	

Procedimiento para la Aplicación del Tratamiento

Juegos de Cálculo

Existen una serie de juegos de magia, donde el mago “adivina” o calcula la suma de algunos números elegidos por el espectador. Hay una serie de estos juegos que pueden hacerse con un calendario, se basan en la forma regular en que están colocados los números dentro de los meses del calendario.

a) Cuadrado mágico: Coloca cada una de las nueve cifras en sus respectivas posiciones para que la suma sea 15 en cada fila, columna y diagonal.



b) El cuadrado

En un cuadrado debemos colocar los números del 1 al 9 sin repetirse ninguno (uno en cada cuadro). Disponemos de las siguientes pistas:

Los vecinos del 1 suman 15



- Los vecinos del 2 suman 6

- Los vecinos del 4 suman 23

- Los vecinos del 5 suman 16

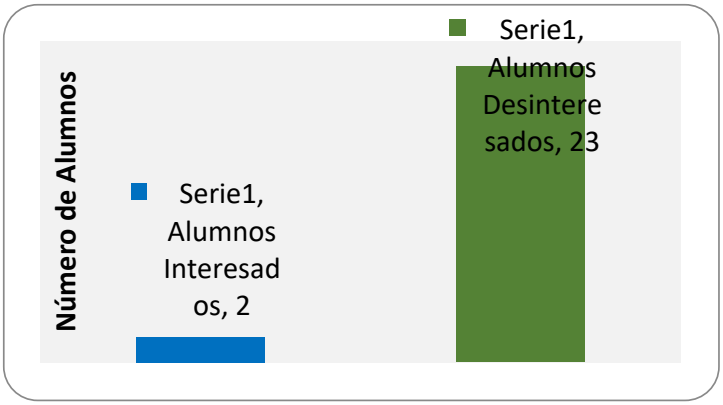
- Sobre los vecinos del 6, 7, 8 y 9 no tenemos datos.

Un número es vecino de otro solo si la casilla en la que este está comparte alguno de sus lados con el otro. ¿Qué número ocupará la casilla central?

Presenrtación y análisis de la información

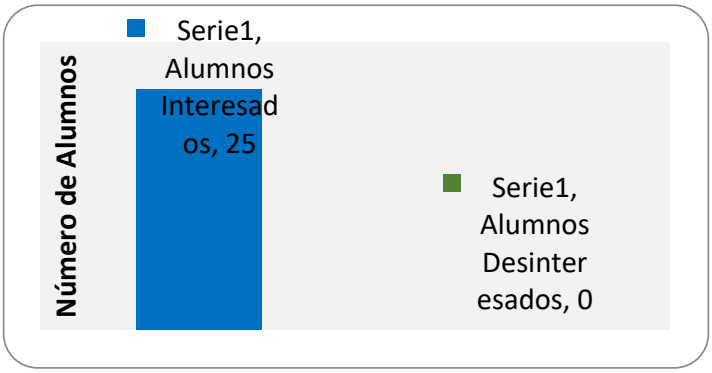
Para efectuar este estudio se hizo un sondeo para conocer el número de alumnos que voluntariamente desearan participar en esta investigación. Y el resultado se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 1. Resultados obtenidos en la encuesta antes de efectuar el estudio



Posteriormente al concluir el trabajo se les encuesto nuevamente a los alumnos para conocer a cuántos de ellos les gustaría volver a participar nuevamente en un estudio de este tipo y el resultado se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 2. Resultados obtenidos en la encuesta después de efectuar el estudio.



Conclusiones

Antes del Estudio:

- Se exploró con los alumnos del grupo en forma escrita y sin identificarse si estaban interesados o desinteresados en participar en el estudio.

- De los resultados del sondeo se obtuvo que la mayoría de los estudiantes no tenían deseos de participar en las actividades.

- Se les convenció haciendo una muestra de las actividades que se pretendían emplear exponiéndoles oral y visualmente el material lúdico.

Después del estudio

- Con este proyecto se notó, dentro de los participantes y asistentes, motivación y deseo de participar en los distintos juegos que se les presentaron, dándole oportunidad de desarrollar la aptitud matemática.

- Se notó en los estudiantes asistentes un gran entusiasmo y una excelente motivación para participar en los distintos juegos.

- Se creó una sana competencia entre los asistentes a la exposición. Hasta los docentes trataron de integrarse a las actividades.

- Se fortalecieron las relaciones humanas y sociales con sus compañeros en buena parte, ya que asumieron con empeño y entusiasmo las acciones de reflexión y análisis en su intercambio de experiencias con sus compañeros de grupo.

- Todo el proceso anterior nos lleva a afirmar que estamos dando pasos para la desmitificación de la Enseñanza de la Matemática a través de la elaboración de juegos didáctico-matemáticos.

- Finalmente: El razonamiento lógico es esencial en matemáticas, pero enfrenta diversas dificultades que deben abordarse en la enseñanza y el aprendizaje. Es crucial desarrollar métodos pedagógicos que fomenten la comprensión profunda y la conexión entre conceptos para mejorar la capacidad de razonamiento lógico en los estudiantes.

Referencias

Arroyo, A. (2008). *La Magia de las Matemáticas*. https://www.studocu.com › administracion-de-empresas

Block-Sevilla, D. (2022, 18 de mayo). Las matemáticas en el plan de estudios 2022: una voz de alerta. *Blog Distancia por Tiempos-Revista Nexos*. https://educacion.nexos.com.mx/las-matematicas-en-el-plan-de-estudios-2022-una-voz-de-alerta/

Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022. Del marco curricular al plan de estudio 2022: Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 16-25. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Diaz-Linares, G. (2023). Aprendizaje basado en indagación (ABI): una estrategia para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 27-41. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4378

Grupo Alquerque (2020). J*ugando con las matemáticas*. https://www.icmat.es›miradas_matematicas

Martín Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, R. (2019). *Metodología de la investigación* (7ª Edición). México, DF. https://normas-apa.org/

Orozco-Fuentes, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022: Del marco curricular al plan de estudio 2022: Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 60-69. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Oviedo-Mandujano, A. F. y Lizárraga-Juárez, A. (2022). Revisión de la literatura sobre evaluación de la formación continua de docentes en Matemáticas. *Educación Matemática*, *34*(1), 131-156. https://doi.org/10.24844/em3401.05

SciELO México (2022), *Las matemáticas en el Plan y Programas de Estudio 2022*. http://www.scielo.org.mx › scielo

SciELO México (2022). *Rediseño del marco curricular de educación media superior*. http://www.scielo.org.mx › scielo

REDISEÑO CURRÍCULAR PARA UACs DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDÉUTICA DEL BGU-BUAP

Yukuita Aydee Hoyos Ramos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
yukuita.hoyos@correo.buap.mx

Diana Ali Merino Alcalá
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
diana.merino @correo.buap.mx

Resumen

El nivel medio superior de la BUAP encuentra la oportunidad en el MCCEMS de rediseñar sus asignaturas de formación propedéutica para insertarse en la NEM y contribuir con los principios que establece, aportando desde lo propuesto en el Modelo Universitario Minerva para el bachillerato universitario Buap.

Palabras Clave

MUM (Modelo Universitario Minerva), Áreas de formación Propedéutica.

Introducción

La nueva escuela mexicana se concibe como un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario su importancia radica en formar estudiantes con una visión integral resaltando “el autocuidado y la valoración de los mismos, el aprender a cómo pensar

y no en qué pensar, ejercer el dialogo como base para relacionarse y convivir con los demás, adquirir valores éticos y democráticos y colaborar e integrarse en comunidad para lograr la trasformación social".

El MCCEMS se considera una propuesta "integral, flexible, adaptable al contexto por su carácter transversal, así como por su enfoque humanista". Este marco común será para todos los subsistemas del NMS, que se desarrolla principalmente en los tres primeros semestres de la formación y en menor medida en los semestres terminales.

Es en este escenario, donde el nivel medio superior de la BUAP encuentra la oportunidad en el MCCEMS de rediseñar sus asignaturas de las áreas de formación propedéutica para insertarse en la NEM y contribuir con los principios que establece, aportando desde lo propuesto en el Modelo Universitario Minerva para el bachillerato universitario BUAP.

Desarrollo

El nivel medio superior de la BUAP pretende contribuir en la NEM y con los principios que establece, a partir del rediseño de las asignaturas que integran las áreas del componente propedéutico, aportando desde lo propuesto para el bachillerato universitario Buap en el Modelo Universitario Minerva. Modelo educativo y académico que enfatiza la función social de una universidad pública, orientado a la formación integral, humanista y centrado en el aprender a aprender "basándose en la teoría constructivista socioparticipativa" (Documento de integración del MUM, 2007)

En el actual plan de estudios Plan 07 se busca la formación integral de sus estudiantes atendiendo y dando respuesta a:

- Retos del siglo XXI
- Reforma Integral de la Educación Media Superior
- Habilidades Socioemocionales
- Reforma educativa, ("la cual a nivel constitucional establece la obligación del Estado de mejorar la calidad y equidad educativa")

En el análisis de diversos documentos del MCCEMS se encuentran coincidencias con el Modelo Universitario Minerva y lo establecido en el actual Plan de estudios 07 (Bachillerato Universitario BUAP), las cuales se enuncian a continuación:

	MCC EMS 2022	MUM / PLAN O7 BUAP
ENFOQUE	MCCEMS: “Conduce a la unidad de los ámbitos cognitivo, afectivo-emocional y social del estudiantado” Pág.41 “Perspectiva humanista, democrática, participativa, inclusiva, afectiva, de confianza, respetuosa de los derechos humanos y la naturaleza, científica, tecnológica, dialógica, de actitud innovadora y creativa, donde existan momentos para la reflexión, la crítica, la tolerancia y la formación de la identidad individual, comunitaria, nacional y global” Pág.42 Referencia: Documento base resultado de la discusión con docentes en planteles, conferencias y reuniones de trabajo por subsistemas y con expertos de las diversas áreas del MCC	MUM: “Se plantea para él y la estudiante una formación integral que tiene como eje central al aprendizaje constructivista, con una orientación sociocultural y humanista” Pág. 11 PLAN 07 “Humanismo crítico propuesto en su nuevo modelo, que considera al ser humano como un ser bio-psico-social y, por tanto inserto en una compleja red de relaciones sociales, simbólicas y ecológicas, de acuerdo con los aportes de la ciencia” Pág, 32 Referencia: MUM 2007-01 Plan 07 Bachillerato universitario

COMPONENTES MCCEMS	Currículum fundamental: - Áreas de acceso al conocimiento - Recursos sociocognitivos Currículum ampliado: - Recursos socioemocionales - Ámbitos de la formación socioemocional	Estructura curricular: diseño curricular con una orientación social participativa, organización basada con el currículo correlacionado (disciplinario) propuesta innovadora: ejes trasversales. Referencia: MUM 207-01 Formación humana y social Desarrollo de habilidades del pensamiento complejo Desarrollo de habilidades del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) Lenguas Extranjeras Educación para la investigación Innovación y Talento Emprendedor Referencia: Pág. 22. MUM 2007-01 Aprendizaje cooperativo Pensamiento crítico La interdisplinariedad / transversalidad Plan 07 Bachillerato universitario
ELEMENTOS	• Currículum fundamental: - Áreas de acceso al conocimiento - Recursos sociocognitivos • Currículum amplio: - Recursos socioemocionales - Ámbitos de la formación socioemocional Categorías – subcategorías Metas de aprendizaje Aprendizajes de trayectoria (perfil de ingreso-egreso)	• Campos disciplinares • Áreas de formación integral • Tutoría • Componente propedéutico

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO – MCC / CAMPO DISCIPLINAR - BUAP	ÁREAS DEL CONOCIMIENTO – MCC - Ciencias naturales - Ciencias sociales - Humanidades	CAMPO DISCIPLINAR - BUAP - Ciencias experimentales - Ciencias sociales - Humanidades - Matemáticas e ingenierías - Comunicación
ESTRATEGIAS PARA EL PROCESO DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA	Metodología Activas PAEC (Programa Aula Escuela Comunidad)	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje por proyectos Aprendizaje basado en problemas Acciones para diseñar un ambiente interactivo de aprendizaje (AIDA) Referencias: Pág. 59 Anexos: Estrategias docentes para el proceso de aprendizaje-enseñanza

Tomando en consideración que “el perfil general de egreso del programa educativo del bachillerato universitario corresponde al de ingreso de los programas educativos de licenciatura” Pág. 15 MUM. 2007; se propone que en la alineación de las UACs (Unidades de aprendizaje curricular) de las áreas de formación propedéutica responda a:

• El Modelo Universitario Minerva,

• Objetivos de desarrollo sostenible (ODS 2030)

• Áreas de conocimiento del Marco Curricular Común de EMS

En la que se enfatice la formación de las y los estudiantes con una visión integral, de responsabilidad social, considerando los saberes de las áreas de hu-

manidades, sociales, naturales, experimentales y tecnológicas; que a partir de la transversalidad cobre sentido en su entorno y futuros intereses profesionales.

El diseño curricular de las áreas de formación propedéutica se sustentará en estrategias metodológicas que el propio MUM establece con especial énfasis en el Anexo I. Acciones para enseñar un ambiente interactivo de aprendizaje (AIDA); el cual está enfocado en la solución de un problema real por parte de sus estudiantes.

Para ello el AIDA, “simula una parte de la realidad o contexto dentro del cual sucede el problema a resolver”. Dicha metodología coincide con el concepto de escuela abierta y orientadora, como lo plantea la estrategia denominada Programa Aula, Escuela y Comunidad; la cual articula la “construcción de los aprendizajes significativos y contextualizados del estudiantado de educación media superior con base en el programa de estudios y necesidades o problemáticas de la comunidad, mediante el desarrollo de Proyectos Escolares Comunitarios (PEC)”. Pág. 4. Programa Aula, Escuela y Comunidad. 2023.

Conclusiones

Desde hace ya algunos años se pretende favorecer la formación de las y los estudiantes de Educación Media Superior, buscando la manera de mejorar el currículo y su integración a la sociedad y/o campo laboral.

Actualmente con la propuesta del MCCEMS que presenta la Nueva Escuela Mexicana se pretende desde el NMS la participación de diversos agentes educativos y

que en comunidad se fomente una escuela abierta, inclusiva, en la que con trabajo colaborativo y transversal se logre una transformación social.

La presente propuesta armoniza los principios del NEM con los principios y metodologías establecidos en el MUM (Modelo Universitario Minerva) de la BUAP: fortaleciendo la identidad a través de:

- Responsabilidad social
- Desarrollo integral
- La formación humana
- Pensamiento crítico
- Respeto a la diversidad y multiculturalidad
- El aprendizaje a lo largo de la vida

Con lo anteriormente mencionado se pretende contribuir en la formación de las y los estudiantes de manera integral y con habilidades socioemocionales, cognitivas, y actitudes éticas, de respeto y participación colectiva.

Por último esta propuesta se fundamenta con las habilidades, conocimiento y actitudes citadas en el perfil de ingreso que dicta el nivel superior en el Modelo Universitario Minerva.

Referencias

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Progresiones de aprendizaje del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Subsecre-*

taría de Educación Media Superior. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones_del_MCCEMS_2024_final.pdf

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Documentos de Integración del Modelo Universitario Minerva (MUM)*. https://csbiologicas.buap.mx/sites/default/files/MUM_Documentos_de_Integración.pdf

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2018). *Modelo Educativo Académico: Modelo Universitario Minerva (MUM)*. https://repositorio.buap.mx/rdocencia/public/inf_public/2024/0/13-MUM-Modelo- Educativo-Academico.pdf

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Plan 07 por competencias*.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2025). *Oferta educativa*.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), 2da edición*. Subsecretaría de Educación Media Superior. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad(PAEC),%202da_Edicion.pdf

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Graciela Martínez Gallegos
Docente Universidad CNCI de México.
IPN. Instituto Normal Quevedo.
graciela_martinez@cncivirtual.mx

Melissa Ortega Sánchez
Alumna Instituto Normal Quevedo
melissaortegasanchez@cuq.onmicrosoft.com

Resumen

En las últimas décadas se ha enfatizado la calidad en los planes de estudio como necesidad y como urgencia en todos los niveles educativos, desde básica hasta superior; lo que ha llevado a una mirada deductiva del fenómeno para reflexionar sobre la trascendencia del diseño de estrategias desde las escuelas Normales. En etapa de formación donde los futuros docentes fortalecen su conocimiento y pedagogía para llevar a la práctica las teorías y diversas formas de caminar con sus alumnos en la enseñanza – aprendizaje. Son ellos quienes en la consolidación de su vocación pueden darle vida o asumir como concepto la calidad educativa.

Palabras Clave

Calidad de la educación, Estudiante-profesor.

Introducción

El presente trabajo es una reflexión sobre la calidad educativa desde la mirada de docentes en formación en Puebla, México; quienes desde los primeros semestres de su licenciatura se involucran en la parte teórica y práctica pretendiendo contribuir a una mejora en la educación básica.

El concepto de calidad educativa ha sido un intenso debate tanto en el ámbito académico como social, especialmente en un contexto como el mexicano, en el cual la diversidad y complejidad del sistema ha propiciado diversos análisis y aportes. Incluso se ha propuesto un enfoque crítico sobre la calidad, reconociendo que no se trata de un concepto unívoco, sino de una constante disputa, donde se entrelazan factores históricos, contextuales y las diversas perspectivas de los actores educativos, como docentes, estudiantes, directivos y padres de familia.

Este enfoque cuestiona la idea de que exista una única manera de alcanzar o aplicar la calidad y excelencia en la educación, sugiriendo que detrás de este término se encuentran distintas ideologías y modelos educativos que definen, de manera particular, el rol del educador y las expectativas de la formación de los estudiantes. Estas ideologías están cargadas de supuestos y valores que, a menudo, no son universales ni aplicables de la misma manera en todos los contextos. En este sentido, la calidad educativa debe ser entendida como un concepto dinámico y en constante construcción, que varía según las necesidades y los desafíos de cada comunidad, y que, por lo tanto, requiere de un análisis crítico y reflexivo para comprender sus implicaciones en la práctica.

En este sentido, en la presente reflexión se aborda la calidad educativa desde la mirada de los estudiantes en formación, lo cual implica reconocer sus voces y necesidades, así como las barreras que enfrentan en su proceso educativo, para construir un sistema que realmente responda a las expectativas y desafíos del siglo XXI.

Desarrollo

La educación en México ha sido una problemática importante, especialmente desde el punto de vista de los estudiantes. En los últimos años, México ha implementado reformas importantes para mejorar la calidad y la igualdad en la educación, sin embargo, los desafíos que se presentan así como las brechas y los retrasos han opacado dichos avances.

Dentro de los retos actuales se encuentran las dificultades económicas y la desigualdad entre las escuelas públicas y privadas. Según el Programa de Educación Departamental, uno de los objetivos prioritarios para 2024 es preparar una educación igual y completa, que pueda garantizar los mejores intereses para la sociedad (NEM, 2022).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un programa diseñado de manera integral, que permite desarrollar en los estudiantes una visión infinita, centrada en un pensamiento crítico, una visión humanista y un actuar comunitario, permitiendo a los docentes involucrarse en la calidad educativa, de manera que ésta se centre en las necesidades de los alumnos.

La falta de recursos e inseguridad en las escuelas son problemas comunes en los estudiantes mexicanos, que buscan la calidad en las distintas propuestas educativas; requiriendo un enfoque consistente para comprender los conceptos y necesidades de los estudiantes, mejorar las políticas, el acceso y la seguridad e integración de tecnología efectiva para conducir los sistemas de México hacia una mejora continua, con una educación igualitaria y de alto impacto en el ámbito personal y social.

En este proceso, la participación activa de los estudiantes de Licenciatura en Educación es importante para conocer necesidades e intereses, además de integrar tecnologías que permitan visualizar los contextos globalizados a los que ya en las prácticas se enfrentan, promoviendo el acceso a los recursos académicos y la expansión de las oportunidades de aprendizaje, especialmente en las zonas rurales, pero también como estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan a las nuevas generaciones estar a la vanguardia de las necesidades del México moderno.

El actual Plan de estudios, denominado la NEM, ha pretendido desde su prueba piloto a la fecha lograr la calidad educativa a través de los siguientes pilares:

1. Principios fundacionales: Destacando valores de igualdad, inclusión, equidad, calidad, integralidad, autonomía, laicidad y democracia.

2. La formación docente: Priorizando la capacitación continua y la evaluación del desempeño de los maestros para garantizar una enseñanza de calidad. Este es precisamente el aspecto que en la escuela Normal se reflexiona.

3. Un currículo basado en competencias: Ya que promueve habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras, procurando evitar la enseñanza tradicional que se centraba en los contenidos.

4. La infraestructura y recursos: Utilizando tecnología, materiales pedagógicos y mejoras en las instalaciones escolares para crear entornos de aprendizaje óptimos.

5. Participación comunitaria: Se fomenta la colaboración activa de padres, estudiantes y docentes a través de consejos escolares y comités.

6. Evaluación y seguimiento: Se implementan herramientas para medir el aprendizaje y el desempeño docente, asegurando estándares de calidad.

Estos esfuerzos buscan además reducir la deserción escolar y promover una sociedad más equitativa. El artículo titulado “De la calidad a la excelencia educativa en México” aborda la evolución de la educación en el país y propone reflexionar sobre el desarrollo histórico y las reformas al artículo tercero de la Constitución, además de priorizar la excelencia educativa con valores humanistas (2021).

La calidad educativa se relaciona con el cumplimiento de objetivos mínimos y estándares básicos; es decir, va más allá, centrándose en una formación integral y en el desarrollo de habilidades críticas, éticas y emocionales. La educación debe ser inclusiva, equitativa y formar ciudadanos comprometidos socialmente. Este enfoque humanista combina el aspecto académico con la formación ética, orientándose hacia una educación integral, además de implementar prácticas peda-

gógicas transformadoras que fomenten la innovación y el pensamiento crítico.

Por ello, en la etapa de formación de la Normal se revisan, con la guía de los docentes, formas de desarrollar dichas herramientas pedagógicas que a través del normalista contribuyan a esa calidad educativa mencionada desde el plan de estudios.

Es en este punto que se enfatiza la necesidad de una formación profesional que impregne al estudiante de la educación de una realidad educativa en el país en constante cambio y necesitada de una pedagogía innovadora. Como se mencionó en el Foro de consulta Nacional para la revisión del Modelo Educativo: “se requiere desarrollar en los futuros profesores bases teórico-prácticas … que garanticen la calidad de la educación” (2024).

Con la Reforma del Plan de estudios de la Normal en 2022 se brindaron espacios de flexibilidad curricular para que las Instituciones Educativas responsables de este nivel educativo en cada Entidad del país, definieran a partir de sus necesidades qué campos disciplinares se debían reforzar; es precisamente donde puede irse dando respuesta al fortalecimiento de la calidad educativa desde la formación de quienes serán responsables de llevarla a la práctica en las aulas con un grupo concreto de alumnos.

Conclusiones

La excelencia educativa no debería ser motivación de una etapa de formación, sino una constante que

brinde dirección, independientemente del Plan de Estudios vigente al momento. México como muchos otros países han buscado diversas alternativas a través de los años para que a través de la educación se brinden herramientas que le permitan a la población desde sus primeros años escolares mejorar su forma de vida, como cita la NEM que:

> Garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente (2019).

Principios como este se dan a conocer y se reflexionan en las aulas con quienes se preparan para integrarse al gremio magisterial, con la realidad de que al estar en dicha etapa formativa enfrentan múltiples retos especialmente al momento de acudir a las prácticas en las escuelas asignadas: como la detección de áreas de mejora, la deserción de algunos normalistas y por qué no decirlo el utilizar esta oportunidad de acercamiento a la realidad de los centros escolares solo a modo de trampolín para el trámite de titulación.

Retomando al gran matemático John Nash: el ganar- ganar en ambas partes (Nash, 1950 citado por Monsalve, 2003), aplica en este contexto formativo si autoridades educativas responsables del diseño de planes de estudio de las Escuelas Normales impulsan formas concretas de llevar a las prácticas la calidad, pero también favorecen que las escuelas de Educación Básica donde acuden los alumnos normalistas brinden apertura y acompañamiento para facilitar espacios y conocimientos que les permitan a todos alcanzar los objetivos planteados.

Referencias

Acuña Gamboa, L. A. (2020, 28 de octubre). ¿Puede el mérito académico ser un ejercicio democrático? *Distancia por tiempos. Blog Educativo Nexos*. https://educacion.nexos.com.mx/?p=2555

Álvarez-Salgado, F. A., Cruz-Doriano, S., Chi-Chan, M. T. J., & López-Ponce, M. E. (2024). Explorando la excelencia educativa: La interacción de la internacionalización del currículo y la movilidad académica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29), julio-diciembre. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2167

Ble Acosta, L. B. (2021). De la calidad a la excelencia educativa en México. *Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*, *2*(2). https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene/ar

Bourdieu, P. (2012). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

CONEVAL (2011). E*l Ramo 33 en el desarrollo social en México: Evaluación de ocho fondos de política pública*. https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Estrategicas/Ramo_33_PDF_02032011.pdf

Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3), 61-82. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004

Monsalve, S. (2003). John Nash y la teoría de juegos, *Revista Ciencia Red*, *24*.

Nueva Escuela Mexicana. (2025). *Conoce la excelencia educativa en la nueva escuela mexicana*. https://nuevaescuelamexicana.org/que-es-la-exce-

lencia-en-la-nueva-escuela-mexicana/

Raldia. (2024). *Educación de calidad en México: Desafíos y Oportunidades – CONEDU*Q. CONEDUQ. https://coneduq.org.mx/educacion-de-calidad-en-mexico-desafios-y-oportunidades/

SEP.(2020) *PROGRAMA SECTORIAL DERIVADO DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Velda, D., & Moreno, H. (2023). *LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y SU IMPACTO EN LA SOCIEDAD*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

CURRÍCULO Y COMPETENCIAS ÉTICO-BIOÉTICAS EN EL CAMPO MÉDICO

Fernando Herrera Salas
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México
fherresal@gmail.com

Resumen

La formación de profesionales de la salud demanda ambas: una sólida formación biomédica y una formación humanística consistente. La primera viene a garantizar un razonamiento clínico de precisión que apuntale el diagnóstico, pronóstico, intervención y profilaxis para su concreción eficiente; la segunda viabiliza la deliberación ética de modo que garantice una toma de decisiones fundamentada ante situaciones dilemáticas en la atención a pacientes. Una de las tareas más importantes de la planeación curricular en la formación de profesionales en el campo médico es la determinación de aquellas competencias de las que debe ser portador el egresado de manera puntual.

Palabras Clave

Currículo, competencias ético-bioéticas, campo médico.

Introducción

En las últimas décadas el diseño curricular en el campo médico ha transitado hacia currículos flexibles, estructurados por competencias, centrados en el alum-

no, que favorezcan la movilidad estudiantil y la internacionalización, entre otros criterios que lo caracterizan.

Del mismo modo, el campo médico en nuestra contemporaneidad se ha ampliado de manera exponencial por el desarrollo de biociencias como la bioquímica, inmunología, química, biología, histología, genética, embriología, anatomía, fisiología, patología, ingeniería biomédica, microbiología, etc. Encontramos, que la emergencia de términos como ingeniería biomédica, bioingeniería e ingeniería clínica o médica, referidos a una actividad exclusiva orientada a la investigación básica relacionada a la biotecnología y la ingeniería genética (Tresguerres, 2003), ha adquirido un elevado prestigio, lo que conduce a que el médico como clínico asistencial o bien el cirujano, no resulte ahora el único perfil de lo médico en el horizonte inmediato.

Por otra parte, el surgimiento de la bioética y las amenazas que enfrentan las sociedades modernas por el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la desigualdad económica, los conflictos armados, la desinformación y la crisis de los recursos naturales, entre otras, reclama del profesional de la salud asumirse como un lector de nuestra contemporaneidad y un agente de cambio comprometido con la vigilancia permanente del orden mundial.

Desde ese lugar, podemos reconocer dos racionalidades que atraviesan la formación del médico, la primera que articula el eje de formación biomédica-clínica y que implica una racionalidad instrumental-cientificista-estratégica, mientras que la otra, comprometida con el eje humanístico, presupone una racionalidad consensual comunicativa-discursiva. De ese modo, no sólo el perfil docente puede variar significativamente según la

racionalidad que se privilegie, sino también se impactará diferencialmente los efectos formativos del estudiante, debemos entonces considerar que el currículo aparece como un escenario de convergencia de estas dos racionalidades, en el que ambas requieren ser simultáneamente desarrolladas.

La emergencia de la bioética que sitúa una racionalidad alternativa en la formación del médico, y que siguiendo a Apel (1985), hemos denominado como: racionalidad consensual-comunicativa-discursiva, posee una serie de criterios que podemos listar del modo siguiente: a) La determinación de los sujetos como seres potencialmente autónomos y racionales, dispuestos a la argumentación y a la réplica. Se trata de una apertura a las mejores razones para actuar y la anuencia a un cambio en la postura personal.

b) Se busca liberar la acción más allá de cualquier tipo de coacción, siendo que se establece la ocasión para "…no permitir que triunfe otro motivo para el consenso más que la fuerza del mejor argumento" (Cortina, 1992).

c) El consenso que moviliza el diálogo, como "comunicación consensual" o comunicación mediada, constituye una apertura a una "ética del acuerdo y de la formación de compromisos" (Apel, 1999).

d) Desde este contexto de consenso, el sujeto ético se instituye "desde un reconocimiento recíproco de la autonomía simbólicamente mediado", es decir, a través un intercambio de ideas o propuestas que se recuperan como un beneficio común.

e) El consenso implica una apertura a la posibilidad de fundar una comunidad ideal de colaboración–en este caso entre médicos o entre el médico y los pacientes– donde "…los actores no coordinan sus planes de acción calculando su éxito personal, sino a través de un acuerdo, porque los participantes orientan sus metas en la medida en que pueden conjugar sus planes desde definiciones comunes de la situación" (Cortina, 1992).

f) Esto abre la posibilidad de un contexto para integrar las dos dimensiones que constituyen al sujeto: la "autonomía personal" y la "autorrealización individual".

Como se puede apreciar, la presencia de esta racionalidad permite al médico resignificar su actuación en los espacios de atención hospitalaria, de consulta particular, en la relación hacia sus pares e incluso en su vida personal, al acceder a la escucha de las mejores razones para establecer acuerdos y compromisos, lo que apunta a la construcción de comunidades ideales de colaboración relacionadas a la salud.

Desarrollo

Una dimensión de la enseñanza de la bioética en el pregrado médico, que viene a ser determinante en su identidad y desempeño profesional, es el establecimiento de las competencias que caracterizan al médico como agente de la salud, es decir, como autor o responsable de la preservación y restablecimiento del bienestar somático. Tales competencias pueden ser estructuradas bajo la figura de lo que aquí designaremos como perfil profesiográfico (Herrera, Stein, Morales y Hernández, 2012), siendo importante notar que el deli-

neamiento de dicho perfil profesiográfico con pertinencia bioética, pone en relación de manera dinámica y convergente ambas formaciones, la científico-técnica y la ético-humanística, del modo siguiente: nos indica que en el proceso de convertirse en un "tomador de decisiones", el médico enfrenta un doble trámite: en relación con el razonamiento clínico confronta la incertidumbre y, por el lado del razonamiento ético, el médico enfrenta las crisis o los dilemas.

Podemos entonces formular este perfil profesiográfico médico de base bioética, tomando en consideración tres niveles de corte analítico: 1) el dominio de competencia que establece la competencia genérica a modo de un orden lógico en su nivel superior; 2) las competencias generales y específicas que se derivan del nivel genérico establecido; y, 3) las definiciones y acciones conducentes, como guías de ejecución práctica.

Tabla 1. Perfil profesiográfico del médico por competencias de pertinencia bioética

NIVEL DE COMPETENCIA	CAPACIDADES QUE REQUIERE OSTENTAR	POSICIONAMIENTO ACTITUDINAL
COMPETENCIA TÉCNICA Y DE AUTORREGULACIÓN	Competencia general: Ser poseedor de conocimientos biomédicos sólidos orientados a la atención de calidad en salud. Competencias específicas: a) Exhibir autoconfianza fundada en la propia capacidad de ejecución. b) Mostrar control emocional, cordialidad, empatía y flexibilidad	Definición: en este nivel de competencia, la posición actitudinal concierne a la existencia del médico como individuo y como profesional, e implica la disposición, control voluntario y monitoreo de sus capacidades y recursos técnicos movilizados en la atención a la salud. Acciones: El médico requiere desarrollar, como complemento de su formación biomédica, capacidad de autorregulación cognitiva-emocional y un eminente nivel empático que implique la comprensión y reconocimiento del otro. Valores: Son valores relativos al campo médico: el amor a la profesión, la tenacidad, responsabilidad, la honestidad, justicia, igualdad y solidaridad.

COMPETENCIA DIALÓGICA	Competencia general: Habilidad para promover una actitud dialógica a fin de establecer acuerdos, dirimir conflictos y la disposición a la valoración moral de las actuaciones Competencia específica: ejercer la capacidad para dilucidar problemas y formular argumentos veraces en pro de su resolución.	Definición: La comunicación dialógica refiere un discurso colaborativo que se caracteriza por el vínculo directo, veraz y consensual entre los hablantes. Acciones y valores: El médico sabrá establecer los criterios de una relación dialógica: 1. Reconocimiento del otro como interlocutor válido 2. Asunción de la verdad desde un “diálogo bilateral” 3. Aceptación de la universalidad de intereses 4. Disponibilidad a la expresión de intereses personales de modo argumentado 5. Toma de decisiones para llegar a una solución correcta bajo el reconocimiento de las ventajas comunes
SENSIBILIDAD BIOÉTICA	Competencia general: Capacidad para adoptar una posición solidaria donde nada de lo humano resulte ajeno Competencia específica: Percibir y situar los dilemas éticos concernientes a la práctica de la medicina moderna	Definición: Por sensibilidad bioética se puede entender la capacidad para percibir, conceptualizar y valorar el sufrimiento, la inequidad, así como los problemas y dilemas del cuidado de la salud. Acciones: asunción de los principios básicos de la bioética: autonomía, justicia, beneficencia, no maleficencia. Valores: resultan valores implicados: información, veracidad, discreción, respeto, confianza, tolerancia, justicia, autonomía, dignidad, consentimiento, compromiso.

PERSPECTIVISMO ÉTICO	Competencia general: Asumir una postura ética de manera consciente y argumentada. Competencia específica: Orientar su praxis médica desde una perspectiva bioética adoptada conscientemente.	Definición: La bioética refiere una ética científica que nos orienta en la edificación de una medicina centrada en el paciente. Acciones y valores: la asunción de un enfoque bioético requiere del médico: - Efectuar una práctica médica con prudencia, ponderación y sabiduría. - Comprometerse con un modelo de vida virtuoso que gobierne toda actuación profesional. - Valorar las emociones y la afectividad, como una pista necesaria en la terapéutica médica. - Acceder a una educación moral como disciplina de los sentimientos, donde la regulación de las emociones es nodal en la atención a la salud. - Asumir que la formación en valores implica el anclaje del deseo médico como un más allá de las puras apetencias. - Orientar al paciente respecto a cómo debe percibirse a sí mismo en su relación al bien en juego, a saber: su salud.

ORIENTACIÓN AL LOGRO	Competencia general: Capacidad para garantizar resultados positivos, maximizar la calidad de la atención y la gestión de recursos en la atención al paciente. Competencias específicas: a) Definir el estatus del sujeto de la atención: paciente, cliente o derechohabiente. b) asumir responsabilidades, plantearse metas, aceptar riesgos, aumentar la pericia, preocuparse por el proceso y por el resultado. c) Mantener el equilibrio de los componentes: técnico, científico, administrativo, legal y humanístico	Definición: el humanismo médico refiere el interés solidario, fundado en el compromiso y la convicción, de curar o aliviar los problemas de salud que presentan los pacientes, no considerados simplemente como “cuerpos humanos” sino como personas. Acciones y valores: adoptar el humanismo como un referente de obligaciones para mejor desempeñar la función médica: - Saber atender al enfermo considerado en toda su dimensión humana - Determinar el desarreglo fisiológico bajo un conocimiento profundo de la enfermedad y de la personalidad de quien enferma - Hacer por el enfermo todo lo que es posible, no contentándose con no hacerle un mal. - Ejercer una medicina centrada en el paciente y no en la enfermedad. - Hacer de la ética una postura personal que incida en el modo de cuidar al enfermo: como un más allá del no cometer infracciones hacia el deseo de ayudarlo mejor, instituyendo el “bien hacer médico”. - Construirse como un sujeto capaz de tomar las decisiones correctas. - Realizar una inversión en la cultura de la salud, la civilidad responsable y la generación de una “eticidad ambiental”.

Tabla 2. Dimensiones de la formación ético-actitudinal en el pregrado médico

DIMENSIONES	DESTREZAS	ACCIONES
Cognoscitiva	Razonamiento moral	El médico requiere reflexividad metódica y deliberación estratégica al enfrentar dilemas éticos y contextos de “crisis”, lo que supone: 1) Un proceder analítico de solución de problemas: inductivo, partiendo de sus experiencias precedentes llegar a conclusiones; deductivo, subsumiendo los casos bajo reglas o principios; abductivo, formulando hipótesis plausibles y generando apuestas. 2) Capacidad de anticipación y ponderación de las implicaciones o consecuencias de sus decisiones y actos.

Volitiva	Convicción ética	La construcción de la propia personalidad moral como una dimensión de la formación profesional, implica: a) Diferenciar entre la formación humanista y el crecimiento del médico como persona; b) Considerar a la persona del médico como "soporte de una actitud, de una perspectiva y de una aspiración" (Ricoeur, 1993). c) El desarrollo como sujeto con capacidad para "valorar sus acciones en términos de bueno y obligatorio" (Ricoeur, 2003). d) La asunción de la convicción como eje de su construcción ética: pues en la convicción: "yo me arriesgo y yo me someto", me "identifico con una causa que me trasciende" y me hago deudor y me comprometo haciéndome susceptible de evaluación en mi grado de fidelidad con la dirección elegida. (Ricoeur, 1993).
Comportamentales	Accionar virtuoso	El paciente requiere sobre todo un "médico educado" (González, Serrano, y otros, 2009), es decir, que no se reduce sólo a sus conocimientos técnicos, sino que procede como un profesional humanista: a) capaz de entenderle como un ser humano que tiene sentimientos; b) que busca una explicación para su enfermedad; y c) que lo conciba como alguien que requiere amparo en su sufrimiento

Conclusiones

La lógica de la formación ético bioética en el pregrado médico, supone distinguir cuales son las máximas de actuación que lo articulan, al respecto Zaror, Muñoz y otros (2014) proponen las siguientes premisas de la formación bioética y esenciales en el ejercicio profesional: a) la convicción de que la bioética no es circunstancial sino que debe aplicarse en todo contexto; b) conciliar la formación ética que adquieren en el interior de la familia con la formación universitaria de modo que pueda situar su actuación moral y ética en los diferentes escenarios prácticos; c) propiciar su familiaridad con los conceptos y dilemas éticos de su ámbito profesional; d) motivar que demanden de los docentes el ser individuos responsables social y profesionalmente y formalmente capacitados en el área; e) desarrollar la capacidad de enfrentar los dilemas que la profesión demanda y saber tomar decisiones basadas en los saberes éticos; f) mostrar actitud positiva hacia el diálogo y la deliberación accediendo a una interpretación y análisis holístico de casos bioéticos..

Finalmente, lo podemos notar que al desplegar la serie de competencias de pertinencia bioética es que la formación del estudiante del pregrado no puede estar limitada únicamente al aprendizaje de preceptos o principios éticos en un nivel conceptual, se debe considerar que dicha formación debe resultar más plena y ubicada en un nivel ético-actitudinal; de modo que faculte su capacidad de deliberación y su toma de decisión, es decir, su postura ética y bioética se convierta en un orientador de su praxis médica, lo cual, desde nuestra perspectiva, involucra tres dimensiones o planos formativos: una dimensión cognoscitiva, una dimensión volitiva y una dimensión comportamental. Se requiere entonces inducir

la construcción en el estudiante de tres componentes esenciales: el razonamiento moral, la convicción ética y un comportamiento “virtuoso”.

Referencias

Amo, U.R. (2019). Modelos de bioética. *Acta Bioética*, *25*(1). http://dx.doi.org/ 10.4067/S1726-569X2019000100103

Angulo N. Y Acuña I. (2005). *Ética docente. Educación en Valores*, Año 2, Vol. 1, No. 3., enero-junio de 2005.

Apel, K. O. (1985). *La transformación de la Filosofía. Análisis del lenguaje, semiótica, hermenéutica*, tomo I. Taurus.

Apel, K. O. (1979). The Common Presuppositions of Hermeneutics and Ethics: Types of Rationality Beyond *Science and Technology. Research in Phenomenology*, 35 53. https://doi.org/10.1163/156916479X00039

Apel, K. O. (1985). *La transformación de la Filosofía. El a priori de una comunidad de comunicación*, tomo II. Taurus.

Apel, K. O. (1999). Estudios éticos. Fontamara, México.

Buxarrais, M.R., Noguera, E. & Esteban, F. (2019). Ethical Competences for Democratic Citizenship at School, University and in Family. In *Education for Democratic Intercultural Citizenship*, Chapter 3; pages 42-60. Edited by Wiel Veugelers, Brill Sense, Leiden Boston.

Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Tecnos.

Cortina, A. (1992). *Ética comunicativa. En: Concepciones de la ética.* Editorial Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científica.

Covarrubias, V. F. y Cruz, N.M. (2011). El problema de la racionalidad en la didáctica de la ciencia. *Formación Universitaria, 4*(6), 49-60 (2011).

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad, Vol. 1. La volun tad de saber*. Ediciones Siglo XXI.

Gillon, R., (1985). *Philosophical Medical Ethic*s. John Wiley & Sons

Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. EUDEMA.

Heidegger, M. (1996). *La época de la imagen del mundo. Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte*. Publicada en Heidegger, M., Caminos de bosque, Madrid, Alianza.

Larios, H.L. (2004). *Ética en la formación del médico*. www.facmed. unam.mx›eventos

Lifshitz, A. (2000). Ética en la docencia médica. Gaceta Médica, *136*(4), 399-404. Revista de Educación y Desarrollo, 57. Abril-junio de 2021.

Lifshitz, A. (2009). Evaluación de Tecnologías para la Salud. Gaceta CENETEC, Número 12, enero de 2009.

Maliandi, R. (1986) La falacia decisionista. *Revista de Filo sofía y Teoría Política*, No. 26-27, págs. 101-104

Mendoza, M. (2014). *Racionalidades e intereses de cientistas sociales para realizar un magíster en el extranjero: implicancias para el programa Becas Chile*. Cali dad en la educación, No. 40.

Mora B. G. (2003). Racionalidad y tipos de racionalidad. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. XLI*(103), 93-100.

Negretto, G.L. (1995). ¿Qué es el decisionismo? Reflexio nes en torno a la doctrina política de Cari Schmitt. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*; Vol. 40, No. 161.

Potter, V. R. (1971). Bioethics. Bridge to the Future. Prebtis Hall. New York. Potter, V. R. (1998). *Global Bioethics: Building on the Leopold Legacy*. Michigan State University Press.

Potter, V. R. (1971). *Reseña. En Guía Internacional de Bio ética, octubre de 2000*. www.bioeticas.org

Eje 4
TICCAD y su relación con la Educación Nacional

IMPACTO DEL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES EN EL GRADO DE CONOCIMIENTO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PUEBLA

Sergio Raúl López Nieto
Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla
sergio.lopez@metropoli.edu.mx

Resumen

En esta investigación se identifica el impacto que han tenido las plataformas digitales en el grado de conocimiento en los estudiantes universitarios de la ciudad de Puebla. Se aplica un diseño no experimental, de carácter transversal, con un nivel correlacional y un enfoque cuantitativo. Se utiliza un cuestionario comprendido de veintidós ítems donde los principales aspectos arrojados reflejan que la interacción con la plataforma no les es sencilla a los alumnos ya que no les permite la abstracción de conocimientos y por ende la aplicación incorrecta en el campo laboral.

Palabras Clave

Plataformas digitales, Educación, Aprendizaje.

Introducción

A raíz de la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas a nivel global se vieron en la necesidad de implementar herramientas tecnológicas para poder continuar con la formación de sus estudiantes; principalmente plataformas digitales que, a través de ciertas estructuras y modelos, permiten y facilitan la gestión y relación educativa entre el docente y el alumno, así como la realización de tareas y la obtención de información bibliográfica referente a los diferentes temas que comprenden los programas de estudio (Siemens, 2007).

Si bien, dentro de los contextos actuales todas las instituciones tuvieron que hacer uso de estas herramientas digitales, es una realidad que en el nivel universitario se tuvo un mayor enfoque derivado de la formación que se imparte y la necesidad de egresar a profesionistas.

Es importante destacar que estas instituciones educativas de nivel universitario trabajan bajo modelos generalmente escolarizados o presenciales, híbridos o semiescolarizados, sin embargo, se cuenta con poca implementación de plataformas digitales derivado de que el alumno tiene contacto con el docente, o en su defecto el elemento digital de contacto es el correo electrónico.

Ante tal situación, la realidad es que muchas instituciones tuvieron que hacer esfuerzos y tener la facultad y capacidad para poder lograr que estas plataformas pudieran implementarse en su totalidad y dieran soporte suficiente a la cantidad de estudiantes matriculados. Sin embargo, también es importante destacar, que muchos de estos modelos se vieron afectados por este tipo de plataformas, derivado de la falta de costumbre, el

desconocimiento de uso o incluso la capacitación nula que se tenía con los docentes con respecto al manejo de estas herramientas y que, en su momento, llegaron a representar uno de los retos más importantes para poder transmitir el conocimiento hacia los alumnos (Anderson, 2008).

Otro factor importante en esta situación es que el estudiante muchas veces al trabajar en línea tiende a realizar las tareas a su propio ritmo, lo cual trae como ventaja que se cumplan las metas de aprendizaje y que con esto se pueda tener una formación integral gradual. Sin embargo, algunos estudiantes externan que este tipo de modalidad no es funcional, derivado de que hay conocimientos que deben transmitirse directamente en el salón de clases o en los laboratorios para obtener la práctica suficiente y poder aplicarla en el ámbito laboral.

Ante esta situación, en esta investigación se pretende de identificar esos factores sobre el impacto que han tenido las plataformas digitales en estudiantes de universidades privadas de la ciudad de Puebla, en las cuales se han implementado plataformas como una herramienta de transmisión del conocimiento en la modalidad no escolarizada y que representan uno de los puntos más importantes en cuanto a la gestión y la manera en que el estudiante aprende y aplica los conocimientos en el campo laboral (Garrison y Kanuka, 2004).

Se elige este tema, derivado de que, ante la cuarta revolución industrial, la educación también se ha llevado a un alto nivel de digitalización, por lo cual es necesario determinar el impacto y las consecuencias positivas y/o negativas que tienen las herramientas digitales como son las plataformas, en la abstracción del conocimiento por parte de los alumnos, así como la manera en que lo

aplicarían en el campo profesional.

Por tanto, el tema de plataformas digitales y la manera en que pueden ser implementadas dentro del contexto educativo, así como el impacto que han generado, ha dado pie a que muchos autores trabajen bajo este esquema. Una de ellas es Marta-Lazo (2022), quien expone acerca de lo que es el entorno de aprendizaje online y su evolución, en donde la optimización de la experiencia del usuario y la mejora de los recursos disponibles es lo que ha llevado a que la investigación se realice bajo un proceso de aprendizaje Online, evidenciando que el entorno virtual afecta el proceso educativo y también promueve un aprendizaje significativo.

Por su parte, Ramos-Vite y Macahuachi (2021), establecen que las plataformas virtuales han tenido un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, donde los principales beneficios que se han destacado son el interés, puesto que se ha mostrado un incremento en leer o comprender y escribir, a través de estos medios, además de que los espacios de interacción como las plataformas ayudan a la comunicación entre alumnos, así como por sus docentes, generando un ambiente colaborativo y con esto pueden adaptar la educación, ya sea a distancia o semi-presencial, generando en ello autonomía en el estudiante y facilitando la retroalimentación en tiempo y forma, al tiempo que se tiene esa vinculación directa con respecto a áreas de oportunidad de mejora en todas las asignaturas.

Por otro lado, la UNICEF (2022) establece el uso de nuevas herramientas digitales que permitieran el poder generar interacción en tiempo real a través de una conducción adecuada, donde no solamente era estudiante era quien interactuaba, sino también padres de familia,

y desde luego, algunos agentes adicionales dentro de este proceso de enseñanza aprendizaje, era necesaria para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual al principio fue complicado, puesto que algunas plataformas no contaban con la estructura pertinente para poder atender a gran cantidad de usuarios. Sin embargo, con una marcha de proceso de aprendizaje se logró tener un buen enfoque y adecuar estas plataformas para tener una eficiencia en su uso y también promover la conectividad teniendo una interacción en tiempo real y al mismo tiempo favorecer el aprendizaje con respecto a las TIC´s.

Finalmente, Velasteguí (2019) establece que una de las vías fundamentales para el desarrollo educativo debe ser la utilización de aulas virtuales, ya que ante la globalización y ante las diferentes situaciones tanto personales como sociales, estas herramientas pueden elevar el desempeño y el trabajo colaborativo, así como promover la interconectividad entre estudiantes no solamente de una nación, sino de todo el mundo, lo cual puede favorecer en el estudiante un conocimiento mayor, y al mismo tiempo desarrollar otro tipo de habilidades. Las aulas virtuales representan un espacio que se ha convertido en uno de los más utilizados en las universidades, al grado que algunas ofrecen la formación educativa digitalmente, mediante una modalidad no escolarizada y que genera los resultados esperados, además de que ayudan a acceder, comunicar, compartir y crear conocimientos que conducen a un aprendizaje continuo y trabajando bajo el uso de la tecnología, así como la inteligencia artificial, internet de las cosas y los gemelos digitales.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la implementación de plataformas digitales y el nivel de conocimiento que adquieren los estudiantes universitarios mexicanos en una modalidad no escolarizada en Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Puebla?

Objetivo

Establecer la relación entre la implementación de plataformas digitales y el nivel de conocimiento que adquieren los estudiantes universitarios mexicanos en una modalidad no escolarizada en Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Puebla.

Hipótesis

La relación entre la implementación de plataformas digitales y el nivel de conocimiento que adquieren los estudiantes universitarios mexicanos en una modalidad no escolarizada en Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Puebla es que la tecnología está permitiendo una dinámica de integración y apropiación de conocimientos de forma autodidacta y gestionable, lo cual facilita que el estudiante tenga un mayor enfoque en su formación y pueda establecer no solo competencias teóricas sino también prácticas, promoviendo una educación integral. Lo anterior, dependerá del tipo de plataforma, la sencillez de uso y la interfaz con la que cuente.

Revisión de la literatura

Plataformas digitales

Las plataformas digitales son sistemas basados en tecnologías que permiten la interacción y creación de valor entre diferentes grupos de usuarios o participantes. Estas plataformas funcionan como intermediarias, facilitando el intercambio de bienes, servicios, datos y comunicación entre usuarios a través de la red. En términos generales, permiten conectar a dos o más partes, generando beneficios para todos los involucrados mediante interacciones optimizadas por algoritmos y el uso de grandes volúmenes de datos (Evans & Schmalensee, 2016). Ejemplos comunes incluyen redes sociales, mercados en línea y servicios de transporte compartido.

De acuerdo con Cusumano, Gawer y Yoffie (2019), una de las características clave de las plataformas digitales es su capacidad para aprovechar los efectos de red, los cuales incrementan el valor de la plataforma conforme más usuarios se unen y participan en ella. Este efecto de red es fundamental en plataformas como Facebook, Amazon y Uber, donde la utilidad de la plataforma aumenta con la participación de más usuarios, tanto en el lado de la oferta como de la demanda. Esto implica que, conforme crece la base de usuarios, la plataforma se vuelve más valiosa y atractiva, lo cual genera un ciclo de retroalimentación positiva que contribuye al crecimiento exponencial de estas empresas digitales.

Desde una perspectiva económica, representan una transformación de los modelos de negocio tradicionales. Según Van Alstyne, Parker y Choudary (2016), estas plataformas han cambiado la economía al permitir a

las empresas operar en mercados multilaterales, donde pueden conectarse con múltiples grupos de usuarios y maximizar sus ingresos al facilitar interacciones entre ellos. Este modelo es contrastante con el de las empresas tradicionales, que solían centrarse en la producción y venta directa de bienes y servicios. Las plataformas digitales, en cambio, se centran en crear un espacio que facilite la interacción y la creación de valor por parte de terceros, actuando como facilitadores en lugar de productores directos.

Tipos de plataformas digitales

Las plataformas digitales son variadas y responden a distintas necesidades de los usuarios, empresas y sectores. Pueden clasificarse según su funcionalidad y el tipo de interacción que facilitan, tales como plataformas de redes sociales, comercio electrónico, economía colaborativa, contenido digital, servicios bajo demanda y de desarrollo de software. Cada tipo cumple un papel específico en el ecosistema digital y utiliza algoritmos y datos para mejorar su eficiencia y personalización. Según Van Alstyne, Parker y Choudary (2016), el éxito de estas plataformas depende en gran medida de los efectos de red, donde el valor aumenta conforme más usuarios participan, haciendo que las plataformas evolucionen y se adapten a las demandas cambiantes.

Plataforma educativas digitales

Las plataformas digitales educativas son sistemas en línea diseñados para facilitar el aprendizaje y la enseñanza a través de herramientas tecnológicas, permitiendo a estudiantes y educadores acceder a contenido educativo, interactuar y gestionar recursos. Estas han transformado la educación tradicional al ofrecer flexi-

bilidad y personalización, permitiendo el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Según García-Peñalvo (2021), combinan contenido interactivo y multimedia, evaluaciones en línea y herramientas de comunicación para fomentar la participación de los estudiantes y mejorar su experiencia de aprendizaje.

Existen varios tipos de plataformas educativas, que varían según el público y el objetivo educativo. Entre las más comunes se encuentran las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), como Moodle, Canvas y Blackboard, que permiten a las instituciones organizar y gestionar cursos en línea (Brown & Green, 2018). Estas plataformas facilitan la entrega de contenido, la evaluación de los estudiantes y la comunicación entre profesores y alumnos. Además, plataformas de aprendizaje masivo en línea (MOOC), como Coursera, edX y Udacity, ofrecen cursos gratuitos y de pago a una audiencia global, permitiendo a personas de diferentes contextos acceder a contenidos educativos de calidad (Li, 2020).

Uso de plataformas digitales en el nivel universitario

El uso de plataformas educativas en el nivel universitario se ha convertido en una herramienta esencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo una gestión integral del proceso educativo y facilitando el acceso al contenido académico. Ejemplos como Moodle, Blackboard, y Canvas, ofrecen un entorno virtual donde los docentes pueden organizar sus cursos, distribuir materiales, evaluar el progreso de los estudiantes y fomentar la interacción. Según Hrastinski (2019),

el uso de estas plataformas permite a los estudiantes acceder a recursos en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo cual es particularmente beneficioso para los estudiantes universitarios que buscan flexibilidad en sus estudios.

La implementación de estas plataformas también permite el uso de recursos educativos multimedia que enriquecen el proceso de aprendizaje, como videos, simulaciones y presentaciones interactivas, que ayudan a los estudiantes a comprender conceptos complejos de manera visual e interactiva. Según Brown y Green (2018), el uso de contenido multimedia no solo capta la atención de los estudiantes, sino que también apoya el aprendizaje de diferentes tipos de contenidos y estilos de aprendizaje, haciendo que el proceso educativo sea más inclusivo y accesible.

Desde el punto de vista docente, las plataformas digitales universitarias ofrecen herramientas que facilitan la enseñanza y la evaluación. Según García-Peñalvo (2021), estas plataformas permiten automatizar tareas como la calificación y la administración de evaluaciones, liberando tiempo para que los docentes puedan enfocarse en actividades de valor agregado, como la tutoría personalizada y la planificación de estrategias pedagógicas innovadoras. Además, permiten adaptar sus clases según el análisis de los datos de rendimiento de los estudiantes, mejorando la efectividad de la enseñanza.

Educación a distancia y online

La educación a distancia y la educación en línea son modalidades de enseñanza que permiten el aprendizaje sin necesidad de asistir físicamente a un aula. Ambas

han ganado popularidad gracias a los avances tecnológicos y las necesidades de flexibilidad en el ámbito educativo. La educación a distancia surgió originalmente con el uso de materiales impresos y correspondencia, mientras que la educación en línea se apoya en plataformas digitales para ofrecer contenidos y actividades en entornos virtuales (Moore & Kearsley, 2011).

La educación a distancia es un modelo que históricamente permitía a los estudiantes aprender de forma autónoma a través de medios como el correo, la radio o la televisión. Este enfoque busca facilitar el acceso a la educación en áreas remotas o para aquellos que no pueden asistir regularmente a una institución. Según Holmberg (2005), la educación a distancia se caracteriza por la separación física entre docentes y estudiantes, pero con un sistema de soporte que ayuda a mantener la comunicación y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

La educación en línea, una forma moderna de educación a distancia utiliza Internet y tecnologías digitales para ofrecer cursos y programas académicos en plataformas virtuales. Este modelo permite una mayor interacción en tiempo real y asincrónica, a través de herramientas como foros, videoconferencias y recursos multimedia. Según Allen y Seaman (2017), la educación en línea proporciona flexibilidad y accesibilidad, permitiendo a los estudiantes adaptar el ritmo de su aprendizaje según sus necesidades. No obstante, requiere de competencias tecnológicas y de una alta autodisciplina por parte del estudiante.

Metodología

La presente investigación sobre el Impacto de las plataformas digitales en el nivel de conocimiento de los estudiantes universitarios de la modalidad no escolarizada de instituciones de la ciudad de Puebla corresponde al diseño no experimental ya que ninguna de las variables se manipulará durante el estudio, además será de carácter transversal, ya que las mediciones de las variables se realizarán en un único momento.

De acuerdo con el tipo de nivel de la investigación, es correlacional ya que se pretende identificar la relación existente entre las variables implementación de plataformas digitales y el nivel de conocimiento que obtienen los estudiantes universitarios bajo ese esquema de estudio. De esta forma, se podrá determinar si el método de enseñanza empleado es favorable en el conocimiento o no, y si existe una relación puntual ya sea directa o indirecta entre ambos.

Tiene un enfoque de carácter cuantitativo, ya que se contemplará recolección de datos con mediciones cuantitativas de las variables estudiadas. El instrumento utilizado es un cuestionario comprendido de 22 items relacionados con las variables de estudio y que se aplicará a estudiantes universitarios de IES de la ciudad de Puebla y que tienen interacción con las plataformas digitales como medio de su formación total o complementaria.

Población y muestra

La investigación se llevará a cabo en la ciudad de Puebla, con estudiantes de séptimo y octavo semestre de 3 Instituciones de Educación Superior (IES) priva-

das, que cursan sus estudios en una modalidad a distancia en diversas carreas de nivel licenciatura. Cada una de las instituciones emplea diferentes plataformas educativas digitales para impartir clases y recopilar las tareas o actividades asignadas a los alumnos.

La población de estudio se conforma por 128 alumnos de la primera IES, 238 alumnos de la segunda IES y 254 de la tercera IES. Por cuestiones de confidencialidad no se proporcionan los nombres de dichas IES pero son instituciones referentes y reconocidas en la impartición de educación mediante esta modalidad online. La cantidad de alumnos está considerada en el periodo agosto-diciembre de 2024. La población total es de 620 alumnos y se realiza el cálculo de la muestra mediante la fórmula correspondiente

$$n = \frac{Z^2 \sigma^2 N}{e^2 (N-1) + Z^2 \sigma^2}$$

Dónde:

n = Tamaño de la muestra =?

N = Tamaño de la población = 620

Z = Nivel de confianza = 95% = 1.96

p = Probabilidad de éxito = 50%

q = Probabilidad de Fracaso = 50%

d = Precisión o Margen de error máximo permitido = 5%

El tamaño de la muestra resultante es de 238 alumnos a quienes se deben aplicar los instrumentos de recolección de información para el estudio que se realiza.

INSTRUMENTOS

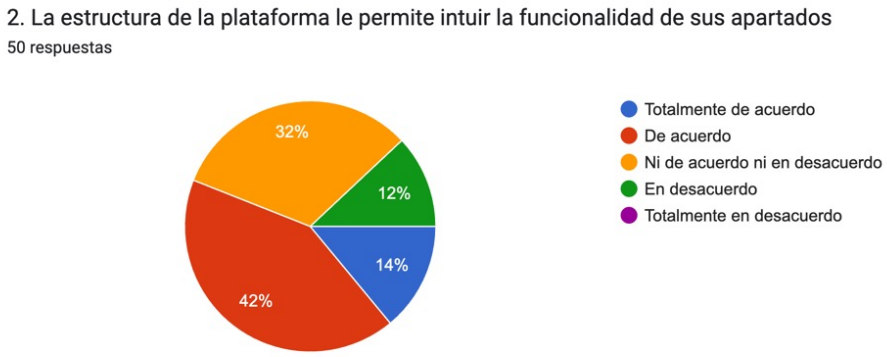
Se utilizó un cuestionario construido expresamente para la investigación para medir las variables de implementación de plataformas digitales y el nivel de conocimiento, el cual consta de 22 ítems y con el cual se realizó una prueba piloto para determinar los ajustes necesarios en cuanto a su interpretación. La prueba piloto consistió en aplicar el instrumento a 25 alumnos y con base en ello se estableció el cálculo de la confiabilidad del instrumento a través del método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

Para medir la confiabilidad del instrumento, los ítems se codificaron a través de una escala de Likert nivel 5, recordando que cuanto más cerca de 1 se encuentre el valor de alfa, la consistencia de los ítems es mayor (Frías, 2018). La medición del alfa de Cronbach será a través del software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, por sus siglas en inglés). El valor obtenido fue de 0.78 que de acuerdo con George y Mallery (2003) es aceptable. Una vez validado el instrumento se procedió a la aplicación de dichos instrumentos al total de la muestra calculada para proceder con el análisis e interpretación de resultados.

Resultados

Dentro de los principales resultados obtenidos desde el punto de vista de ventajas y beneficios se tiene que, para los estudiantes, la estructura de la plataforma les parece amigable en el sentido de poder establecer los puntos principales de intuición de la funcionalidad de sus apartados, en este contexto con un 42% con la respuesta de acuerdo y con un 14% con la respuesta totalmente de acuerdo, lo cual puede observarse en el gráfico siguiente.

Gráfica 1. Respuestas de la pregunta 2 de instrumento



Fuente: elaboración propia.

Con relación al aspecto de la apariencia de la plataforma para el desarrollo de las actividades, el 30% de los estudiantes está de acuerdo con la estructura que se tiene, y el 28% está totalmente de acuerdo, por lo que la interfaz utilizada es la adecuada para el tipo de formación que se está teniendo por parte de los alumnos de las IES, lo cual puede observarse en el gráfico 2.

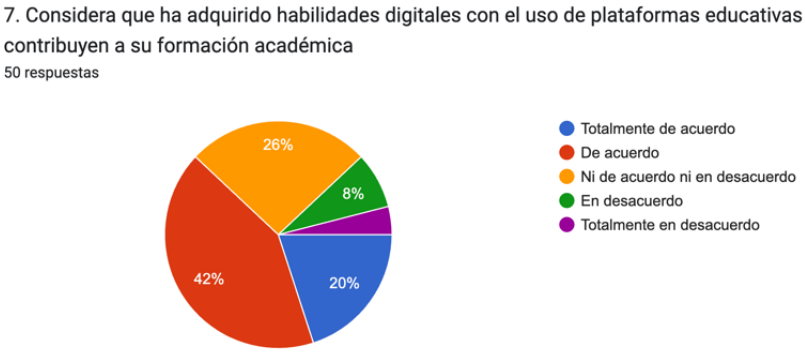
Gráfica 2. Respuestas de la pregunta 5 de instrumento



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la adquisición de habilidades a través del uso de plataformas digitales, los alumnos han expresado estar totalmente de acuerdo con un 20% y de acuerdo con un 42% mientras que, el 4% está totalmente en desacuerdo y el 8% en desacuerdo, siendo esto un factor determinante en la nueva escuela mexicana donde las habilidades digitales y manejo de plataformas es indispensable.

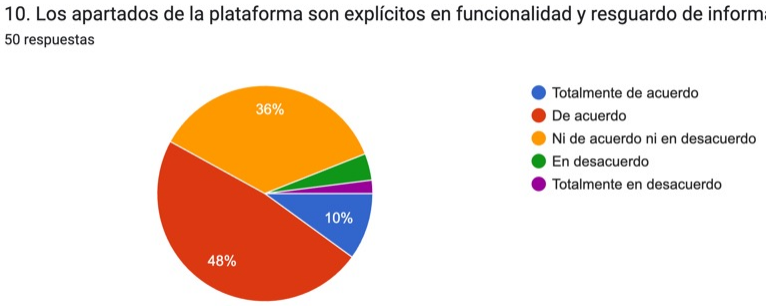
Gráfica 3. Respuestas de la pregunta 5 de instrumento



Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 10, se cuestiona sobre lo explícito de la plataforma para poder determinar su funcionalidad y resguardar la información. En este sentido, el 48% ha establecido estar de acuerdo con ello y el 10% totalmente de acuerdo, mientras que un 36% se ha mantenido neutral y con los porcentajes restantes en desacuerdo ante este rubro, lo cual se puede observar en el siguiente gráfico.

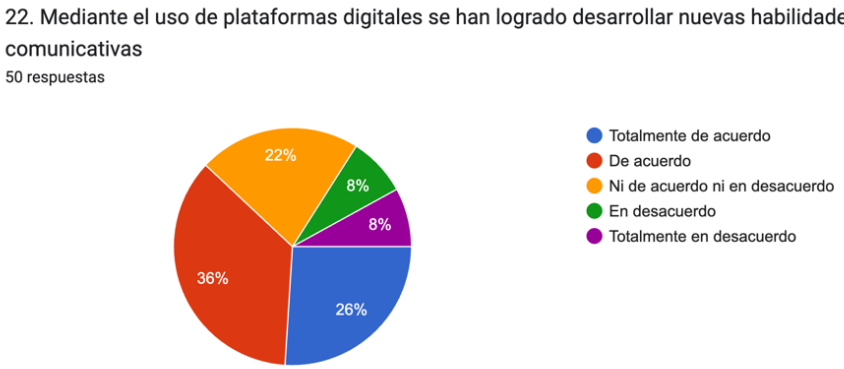
Gráfica 4. Respuestas de la pregunta 10 de instrumento



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, respecto a las habilidades comunicativas que los alumnos pueden generar mediante las plataformas digitales, se tiene que el 26% está totalmente de acuerdo y el 36% de acuerdo, lo cual puede ser uno de los principales aspectos que adquieren los estudiantes de la modalidad online a través de las plataformas digitales.

Gráfica 5. Respuestas de la pregunta 22 de instrumento



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los ítems 1, 11, 14, 15, 18 y 19, abordan aspectos de sencillez en el uso de plataforma, asociación de conocimientos, abstracción de teoría, la facilidad de puesta en marcha de conocimientos en el mercado laboral, aplicación del aprendizaje en contextos reales y nivel de conocimiento en alto grado y funcional, respectivamente. En este tenor, es necesario destacar que en estos rubros la mayoría de los estudiantes establecen estar en desacuerdo o total desacuerdo ya que no les es posible llevar a la práctica la parte teórica que se tiene mediante un aprendizaje digital a través de plataformas, dejando gran área de oportunidad y que se debe a factores relacionados con los periodos cortos que se tienen para cursar las materias y por la síntesis que se tiene de los temas, lo cual les impide profundizar en algunos aspectos que en el campo laboral son necesarios e indispensables.

Ante esta realidad, es necesario mencionar que el uso de estas herramientas digitales es uno de los métodos que han dado resultado en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la generación de conocimiento, sin embargo, para poder lograr una adecuada aplicación

profesional es necesario complementar dicha formación con el uso de otras fuentes adicionales por parte de los alumnos, además de que se debe contrastar con la realidad y el entorno del alumno puesto que, en algunas profesiones resulta complejo el poder abstraer toda la información de los temas y programas de estudio.

Conclusiones

Tomando como base lo expuesto anteriormente, y considerando los puntos clave de la temática de esta investigación en relación al uso de plataformas digitales y grado de conocimiento adquirido por los alumnos, se puede establecer que la pregunta de investigación se responde estableciendo que la relación entre la implementación de plataformas digitales y el nivel de conocimiento de los alumnos es un determinante en relación a la aplicación práctica de la teoría aprendida, dejando grandes áreas de oportunidad en relación a algunos temas que conllevan a un mayor nivel de análisis e interpretación.

Respecto al objetivo, se ha alcanzado ya que la relación entre las plataformas digitales y el grado de conocimiento adquirido por estudiantes universitarios está determinada por la usabilidad de la plataforma, la interfaz, y la manera en que se pueden obtener los conocimientos teóricos a través de diversos formatos de información como lo son videos, apuntes, audios, etc., así como el nivel de profundidad de los temas y la asociación con la realidad laboral.

La hipótesis formulada se acepta parcialmente ya que se tiene una apropiación de conocimientos de forma autodidacta y gestionable, desarrollando habilidades digitales y comunicativas, sin embargo, es necesario que estas herramientas sean funcionales en su totalidad, intuitivas y con facilidad de uso, puesto que de esta manera se logra una verdadera abstracción de conocimientos y aprendizaje significativo.

Ante este análisis, además se puede concluir que si bien, las plataformas digitales han traído el beneficio para estudiantes e IES en cuanto a poder alcanzar niveles de estudio universitario, aún hay grandes áreas de oportunidad en relación a los contenidos que se tienen en dichos espacios, los cuales en su mayoría son sintéticos y no facilitan el abordaje total de diversas temáticas, además de la complejidad de la interfaz de algunas plataformas que puede representar una desventaja en la búsqueda de información o en el envío de tareas o actividades.

Derivado de lo anterior, los estudiantes y empresarios están encontrando un reto mayor en cuanto al desempeño profesional, ya que el alumno ahora cuenta con un nivel de formación profesional (título), pero no tiene las habilidades, competencias y conocimientos totales para poder aplicarlos de manera efectiva en la solución de problemas, por lo que una de las propuestas derivadas de este aspecto radica principalmente en que alumnos de esta modalidad tengan la oportunidad de combinar su formación con la experiencia laboral, ya que de esta forma se puede lograr un contraste de lo aprendido y su aplicación, elevando el desempeño y competitividad personal y desde luego, empresarial.

Referencias

Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO.

Anderson, T. (2019). *Theories for Learning with Emerging Technologies*. University of Alberta.

Audi, R. (2003). *Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*. Routledge.

Brown, A. H., & Green, T. D. (2018). T*he Essentials of Instructional Design: Connecting Fundamental Principles with Process and Practice*. Routledge.

Cusumano, M., Gawer, A., & Yoffie, D. (2019). *The Business of Platforms: Strategy in the Age of Digital Competition, Innovation, and Power*. Harper Business.

Evans, D. S., & Schmalensee, R. (2016). *Matchmakers: The New Economics of Multisided Platforms*. Harvard Business Review Press.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2021). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, *22*, 12.

Garrison, Dr, y Kanuka, H. (2004). Aprendizaje combinado: Descubriendo su potencial transformador en la educación superior. *Internet y la educación superior*, *7*(2), 95-105.

Holmberg, B. (2005). *Theory and Practice of Distance Education*. Routledge.

Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, *63*(5), 564-569.

Li, C. (2020). Massive Open Online Courses and the Future of Online Education. *The Internet and Higher Education*, 45.

Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J. A., Nogales-Bocio, A., Badillo-Mendoza, M. E. (2022). Aprendizaje Multimedia y Transferencia de Conocimiento en una Plataforma Digital. Estudio de Caso de Entremedios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *25*(1), pp. 101-120. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30846

Martin, A. (2006). Digital Literacy and the "Digital Society". In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital Literacies for Learning* (pp. 3-25). Facet Publishing.

McGee, P., & Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *16*(4), 7-22.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Cengage Learning

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.

Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension. Doubleday.

Ramos-Vite, M. M. D. R., & Macahuachi-Nuñez De Castillon, L. C. (2021). Plataformas virtuales como herramientas de enseñanza. *Dominio De Las Ciencias*, *7*(3), 1080–1098. https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.2042

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Hutchinson.

Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. World Bank.

Siemens, G., Leal, D. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En D. Siemens, G., Leal, *Conectados en el ciberespacio*.

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.

Trow, M. (2006). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies.*

UNICEF (2022). *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos. Serie: Generación Única*. Buenos Aires.

Van Alstyne, M., Parker, G. G., & Choudary, S. P. (2016). *Platform Revolution: How Networked Markets Are Transforming the Economy and How to Make Them Work for You. W. W.* Norton & Company.

Velasteguí, P. (2019). Plataformas virtuales y su impacto en la Educación Superior. *Explorador Digital*, *1*(4), 5-21. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v1i2.318

EVALUACIÓN DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA MATERIA DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Rolando Granados Muñoz
Universidad de Guanajuato
r.granadosmunoz@ugto.mx

Resumen

La evaluación docente en entornos virtuales resalta la importancia de las competencias digitales y la interacción efectiva para la satisfacción estudiantil, la necesidad de optimizar la enseñanza virtual para un aprendizaje significativo recae sobre un análisis constante que puede obtenerse a través de la evaluación docente. El objetivo de esta investigación fue describir una evaluación docente en entornos virtuales en la materia de Introducción a la investigación. Se encuestaron a 73 estudiantes de nivel universitario con modalidad de aprendizaje en línea. Se usó un instrumento de autoaplicación con ocho reactivos de opciones de respuesta tipo Likert para identificar el desempeño docente de acuerdo a la opinión estudiantil. Los datos fueron recabados desde mayo de 2023 hasta febrero de 2024, el análisis de los datos se hizo en el SPSS 26 a través de estadística descriptiva. Los datos obtenidos demuestran que la puntuación de los ocho ítems medidos se encuentra en el máximo puntaje conforme a la escala tipo Likert, es decir, en cinco o en 10 puntos. De la muestra de 73 participantes, no menos de 49 calificaron con la máxima puntuación cada ítem, indicando niveles altos de satisfacción por parte de los estudiantes. Aunque los resultados reflejan altos puntajes en la evaluación docente en áreas como la presentación inicial del profesor, se

identifican áreas de mejora en la respuesta oportuna a dudas.

Palabras Clave

Aprendizaje en línea, educación a distancia, enseñanza y formación.

Introducción

La evaluación docente en entornos virtuales se ha convertido en un tema crucial en la educación moderna debido al crecimiento de la enseñanza en línea. A medida que la enseñanza en línea se expande, surge la necesidad de adaptar métodos de evaluación que no solo midan el desempeño del profesor, sino que también consideren el impacto de las tecnologías utilizadas y la interacción con sus estudiantes.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son los medios digitales o el espacio que permite el acceso a la enseñanza y aprendizaje en línea, conforme a Morales, Bárzaga, Morales, Cárdenas y Campos (2021) son definidos como “espacios que incluyen el uso de las herramientas de tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Permitiéndonos de forma simultánea y no simultánea una interacción entre el profesorado y el estudiantado” (p. 304).

Estos EVA están diseñados para administrar y distribuir contenidos digitales y su función principal es fomentar la interacción entre docentes y estudiantes, facilitando así el proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta forma, los docentes virtuales se convierten en

parte importante de la gestión de estos ambientes de aprendizaje (Vargas-Murillo, 2021).

Revisión de la literatura

Se ha descubierto que la educación en ambientes virtuales posee una relación positiva con la satisfacción de las y los estudiantes (Urdaneta, Parra y Cortijo, 2022), pues los EVA pueden llegar a proveer a gran variedad de recursos y metodologías que usualmente no se tendrían al alcance en la educación presencial. En la educación virtual, los docentes han adaptado su desempeño a pesar de la falta de preparación y recursos tecnológicos, mostrando un compromiso con la autoeducación y la mejora continua. El desarrollo de un perfil adecuado para docentes virtuales y fortalecer sus competencias digitales es una actividad crucial (Baque-Castro y Vigueras-Moreno, 2021). Por el contrario, desde otra perspectiva García y Pineda (2011) refieren que no se puede definir un perfil único para los profesores, y que la construcción del perfil debe ser flexible y adaptarse a la diversidad y evolución de estos entornos, además del contexto institucional en el que se desenvuelven.

Esta divergencia en los puntos de vista tiene sentido, pues se ha promovido una cultura centrada en la mejora educativa, subrayando el papel crucial del docente. Sin embargo, los modelos tradicionales tienden a enfocarse en perfiles predefinidos, dejando de lado factores externos que influyen en los ambientes de enseñanza aprendizaje (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez y Villardón-Gallego, 2018).

Una de las acciones que favorece al desarrollo formativo, humanístico e integral del personal docente es su evaluación continua, ya que su metodología se adecua al cumplimiento de los objetivos escolares y a los estándares educativos locales y globales, no obstante, en la práctica educativa, la evaluación se aprecia como una actividad enfocada a cumplir con las particularidades de perfiles ocupacionales (Olarte-Arias, Madiedo-Clavijo y Pinilla-Roa, 2019). Esto ha provocado efectos importantes no solamente en la práctica docente, sino que también se pueden identificar en su desempeño, ejemplo de ello es que la evaluación docente ha sido una práctica común en la educación tradicional, nada más que centrada en la observación directa en el aula, encuestas a estudiantes y análisis de resultados académicos.

En ese sentido, se dice que las evaluaciones docentes enfrentan problemas al convertirse en meros requisitos administrativos y no incluir a los docentes en el análisis y mejora de su desempeño; algunas propuestas abogan por una evaluación basada en la reflexión sobre la práctica, que prioriza la mejora continua y el papel activo del docente, en lugar de centrarse en el control y la rendición de cuentas (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez y Villardón-Gallego, 2018).

Desde esta perspectiva es que Santos (2012) postula que la evaluación docente debe enfocarse en mejorar las prácticas de enseñanza, identificando fortalezas y debilidades para ofrecer apoyo adecuado, aparte de ello, es fundamental contar con un marco conceptual claro sobre el buen desempeño docente y desarrollar instrumentos justos para la evaluación. Ante el supuesto anterior, el panorama actual suele ser prometedor, ya que, con el advenimiento de la educación a distancia y

la educación en línea, se han desarrollado nuevas metodologías y herramientas para evaluar a los docentes en estos entornos.

La pandemia COVID-19 provocó una disminución en los puntajes de evaluación docente debido a la falta de adaptación del instrumento de evaluación a las nuevas condiciones, los docentes se enfrentaron a dificultades por el cambio de enseñanza presencial a virtual, esta transición reveló la necesidad de ajustar los métodos de evaluación para reflejar mejor las nuevas realidades y desafíos en la enseñanza (Gallardo, Pérez y Hernández, 2022).

Por otra parte, según lo estudiado por Vélez (2024), hay una escasa producción científica sobre la evaluación docente en la enseñanza en línea a nivel global, lo que representa un reto para continuar investigando en esta área, además, se considera que evaluar el desempeño docente requiere considerar múltiples versiones, tanto de estudiantes como de directivos, y exige un diseño meticuloso para asegurar que se alineen con los objetivos propuestos.

Aunque las nuevas tecnologías pueden traer varios beneficios, también plantean desafíos para diseñar estrategias de evaluación docente, ya que su enfoque debe guiarse por una enseñanza más contextualizada y favorecerse de una capacidad de interactuar y encontrar recursos adecuados (García y Pineda, 2011). La evaluación docente en entornos virtuales implica el uso de diversas herramientas y técnicas para medir la efectividad de los profesores en la impartición de cursos en línea. Esto incluye la evaluación de su competencia técnica, la calidad de la interacción con los estudiantes, la claridad en la presentación del contenido y la capacidad

para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.

El modelo de evaluación del desempeño docente en formación virtual debe incluir información de diversos actores, como profesores, estudiantes y responsables académicos, mediante una combinación de instrumentos como cuestionarios de satisfacción, autoinformes, portafolios y documentos de evaluación; debe considerar tanto la autoevaluación del docente como las evaluaciones externas e internas, y tener en cuenta los resultados académicos de los estudiantes (Cabero, Llorente y Morales, 2018).

Respecto a las formas de evaluar al docente, Ortíz, Gatica, Flores y Alpuche (2017) indican que existen diferentes modelos de evaluación docente, pues se valoran muchas circunstancias, algunas de ellas enfocadas a la satisfacción del estudiante, estrategias de aprendizaje, o bien, el apego del profesorado a las políticas institucionales. Bajo este criterio, se tiene a bien destacar que la evaluación basada en la opinión de los estudiantes sobre el docente que le brindó las clases, es de las más usuales.

Conforme al estudio realizado por Delgado, Vera, Castro, Robles y Velez (2021), los estudiantes suelen tener aceptación en evaluar a los docentes de manera regular, creen que los docentes usan efectivamente las aulas virtuales, mientras que los docentes consideran beneficioso la impartición de clases virtuales y que una problemática que preocupa es la falta de interés de los estudiantes, aunque los estudiantes comentan tener ciertas dificultades como la conexión a internet.

El desempeño docente en entornos virtuales y la satisfacción con las clases en línea están estrechamente

relacionados, mientras que los docentes demuestran competencia en los entornos virtuales, los estudiantes se sienten satisfechos, ya que esto facilita una interacción adecuada entre ambos. Esto indica que los alumnos están satisfechos con las clases en línea siempre que los docentes estén preparados para enfrentar los nuevos desafíos que implica el manejo de la tecnología (Flores, García-Pisconte y Gavez, 2023). En ese sentido, se ha encontrado que tanto el desempeño docente y las estrategias que sean empleadas en la enseñanza, impactan de manera significativa en la satisfacción estudiantil (Montes de Oca, Bazán, y Tirado, 2023). De manera particular, el estudio de Rada (2006) revela que en el foro de presentación las y los participantes participan en su mayoría, y en general poco más del 50% usa el foro como medio para intercambiar información.

La satisfacción del estudiante es el foco principal de todos los procesos en las universidades; su función sustantiva más importante es la enseñanza orientada hacia él. La calidad de las instituciones educativas puede evaluarse desde diversas perspectivas, pero es fundamental consultar al estudiante, ya que es quien recibe la educación y experimenta sus efectos directos (Deza y Falcón, Rojas y Ortiz, 2013).

Metodología

Participantes

Fueron encuestados 73 estudiantes de nivel licenciatura de una universidad en línea, se incluyeron estudiantes con matrícula activa y que estuvieran cursando la materia de Introducción de investigación. Fueron

incluidos estudiantes que se encontraban cursando el segundo ciclo de su carrera profesional.

Instrumentos y materiales

Se utilizó un instrumento anclado a la materia de Introducción investigación, compuesto por seis ítems con opción de respuesta con una escala de evaluación del 1 al 5. Estos reactivos evaluaron las siguientes áreas de desempeño docente:

1. Presentación del docente en foro inicial.

2. Participación activa del docente en foros colaborativos.

3. Impartición de clases virtuales y explicación de contenidos de aprendizaje.

4. Respuesta del docente a resolver dudas en tiempo y forma.

5. Motivación de parte del docente al estudiante para cumplir con las actividades de aprendizaje.

6. Puntualidad del docente para calificar y retroalimentar las entregas.

También se incluyeron dos reactivos con una escala de evaluación del 1 al 10. Estos ítems se destinaban a evaluar las siguientes áreas:

1. Intención de volver a tomar clase con el mismo profesor

2. Recomendar a ese profesor a otros compañeros

De forma opcional se incluía en el instrumento un apartado en el que los estudiantes podían hacer comentarios adicionales sobre aspectos positivos y áreas de oportunidad respecto al desempeño docente.

Procedimiento

La encuesta se aplicó en el aula virtual a través de la plataforma Moodle, la encuesta se habilitó tiempo antes de terminar cada ciclo escolar, tres semanas antes de concluir con el periodo les fueron enviados correos de seguimiento a los estudiantes inscritos en la materia Introducción a la investigación, se les daban avisos y recordatorios de la fecha de cierre de la encuesta, así mismo, se les hacía la invitación a responder dicha encuesta de manera consciente.

Los estudiantes tenían la opción de responder o no la encuesta sin que esto pudiera tener afectación en sus calificaciones, los datos fueron recabados durante los seis períodos comprendidos entre mayo de 2023 a febrero de 2024. Fueron trabajados con el SPSS mediante análisis de frecuencias para saber los estadísticos descriptivos en cuanto a satisfacción de cada ítem.

Resultados

De los periodos del año 2023, de mayo-junio respondieron el 25%, del ciclo julio-agosto participaron 14%, de septiembre-octubre dieron respuesta el 29%, del ciclo noviembre-diciembre participaron 20% y del ciclo enero-febrero de 2024 dieron respuesta el 12% de participantes.

1. **Presentación del docente en foro inicial:**

En el caso de esta área de satisfacción, la media fue de 4.88, la distribución indica que 89% (65) calificaron con un 5, 10% (7) dieron una calificación de 4 y solamente el 1% (1) dio una calificación de 3. Ningún estudiante calificó con 2 o 1 la presentación que el docente en el foro inicial.

2. **Participación activa del docente en foros colaborativos:**

Para esta área de satisfacción, la media fue de 4.84, la distribución indica que 89% (65) calificaron con un 5, 7% (5) dieron una calificación de 4, el 3% (2) manifestaron una calificación de 3 y solamente el 1% (1) dio una calificación de 2. Ningún estudiante calificó con 1 la participación activa del docente en foros colaborativos.

3. **Impartición de clases virtuales y explicación de contenidos de aprendizaje:**

En cuanto a la presente área de satisfacción, la media fue de 4.77, la distribución indica que 84% (61) calificaron con un 5, 12% (9) dieron una calificación de 4, el 3% (2) manifestaron una calificación de 3 y solamente el 1% (1) dio una calificación de 1. Ningún estudiante calificó con 2 la impartición de clases virtuales y explicación de los contenidos de aprendizaje por parte del profesor.

4. **Respuesta del docente a resolver dudas en tiempo y forma:**

Por lo que hace a dicha área de satisfacción, la media fue de 4.75, la distribución indica que 85% (62) calificaron con un 5, 10% (7) dieron una calificación de 4, el

3% (2) manifestaron una calificación de 3, un tanto del 1% (1) calificaron con 2 y solamente el 1% (1) dio una calificación de 1.

5. Puntualidad del docente para calificar y retroalimentar las entregas:

En lo referente a esta área de satisfacción, la media fue de 4.77, la distribución indica que 85% (62) calificaron con un 5, 10% (7) dieron una calificación de 4, el 4% (3) manifestaron una calificación de 3 y solamente el 1% (1) dio una calificación de 1. Ningún estudiante calificó con 2 la puntualidad de calificar y retroalimentar por parte del docente.

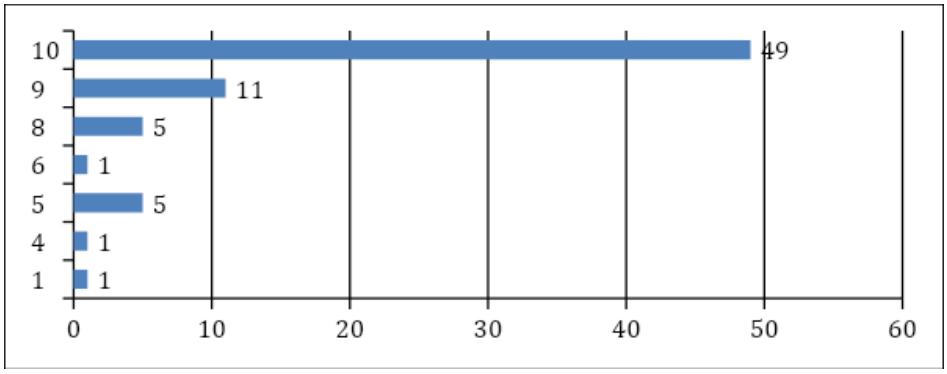
6. **Motivación de parte del docente al estudiante para cumplir con las actividades de aprendizaje:**

Por lo que respecta al área de satisfacción indicada, la media fue de 4.78, la distribución indica que 85% (62) calificaron con un 5, 10% (7) dieron una calificación de 4, el 4% (3) manifestaron una calificación de 3 y solamente el 1% (1) dio una calificación de 1. Ningún estudiante calificó con 2 la motivación ofrecida por parte del docente.

7. **Intención de volver a tomar clase con el mismo docente:**

Para el caso del ítem que trató sobre la intención de volver a tomar clase con el mismo docente, se proporciona la Figura 1, la cual expone que la mayoría de estudiantes volvería a tomar clase con el mismo profesor. Una media de 9.11. Ningún estudiante calificó su intención de volver a tomar clase con el docente con una puntuación de 2, 3 o 7.

Figura 1. Intención de volver a tomar clase con el mismo docente

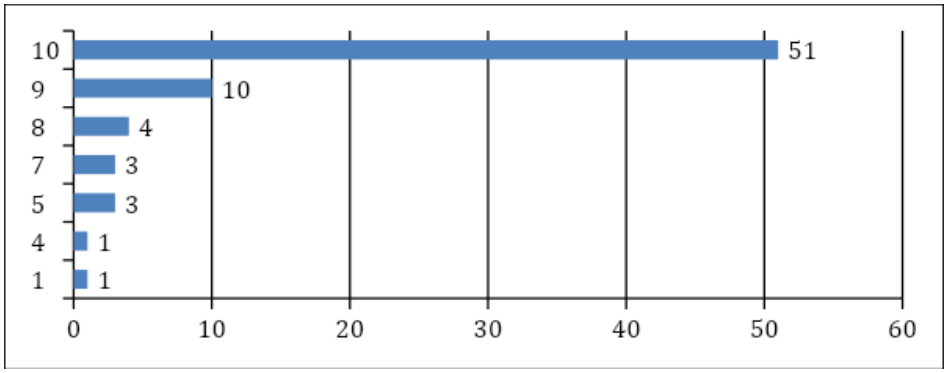


Fuente: Elaboración propia.

8. **Recomendar a ese profesor a otros compañeros:**

Con relación al ítem que trató sobre recomendar la materia con el mismo docente a otros compañeros, se proporciona la Figura 2, la cual expone que la mayoría de estudiantes recomendaría la materia. Una media de 9.22. Ningún estudiante calificó su intención de recomendar la materia con el mismo docente con una puntuación de 2, 3 o 6.

Figura 2. Recomendar a ese profesor a otros compañeros.



Fuente: Elaboración propia.

De manera general el nivel de satisfacción de las y los estudiantes en los ocho ítems medidos se encuentra en la máxima puntuación conforme a la escala tipo Likert, ya sea en cinco o en 10 puntos. Ello tomando de referencia que la muestra de 73 estudiantes que dieron respuesta a la encuesta, no menos de 49 calificaron con la máxima puntuación cada ítem.

Discusión

La evaluación docente en entornos virtuales presenta una complejidad añadida debido a las características de los entornos de aprendizaje y a las expectativas que se generan tanto en docentes como en estudiantes. La baja participación en la encuesta docente, observada en este estudio con más de dos tercios de los estudiantes omitiendo la evaluación, se alinea con hallazgos previos que destacan la falta de interés o desconocimiento sobre la importancia de estas evaluaciones. Según Vélez (2024), existe una producción científica limitada sobre la evaluación docente en la educación en línea, lo que sugiere que las instituciones educativas aún no han implementado prácticas que incentiven la participación activa en este tipo de evaluaciones. La ausencia de un compromiso institucional con estos procesos puede llevar a que los estudiantes perciban las evaluaciones como trámites administrativos sin impacto en su experiencia educativa.

Los resultados muestran que, aunque las puntuaciones perfectas no se alcanzan, las medias de satisfacción están muy cerca de la puntuación máxima. Esto sugiere que, a pesar de las bajas tasas de respuesta, los estudiantes que sí participan evalúan positivamente

el desempeño docente en las dimensiones estudiadas. Según Alvarado Acuña et al. (2022), una enseñanza virtual optimizada está correlacionada con una mayor satisfacción estudiantil, lo cual refuerza la interpretación de que estos estudiantes valoran las competencias y la disposición de los docentes en estos entornos. Sin embargo, es importante considerar que, como indica Del Alcázar (2021), la calidad de la interacción entre estudiantes y docentes en entornos virtuales puede diferir de la presencial, y su evaluación debe incluir indicadores específicos como la disponibilidad del docente para resolver dudas o la efectividad de las herramientas tecnológicas.

El hecho de que la puntuación más baja en la satisfacción se centre en la respuesta a dudas en tiempo y forma puede reflejar una barrera específica en entornos virtuales. Según estudios como el de Cabero, Llorente y Morales (2018), las evaluaciones docentes deben tomar en cuenta no solo la presencia del docente, sino también la habilidad para adaptarse a la dinámica asincrónica y sincrónica de los entornos virtuales. En este contexto, la calidad de la interacción no solo depende del docente, sino también de las plataformas utilizadas y del contexto de aprendizaje, ya que los estudiantes enfrentan diferentes barreras tecnológicas y personales en estos entornos (Hernández Chérrez y Tayo, 2017).

La preferencia de los estudiantes por la calificación máxima en las áreas de satisfacción docente podría interpretarse, por un lado, como una validación del compromiso y la habilidad del docente en los EVA, pero también como una señal de que la encuesta no capta completamente sus expectativas o experiencias negativas. En esa orientación, Gallardo, Pérez y Hernández (2022) indican que la evaluación en entornos virtuales

debería reflejar las particularidades del contexto de pandemia y post-pandemia, en el cual los docentes y estudiantes han tenido que adaptarse rápidamente a las modalidades en línea, lo que puede haber afectado sus expectativas y su forma de valorar el desempeño docente. Además, una evaluación que no incluya análisis de datos sobre la interacción en plataformas, como sugiere Del Alcázar (2021), puede limitar la precisión de los resultados.

Este fenómeno, en el que una gran proporción de estudiantes asigna la máxima puntuación, también podría interpretarse desde la perspectiva de Deza y Falcón et al. (2013), quienes sostienen que la evaluación en entornos universitarios debe orientarse principalmente a satisfacer las expectativas del estudiante. No obstante, esta práctica puede desvirtuarse cuando el enfoque en la satisfacción se convierte en un mero trámite, sin ahondar en las verdaderas áreas de oportunidad del docente. En este sentido, la reflexión de Santos (2012) sobre la necesidad de un marco conceptual claro para la evaluación es esencial, pues permitiría generar una retroalimentación más constructiva y útil, tanto para el docente como para la institución.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio revelan una tendencia a la baja participación en las encuestas de evaluación docente, ya que menos de un tercio de los estudiantes respondió al instrumento, lo que limita la representatividad y validez de los datos obtenidos. Sin embargo, los estudiantes que participaron en la evaluación otorgaron puntuaciones cercanas a la máxima en la mayoría de

los criterios, reflejando una percepción positiva del desempeño docente en entornos virtuales. Destaca que las áreas con mayor satisfacción se encuentran en la fase inicial, como el foro de presentación, mientras que la satisfacción es menor en cuanto a la respuesta del docente a las dudas de los estudiantes en tiempo y forma. Esto sugiere que, aunque los docentes logran crear un ambiente de acogida al inicio del curso, existen áreas de oportunidad en la comunicación y el acompañamiento durante el desarrollo de las clases virtuales.

Este estudio aporta evidencia que puede ser de utilidad para las instituciones educativas al diseñar y mejorar sus sistemas de evaluación docente en entornos virtuales. Las implicaciones prácticas sugieren que se deben implementar estrategias que promuevan una mayor participación de los estudiantes en las encuestas de evaluación, ya que la baja respuesta limita la calidad de los datos y, por ende, la efectividad de la retroalimentación. Además, es crucial que los instrumentos de evaluación incluyan indicadores específicos de interacción y comunicación en línea, así como el uso de la analítica de datos para capturar la dinámica del aprendizaje en entornos virtuales. Este enfoque permitiría identificar con mayor precisión las áreas en las que los docentes requieren apoyo y capacitación, particularmente en lo que respecta a la respuesta a dudas y la atención continua a los estudiantes.

Una de las principales limitaciones de este estudio es la baja tasa de participación en las encuestas, lo que dificulta obtener una visión completa de la satisfacción estudiantil y puede introducir sesgos en los resultados. Además, el estudio se basa en autoevaluaciones subjetivas de los estudiantes, las cuales pueden estar influidas por factores externos como la carga de trabajo

o sus experiencias previas con cursos en línea. Otra limitación es la falta de análisis cualitativo o de datos sobre la interacción en la plataforma de aprendizaje, lo cual podría proporcionar una perspectiva más profunda sobre las prácticas docentes en entornos virtuales. Futuras investigaciones podrían incluir tanto análisis cuantitativos como cualitativos y ampliar la muestra para lograr una mayor representatividad en los resultados.

Referencias

Alberca, N. E., Vela, R., Menacho, I., Ramos, J. A., y Arraiza, J. J. (2024). Factores de satisfacción en e-learning en estudiantes universitarios. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(33), 625–635. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.747

Alvarado, G. R., Ponce, J. E., Hernández, R. E., y Chiri, P. C. (2022). Docencia virtual y satisfacción estudiantil en tiempos de pandemia. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(26), 2219–2227. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.486

Baque-Castro, G., y Vigueras-Moreno, J. (2021). El docente y su desempeño en la educación virtual. *Polo del Conocimiento, 6*(3), 991-1005. https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2417

Cabero, J., Llorente, M. del C., y Morales, J. A. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 261–279. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17206

Carballo, R., González, M., Cairo, J., Dueñas, Z., Sosa, R., y Sánchez, M. (2023). Satisfacción de estudiantes con la virtualidad en la asignatura Metodología de la investigación en medicina. *EDUMECENTRO, 15*(1), e2461. https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2461

Del Alcázar, J. P. (2021). Articulación de variables de medición de satisfacción estudiantil y desempeño docente en entornos virtuales en escuelas de negocios. *Palermo Business Review Revista de Management de la Universidad de Palermo*, (23), 103-120. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr23/PBR_22_06.pdf

Delgado, L. I., Vera, T. A., Castro, D. P., Robles, Y. R., y Velez, A. C. (2021). Evaluación docente durante la educación virtual en el sistema de educación superior. Minerva *Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica, 2*(6), 98-104. https://doi.org/10.47460/minerva.v2i6.47

Deza, I., Rojas, V., y Ortiz, M. L. (2013). Percepción del desempeño docente y satisfacción de los estudiantes universitarios de las ciencias de la salud de la universidad nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, 2013. *Investigación Valdizana, 7*(2), 17-22. https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/293

Flores, R. A., García-Pisconte, S. K., y Gavez, N. Y. (2023). Desempeño docente en plataformas virtuales y satisfacción de clases online: un panorama desde la percepción de universitarios peruanos. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 10*(2), 1-19. https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3486

Gallardo, C. C., Pérez, R., y Hernández, S. G. (2022). Impacto de las clases online en la evaluación docente en una institución de educación superior. *Vinculatégica EFAN, 8*(5), 49-58. https://doi.org/10.29105/vtga8.5-233

García, B. y Pineda, V. J. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 14*(2), 63-76. https://doi.org/10.5944/ried.2.14.789

Hernández, E. Í., y Tayo, E. (2017). La satisfacción de docentes y estudiantes en una experiencia de aprendizaje apoyada en la tecnología. *Revista Publicando, 4*(121), 334-350. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/663

Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, 56*. https://revistas.um.es/red/article/view/321621

Montes de Oca, H., Bazán, A., y Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones, 1*1(2), e1792. https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792

Morales, M., Bárzaga, J., Morales, Y., Cárdenas, M. P., y Campos, D. S. (2021). Entornos virtuales desde la ontología de los nuevos saberes de la educación superior en tiempos de pandemia Covid-19. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(3), 301-307. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2100

Olarte-Arias, Y. A., Madiedo-Clavijo, C. N., y Pinilla-Roa, A. E. (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva.

Revista de la Facultad de Medicina, 67(3), 465–473. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539

Ortíz, A., Gatica, F., Flores, F. y Alpuche, A. (2017). Evaluación docente por competencias en ciencias de la salud. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1328.pdf

Rada, D. (2006). Participación de los docentes en el foro virtual: usos pedagógicos de los recursos tecnológicos. *Educere la Revista Venezolana de Educación, 10*(34), 443-454. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11653

Uso de aplicaciones móviles para mejorar los niveles de ejercicio físico en adolescente.

José René Tapia Martínez
Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte.
Universidad Juárez del Estado de Durango
rene.tapia@camdurango.com

Brenda Rocío Rodríguez Vela
Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte.
Universidad Juárez del Estado de Durango
mtra.brendarodriguez@gmail.com

Diana María Espinosa Sánchez
Centro de Actualización del Magisterio Durango
diana.espinosa@camdurango.com

Edgar Jarib Castro Luna
Centro de Actualización del Magisterio Durango
jarib.castro@camdurango.com

Resumen

La tecnología es un elemento indispensable para la vida y por ello surge la necesidad de utilizarla para crear una hábitos de vida saludable en adolescentes, la investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva y longitudinal. La muestra consiste en 334 sujetos, y la duración del programa es 4 meses. Donde los sujetos desarrollan habilidades para diseñar sus rutinas de ejercicio físico y alimentación con ayuda de la tecnología. El programa de intervención ayuda a reconocer la importancia de mantener un estilo de vida saludable a partir de la practica permanente de ejercicio físico.

Palabras Clave

Ejercicio, tecnología, Calidad de vida.

Introducción

En México se creó el Sistema Nacional de Encuestas de Salud desde el año de 1986, con la finalidad de poner a disposición de los tomadores de decisiones, de los diferentes niveles de gobierno, los investigadores y académicos, así como al público en general información pertinente y precisa sobre las condiciones de salud en la población mexicana.

En ese contexto Shamah (2022), menciona que la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2021 (ENSANUT), señala que la obesidad y el sobrepeso ha reducido la velocidad de su crecimiento, sin embargo, esto no ha sido suficiente ya que a niveles escolares en hombres y mujeres aumentó cinco puntos porcentuales entre los años 2006 y 2022.

Por otra parte, la adolescencia es un período de la vida con intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, que convierten al niño en adulto y le capacitan para la función reproductora, el cuidado de la salud de los adolescentes es una prioridad en la salud mundial, diversos programas de salud se han diseñado para que los adolescentes tengan una calidad de vida mejor; tanto en nuestro país como a nivel mundial, se ha buscado la integración efectiva y sana de esta población en la sociedad.

De tal manera que el sobrepeso afecta a quien lo vive, los jóvenes con este problema, se aíslan, llegan a

sufrir rechazo y burlas por su condición, sus actividades motrices se ven limitadas por su respiración, por lo tanto, no participan activamente en las actividades físicas, y su rendimiento escolar se puede ver afectado.

Por ello surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo implementar la tecnología como estrategia para mejorar los niveles de ejercicio físico en los adolescentes?

Objetivo: Implementar el uso de la tecnología como estrategia para mejorar los niveles de ejercicio físico en adolescentes.

Revisión de la literatura

Este estudio sienta bases importantes para futuras investigaciones en tecnología aplicada a la promoción de hábitos saludables en adolescentes. Considerando lo siguiente:

1. Alcances

• Impacto positivo en hábitos saludables: Se logró que los adolescentes diseñaran rutinas de ejercicio y mejoraran su alimentación mediante el uso de tecnología.

• Reducción del IMC: El estudio evidenció una disminución del 30% en sobrepeso y obesidad en los participantes.

• Validación de intervención educativa: El programa “Actívate en Cinco” demostró ser una herramienta viable para fomentar el ejercicio en adolescentes.

2. Límites

• Muestra no probabilística: La selección de participantes por conveniencia limita la generalización de los resultados.

• Duración del estudio: Cuatro meses pueden ser insuficientes para evaluar cambios a largo plazo en hábitos de vida.

• Factores externos no controlados: Variables como nivel socioeconómico, apoyo familiar y cultura escolar pueden influir en los resultados.

• Dependencia tecnológica: Se requiere acceso a dispositivos electrónicos, lo que puede excluir a ciertos sectores vulnerables.

3. Áreas emergentes de estudio

• Efecto a largo plazo de intervenciones tecnológicas: Estudios longitudinales para evaluar si los cambios en hábitos perduran en la adultez.

• Este estudio sienta bases importantes para futuras investigaciones en tecnología aplicada a la promoción de hábitos saludables en adolescentes.

Metodología

El presente trabajo de investigación tiene un sustento científico cuyo enfoque es cuantitativo, ya que como afirma Hernández & Mendoza, (2020). Es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos, es decir, por un lado reconocer a los sujetos de estudio como individuos

que se desarrollan en un contexto determinado, pero al mismo tiempo ofrece datos estadísticos que permiten darle validez a la investigación, por ejemplo permitirá analizar información respecto a su IMC, edad, peso, talla, tiempo dedicado al ejercicio físico así como el interés que muestran los por la práctica del ejercicio físico y los hábitos saludables.

Tipo de investigación no experimental y longitudinal, debido a que fue aplicada durante un período concreto permitiendo ver la evolución de las características y variables observadas durante la aplicación del programa el cual tuvo una duración de 4 meses (Enero a abril 2023) con periodicidad de 2 veces por semana de 50 min cada sesión, excluyendo a los alumnos que no quisieran participar o que no cumplan con el 70% de asistencia.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 334 sujetos, (128 varones y 206 mujeres) con una media de edad de 13.5 años asistentes a diferentes escuelas secundarias de la capital de, Durango, México, , tal como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Etapas de aplicación de la investigación

	Hombres	Mujeres	Total por Escuelas
Esc. 1	49	74	123
Esc. 2	41	68	109
Esc. 3	38	64	102
Total género	128	206	334

Fuente: Elaboración propia.

El tipo de muestra es no probabilística, por conveniencia ya que como nos dice Hernández & Mendoza, (2020). El investigador decide los elementos en este

caso se aplicó un censo a los participantes de esta investigación.

Criterios de inclusión

• Ser estudiante de secundaria matriculado en una institución educativa durante el periodo de estudio.

• Consentimiento informado firmado por el estudiante y su tutor legal, asegurando el cumplimiento de principios éticos en la investigación.

• Acceso a un dispositivo tecnológico (smartphone, tableta, computadora, reloj inteligente, etc.) para la implementación del programa, o disposición de la institución para proveer el acceso necesario.

• No presentar condiciones médicas graves que limiten la participación en actividades físicas o cambios en la alimentación sin supervisión médica especializada.

Criterios de exclusión

• No otorgar consentimiento informado, ya sea por parte del estudiante o su tutor legal.

• Tener una condición médica que contraindique la modificación de hábitos de vida sin supervisión médica específica (ejemplo: trastornos metabólicos, cardíacos o alimentarios).

• Participación en otros programas de intervención simultáneos que puedan influir en los resultados del estudio y generar sesgos en la interpretación de datos.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos es importante para que este trabajo tenga un sustento confiable y viable que permita obtener información real que permita su análisis, para ello este trabajo se apoya en dos técnicas la primer a se refiere a la observación participativa tomando como referencia a Schwartz y Jacobs (1984). Y la segunda fue el cuestionario internacional de actividad física (IPAQ). En su versión corta. Este instrumento se aplicó al inicio de la investigación.

Así mismo para la medición de la capacidad funcional se utilizó la batería de pruebas fiscas "ponte al cien" propuesto por Palacios-et al (2016).

Propuesta

Con base en lo anterior y en el programa actívate en cinco se diseñó un plan de intervención considerando la edad, sexo, condiciones ambientales, estado de salud, condición física, niveles de ejercicio físico, metas y objetivos individuales, tal como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2. Etapas de aplicación de la investigación

Etapas	Actividades	Observaciones
Etapa i	Primera aplicación y medición IMC	Se registrara el IMC y los resultados de sus pruebas físicas.
Etapa II	Entrega de resultados a los participantes	En la junta mensual se entregaron los resultados de las pruebas físicas y del IMC de los participantes
Etapa III	Presentación Programa "Actívate en cinco" Capacitación sobre actividades física y sugerencia de alimentación.	Se cita a los participantes durante los meses de enero a abril de 2023, dos veces a la semana (7 a 8 am). Para realizar actividades físicas.

Etapa IV	Segunda aplicación y medición IMC	Se registrara el IMC y los resultados de sus pruebas físicas para ser comparados con los de la primera medición siendo revisados en grupo con los participantes.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios y mediciones aplicadas a los participantes. Para llevar a cabo un análisis de forma más clara se creó un archivo y se analizó en el programa SPSS v25, en donde se realizó el vaciado de todos los datos obtenidos para posteriormente ser analizados en tablas y gráficas con el programa Microsoft Excel.

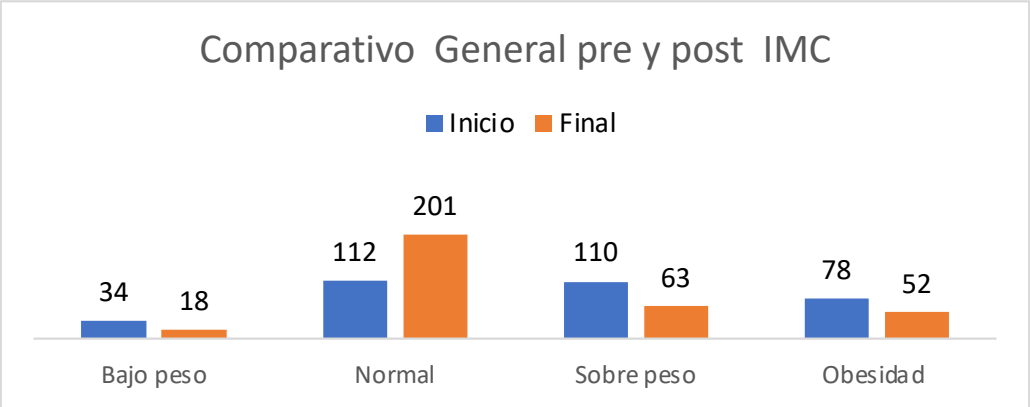
Tabla 3. Fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach .905	N de elementos 16

Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra la cantidad total de participantes de acuerdo al IMC al que pertenecen antes y después de la intervención. Se observa el IMC en la primera medición efectuada en enero de 2023, al comienzo del programa y se contrasta con la segunda medición realizada al concluir el programa en abril de 2023. Se nota una reducción del 30% en el sobrepeso y la obesidad, además de un ligero aumento en los participantes de bajo peso. Estos progresos se consiguen. Esto avances se logran también a factores propios del desarrollo físico en el que se encuentran los sujetos.

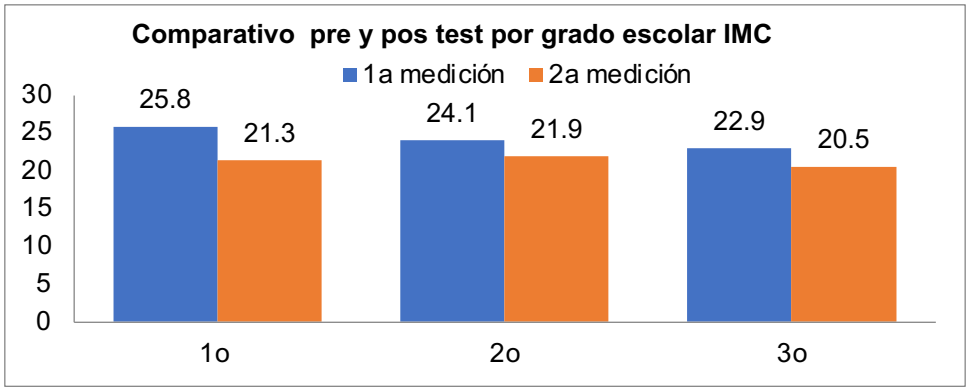
Figura 1. Comparativo general pre y post IMC



Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra los resultados de las dos mediciones realizadas, mostrando el progreso por grados escolares (primero, segundo y tercer), donde se nota un incremento en el porcentaje de IMC en los primeros con un IMC de sobre peso. Esto se debe a que durante su estancia en la escuela primaria no se les proporcionan actividades que les permitan familiarizarse con estilos de vida saludables, además de la realización diaria de ejercicios físicos. De igual manera podemos observar el avance que existe en la disminución del IMC, después de la aplicación del programa, donde el 80% de los alumnos redujo de sobre peso a normal, un 10 % de obesidad I a sobre peso y un 10 % se mantuvo en peso normal.

Figura 2. Comparativo por grado escolar pre y post IMC



Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio físico constante tiene un impacto positivo, ya que en numerosas actividades cotidianas mejora su realización. En relación a los exámenes físicos de este estudio, es importante resaltar que el 93 % llevó a cabo una práctica constante de actividad física durante los periodos de descanso y tiempo libre, debido a las distintas situaciones de cada escuela. Realizando progresos en las distintas pruebas, tal como se ilustra en la tabla 4. De tal manera que permite observar que la implementación de la tecnología y el programa “Actívate en cinco” si ayuda a mejorar la práctica del ejercicio físico, a mejorar los hábitos saludables y disminuir el sobrepeso en estudiantes de secundaria.

Tabla 4. Media de pruebas físicas

	Abdominales	Lagartijas	Salto	Velocidad	Resistencia
Esc. 1 inicio	26	19	2.5	12.9	10
Esc. 1 final	32	29	2.5	11.5	11
Esc. 2 inicio	28	26	1.8	12.3	7
Esc. 2 final	37	38	2.1	11.2	9
Esc. 3 inicio	36	35	1.7	10.3	8.5
Esc. 3 final	41	42	1.9	9.5	9

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Hoy en día, México se encuentra entre los primeros países en términos de obesidad, especialmente en niños, causada específicamente por un modo de vida sedentario. El diagnóstico inicial permitió entender de forma inicial el estado físico de los individuos, mismos que se utilizaron como base para la identificación de sobrepeso y obesidad, indicadores que evidenciaban un problema más relevante en relación a la obesidad, también se identificaron sujetos con bajo peso, debido a factores externos como el nivel socioeconómico, núcleos familiares entre otros, de tal manera que sirvieron como punto de partida para este estudio.

Si se quiere conseguir que los adolescentes sigan una dieta más equilibrada y saludable y se formen hábitos de vida saludable que permitan llevarlos a cabo durante todas las etapas de la vida y puedan ser aplicados en cualquier contexto. Es entonces imperativo elaborar programas a través de la tecnología, que permitan dar un seguimiento en aspectos como la actividad física y la nutrición que permitan un acceso inmediato a sus resultados o avances

El reto continúa siendo llevar a cabo más estudios sobre los obstáculos que dificultan la participación de los adolescentes en actividades físicas durante su tiempo libre, además de fomentar hábitos saludables para elaborar un programa de fomento de la actividad física que sea aplicable en cualquier ambiente, y valorar los incrementos en la actividad física en la comunidad. y calidad de vida vinculada a la salud y estilos de vida sanos.

Referencias

Blázquez, D. (1990). *Evaluar En Educación Física*. INDE.

De Diego-Cordero, R., Fernández-García, E., & Romero, B. B. (2017). Uso de las TIC para fomentar estilos de vida saludables en niños/as y adolescentes: el caso del sobrepeso= Use of ICT to promote healthy lifestyles in children and adolescents: the case of overweight. *Revista Española de comunicación en Salud*, 79-91. https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3607

Estrada, A. (2001). *Acondicionamiento y actividad física en el contexto de la educación para el tiempo libre*. World Leisure, 8-9.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

Palacios-Butchart, J. J., Herrera-Navarro, J. M., Melgar, V., Rangel, M. J., Ferreira-Hermosillo, A., Roy-Garcia, I., ... & Mercado, M. (2016). Ponte al 100: a nationwide exercise and nutrition intervention program in Mexican children and adolescents: study population and methodology. *Rev Mex Endocrinol Metab Nutr, 3*, 175-181. https://biblat.unam.mx/hevila/Revistamexicanadeendocrinologiametabolismo&nutricion/2016/vol3/no4/3.pdf

Shamah Levy, T. (2022). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2021 sobre Covid-19: resultados nacionales. Instituto Nacional de Salud Pública*. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2021/doctos/informes/220804_Ensa21_digital_4ago.pdf

Tapia, R., Rodríguez, B. (2016). *Programa "Actívate en Cinco"*. Editorial Académica Española.

Innovación en la práctica didáctica para la enseñanza de la investigación: un estudio de caso

Francisco Javier Palomares Vaughan
Universidad Vasco de Quiroga
fpalomares@uvaq.edu.mx

Lucía de la Cueva García Teruel
Universidad Vasco de Quiroga
ldelacueva@uvaq.edu.mx

Sandra Luz García Sánchez
Universidad Vasco de Quiroga
slgs@uvaq.edu.mx

Resumen

El artículo explora una estrategia de aprendizaje situado-experiencial para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de educación superior del área de Contaduría Pública y Finanzas, mediante un ejercicio de creación de una revista especializada que presente sus productos de investigación a través de la divulgación académica multiplataforma. La metodología, con base a principios experienciales y del situacionismo, implementó un proceso de tres etapas: diseño estratégico, divulgación de contenidos y evaluación integral. Los resultados evidenciaron la efectividad de un modelo pedagógico que promueve la construcción activa del conocimiento, la colaboración y la transferencia de saberes en contextos reales y disciplinares de aprendizaje.

Palabras Clave

Competencias investigativas, innovación educativa para la investigación, innovación educativa para la enseñanza de la investigación.

Introducción

En las instituciones de educación superior existe una creciente preocupación por formar estudiantes capaces de resolver problemas profesionales en su área disciplinar. La interrogante fundamental es ¿cuáles son las herramientas necesarias para enfrentar y solventar estos problemas de manera efectiva? Si bien existen algunas estrategias técnicas y/o métodos que nacen de la profesión misma, resulta necesario proporcionarles herramientas de investigación básicas que aporten a la resolución de estos problemas. Los estudiantes requieren un método que les permita abordar distintas situaciones y resolver problemáticas disciplinares, independientemente de su naturaleza y el momento en que se les presenten. En este sentido, el método científico se configura como la herramienta fundamental para la resolución de problemas en diversos ámbitos.

En busca de estrategias motivadoras para la enseñanza de la investigación

Pero, pareciera que en estos tiempos líquidos (Bauman, 2004) y de cambios tecnológicos acelerados, resultara muy difícil enseñar la investigación a los estudiantes debido, por una parte, a la falta de interés por estas disciplinas investigativas, lo que impide el desarrollo de las competencias de investigación que requieren

para desempeñarse en su vida profesional de manera efectiva; y por otra, a que la enseñanza de la investigación enfrenta desafíos significativos en relación al uso de enfoques pedagógicos poco motivadores que no logran vincular la investigación con la realidad profesional. En este contexto, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógico-didácticas innovadoras que desarrollen competencias investigativas significativas, que correspondan a los contextos y entornos disciplinares de los estudiantes y transformen la percepción que ellos tienen del aprendizaje de procesos investigativos.

La inquietud docente en el aula es fundamental para replantear las estrategias didácticas, haciendo de la investigación una herramienta práctica que responda a necesidades concretas y despierte la curiosidad de los estudiantes, preparándolos efectivamente para los desafíos de su futuro profesional. La enseñanza de la investigación en educación superior requiere dejar atrás el aprendizaje ortodoxo, memorístico y desvinculado de la realidad profesional, por lo que la docencia camina hacia crear experiencias de aprendizaje que no solo transmitan contenido teórico, sino que logren realizar una inmersión contextualizada de los estudiantes en prácticas colaborativas de investigación y, por ende, de divulgación académica. Para ello, voltear hacia la flexibilidad pedagógica, la contextualización del aprendizaje y el fomento de la colaboración es fundamental para convertir la investigación en una experiencia significativa y aplicable en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Este trabajo tiene como objetivo presentar un caso de trabajo académico en el aula, en el que los estudiantes del sexto semestre del programa de estudios de la licenciatura de Contaduría Pública y Finanzas de

la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), hicieron una actividad en la unidad de aprendizaje “Prácticas Colaborativas de Investigación, que es la última de 4 asignaturas de un modelo de enseñanza de la investigación transversal, disciplinar y por competencias que es parte del modelo educativo humanista de la institución. La actividad consistió en la realización de un ejercicio de creación de una revista especializada en su área de estudio para la divulgación académica digital multiplataforma, de contenido generado a partir de sus propios trabajos de investigación.

La metodología de implementación de la actividad fue parte de una estrategia pedagógico-didáctica basada en la vivencia experiencial y el situacionismo del contexto disciplinar, para desarrollar, en este cuarto nivel de complejidad que plantea el modelo de enseñanza de la investigación UVAQ, competencias significativas -y útiles para su profesión y futuros campos laborales-. El propósito de la actividad fue observar el desempeño de los estudiantes bajo este enfoque de trabajo en el aula, identificar si esta dinámica de trabajo motivaba su interés, les desarrollaba habilidades de investigación aplicada, competencias analíticas y críticas y, sobre todo, les facilitaba la aplicación práctica del conocimiento de los procesos investigativos; y, a través del proyecto colaborativo, fortalecer su capacidad de trabajar en equipo.

Planteamiento del caso: la actividad de divulgación

La actividad de divulgación de trabajos de investigación realizados en el aula por los estudiantes, busca convertir la investigación en una experiencia práctica, motivadora y relevante, donde los estudiantes no sean receptores pasivos, sino constructores activos de co-

nocimiento y responsables de darlo a conocer a través de medios digitales. El ejercicio se diseñó como una estrategia de inmersión práctica para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de Contaduría Pública y Finanzas, mediante la producción de contenido especializado para distribuirse a través de medios digitales accesibles y de uso masivo, construyendo así la publicación especializada sobre temáticas de contaduría y finanzas requerida como finalidad de la actividad.

La producción de la publicación especializada, se llevó a cabo en 3 etapas, destacando que en cada una la metodología de aprendizaje situado-experiencial cumplía propósitos formativos para el desarrollo de las competencias investigativas:

Etapa 1. En esta fase inicial, cada equipo desarrolló un plan de comunicación académica estructurado y deliberado, que contempló tres dimensiones fundamentales para la producción de contenidos especializados:

1. Definición temática sobre la que iba a girar la publicación, con una delimitación del campo de conocimiento y los ejes conceptuales que articularían la publicación, estableciendo un marco de referencia disciplinar.

2. Caracterización de los usuarios de la publicación, considerando el objetivo y público al qué iba dirigida la divulgación, identificando sus características, necesidades de información, nivel de especialización y canales de comunicación más efectivos para el propósito.

3. La planeación integral del proyecto de divulgación del contenido creado por los equipos. Cada equipo diseñó su propuesta de publicación, que contemplaba los

siguientes aspectos:

• Los recursos que se requerían para llevar a cabo la publicación

• Los roles que cada miembro del equipo iba a desempeñar

• El número de emisiones a realizar

• La duración de cada emisión

• El contenido general tentativo de cada emisión

• La forma de evaluar el alcance de la publicación

• Los sistemas de retroalimentación

Este proceso pretendió transformar la actividad de divulgación académica en una experiencia planificada, estratégica y significativa, que trascendiera la mera transmisión de información para convertirse en una práctica de construcción y comunicación colaborativa del conocimiento.

Etapa 2. En este segundo momento de la actividad, los esfuerzos de los estudiantes se centraron en crear el proceso de divulgación de las publicaciones. En esta etapa se desarrolló el diseño y el protocolo de implementación de la actividad y la ejecución de los procesos de divulgación de la publicación de los diferentes equipos. Se programaron 13 publicaciones, una por semana y el procedimiento que se llevó para hacer las emisiones fue el siguiente:

1. Previo a hacer la publicación, se presentó el guion o idea a los docentes facilitadores para su autorización.

2. Una vez autorizada la publicación, se procedió a su divulgación.

3. Para realizar la divulgación a partir de la segunda publicación de contenido, y las subsecuentes, se solicitó a los estudiantes la elaboración de reportes de evaluación y retroalimentación de la emisión anterior, así como del contenido de la siguiente para su autorización.

4. Las revisiones con los docentes se llevaron a cabo bajo la combinación de dos modalidades: presencial y en línea. Las revisiones se alternaron, una sesión presencial y una en línea, de manera que todos los equipos fueran revisados por ambos docentes.

Etapa 3. Esta etapa se constituyó como un proceso de evaluación integral y multidimensional, diseñado para comprender holísticamente el desarrollo del proyecto de divulgación académica. Mediante un enfoque de evaluación 360, se implementaron tres modalidades de valoración que permitieron una comprensión amplia y profunda de los resultados: la autoevaluación de los estudiantes, que promovió la reflexión crítica sobre su propio desempeño; la evaluación docente, que aportó una mirada experta y formativa; y la evaluación del Comité de Investigación de la Escuela de Contaduría, que proporcionó una perspectiva institucional e interdisciplinaria. Esta estrategia de evaluación múltiple no solo buscaba calificar los resultados, sino fundamentalmente comprender el proceso de aprendizaje, identificar áreas de mejora y valorar el desarrollo de competencias investigativas en un contexto colaborativo y situado.

Revisión de la literatura

Puesto que el presente documento tiene como finalidad demostrar que se pueden desarrollar las competencias investigativas en educación superior, mediante estrategias no tradicionales, se hace necesario comentar qué se entiende por competencias investigativas. De esta manera se abordan los conceptos básicos y específicos al respecto, a saber: competencias profesionales y competencias investigativas.

Competencias

Queda claro que las universidades tienen por objetivo que el estudiante que pasa por sus aulas desarrolle las habilidades y conocimientos suficientes que le permitan resolver problemas en su entorno laboral, una vez que ya está inmerso en él. Para cumplir con esta función educativa, las Instituciones de Educación Superior han abordado el enfoque por competencias. Este constructo multidimensional integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se movilizan de manera sinérgica para responder a las exigencias contextuales del desempeño profesional (Fuentes, 2000) (Boterf, 2001). Desde la perspectiva del ámbito educativo, las competencias implican la integración de tres dimensiones fundamentales: el saber, es decir los conocimientos que adquiere el alumno; el saber hacer las habilidades y destrezas que desarrolla, y el saber ser, los valores y actitudes que adquiere para desarrollar su actividad (García, Tejeda, & Torres, 2014). Estos tres elementos subrayan la naturaleza holística de las competencias, trascendiendo la mera acumulación de conocimientos para enfatizar su aplicación práctica y ética en contextos específicos. Espinoza et al. (2016) definen por competencias al sistema de conocimientos, habilidad y ac-

titudes, que se movilizan en función a las necesidades individuales y sociales, que permiten el desempeño del ejercicio profesional. Altarejos (1988) las describe como capacidades para la resolución de problemas específicos del ámbito laboral. Bar (1999), citado por Toro et al. (2014) introduce el concepto de "competencia especificadora", enfatizando la aplicación de conocimientos esenciales en contextos determinados. Levy-Leboyer (1996) vincula las competencias con conductas organizadas y movilizables en estructuras mentales relativamente estables.

La finalidad de la formación en competencias, por tanto, es que el estudiante adquiera los conocimientos y habilidades, para que posteriormente los aplique en la resolución de los problemas que se le presenten en su práctica profesional. Resulta muy importante considerar que el enfoque en competencias toma en cuenta las particularidades del alumno, lo cual lleva a cabo mediante la internalización del conocimiento de manera individual (Márquez & Acosta, 2014). Este es el enfoque de la formación basada en competencias, pero tratándose de Educación Superior, se hace necesario, además, que estas competencias a desarrollar se encuentren alineadas con su perfil profesional (Rojas & Aguirre, 2015). Las situaciones problemáticas a que se va a enfrentar el profesional tendrán que ser resueltas con los conocimientos y habilidades técnicas adquiridas en la formación universitaria, dentro de ellos, las competencias investigativas.

Competencias investigativas

Dentro de los conocimientos y habilidades que las IES proporcionan a los estudiantes, están contemplados los referentes a la investigación, Guerrero (2007)

los denomina “formación para la investigación”.

Las competencias investigativas generan habilidades que se pueden aplicar en el desempeño laboral (Iglesias, 2014). Destrezas como utilizar distintos métodos y técnicas de investigación para buscar información, herramientas para recopilar los datos y métodos para procesar la información. Por otro lado, hacer uso de información que sea válida y confiable, hacer el registro de las observaciones, diseñar y utilizar instrumentos de medición, y por supuesto, medir los resultados. Estas competencias deben de estar relacionadas con su formación profesional de manera que le permitan afianzar sus conocimientos disciplinares (Rojas & Aguirre, 2015).

En relación con las competencias investigativas, existen muchas clasificaciones que van desde las competencias de investigación de Bazaldúa et. al (2010) los cuales proponen el desarrollo de 5 áreas de dominio: Búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio de la comunicación oral y escrita y las habilidades para trabajar en equipo. Las interpersonales de Aular de Duran et. al (2009) que tienen que ver con la organización y aceptación de los distintos saberes del grupo de trabajo. Realizar procesos como aprobar los acuerdos para trabajar, incluir los recursos necesarios, lograr la participación de los integrantes del proyecto y coordinar esos trabajos. Las procedimentales que Castillo (2011) resume las habilidades de diseñar proyectos de investigación, realizar los experimentos necesarios, comprobar las hipótesis o supuestos que se han planteado, sistematizar los resultados y las habilidades de redactar los informes de investigación. Ollarves y Salguero (2009) proponen competencias analíticas como la de comprender a profundidad los fe-

nómenos que se están estudiando y la de darle sentido a la información que se obtiene en los procesos investigativos. Por otro lado, también proponen competencias comunicativas, con la finalidad de poder intercambiar experiencias y compartir conocimientos, ya sea mediante medios presenciales o digitales. En este sentido Balbo (2008) coincide al afirmar que se debe de tener la capacidad de generar y difundir el conocimiento.

La formación en competencias investigativas se traduce en la posibilidad de que el alumno pueda reconocer las habilidades básicas de investigación que son aplicables a su ciencia particular. Podrá problematizar, lo cual en la vida profesional es de extremo importante, ya que es el punto de partida para la solución de las problemáticas de su entorno (Martínez & Márquez, 2014). Las competencias investigativas le proporcionan las herramientas suficientes para poder realizar un diagnóstico, mediante la recopilación de la información, tanto de las fuentes primarias, como de las secundarias. La práctica investigativa desarrolla estructura metodológica que posteriormente le permitirá hacer representaciones prácticas, teóricas, instrumentales o sociales sobre las problemáticas resueltas. Pero aún más allá de lo meramente instrumental, el desarrollo de las competencias investigativas fortalece la formación axiológica de los profesionistas (Martínez, Medina, & Salazar, 2018), al provocar que el estudiante se sienta independiente, puesto que sabe cómo realizar el proceso investigativo propio, y a su vez lo hace responsable de la aplicación de dicho proceso. Las posibilidades creativas con que se cuentan cuando se domina el método son infinitas. A decir de los autores (Martínez, Medina, & Salazar, 2018), desarrollar las competencias investigativas ayuda al crecimiento profesional y humano del estudiante de grado, lo involucra en la búsqueda de soluciones a

las problemáticas de su entorno y así contribuye a la formación de la ciencia en la que fue formado.

Pero no solo los estudiantes tienen que desarrollar estas competencias (Guerrero, 2007), también los docentes, puesto que no hay otra forma de transmitir el conocimiento investigativo, si no es haciendo investigación, y para ello, el docente debe saber investigar. Por parte del docente, es importante que desarrolle competencias investigativas que le permitirán identificar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Sanabria, López, & Leal, 2014). Además de que le facilitarán el planteamiento de problemas, diseño de escenarios, formulación de hipótesis que le permitan conocer los procesos de aprendizaje de sus alumnos, pero que también le permitan generar estrategias didácticas novedosas. Es un papel importante del docente provocar en el estudiante habilidades para problematizar, replantear ideas, elegir la metodología que más le ayuda a resolver el problema, siempre con la curiosidad de saber más (Guzman, Olveros, & Mendoza, 2017).

En relación con las competencias investigativas que los docentes tienen que desarrollar existen diversos enfoques. Valcárcel (2005) presenta competencias cognitivas que contemplan el conocimiento tanto del contenido de las unidades de aprendizaje disciplinar a impartir, como los conocimientos pedagógicos requeridos para hacerlo. En el estudiante las competencias metacognitivas se implementan de manera que se desarrollan capacidades de reflexión y autocrítica, y paralelamente, el docente requiere de competencias gerenciales ya que tiene que gestionar los distintos recursos para su actividad, así como las competencias comunicativas, sociales y afectivas que están en relación con su papel de líder ante el grupo.

Esto está en sintonía con lo planteado por Pérez (2005), en relación a las competencias de los docentes comenta que deben ser las comunicativas, las de organización de los recursos, competencias de liderazgo pedagógico, competencias sobre su ciencia particular, así como las metodológicas, y competencias de evaluación y control. Torelló (2014), plantea la necesidad de que el docente desarrolle competencias de diseño de proyectos de investigación, de organizar y gestionar reuniones científicas con sus pares. El docente también tiene que desarrollar la capacidad de desarrollar material científico y saber cómo comunicarlo y difundirlo.

Prácticas didácticas participativas

Para el desarrollo de las competencias que se comentan anteriormente, la práctica didáctica debe de estar orientada a aplicación del conocimiento adquirido en situaciones reales. El futuro profesionista se ve en la necesidad de elegir las estrategias para la obtención de conocimientos, resolución de problemas, comunicación de las propuestas realizadas, que le han sido compartidas en su desarrollo educativo. Cuando el profesionista se encuentra en periodo de formación, la práctica profesional no está necesariamente a su alcance. Es por lo anterior que en la institución educativa se tienen que diseñar ejercicios o prácticas que le permitan ensayar el desarrollo de sus competencias aplicadas a sus áreas de conocimiento y futuros campos laborales.

En la evolución del pensamiento pedagógico se han hecho múltiples aportaciones a la ciencia educativa con la finalidad de lograr que el alumno aprenda, comprenda y utilice sus conocimientos en beneficio de sus entornos profesionales y sociales. Desde la tradición magisterial en la cual el docente expone sus saberes ante el dis-

cente para que éste conozca la ciencia y más adelante la pueda desarrollar, pasando por el constructivismo mediante el cual el discente aprende construyendo sus experiencias de aprendizaje (Piaget, 1999); el situacionismo, en el cual es la situación o el entorno el que produce los conceptos y conocimientos que aprende el individuo (Brown, Collins, & Duguid, 1989); o el enfoque socio cultural de Vygotsky (1987), que contempla la interrelación entre el que aprende y su entorno social. Todos estos enfoques hacen evidente que cuando el aprendizaje se relaciona con la realidad del estudiante, se convierte en más significativo.

Existen prácticas participativas como el método de proyectos (Huber, 2008), el aprendizaje basado en problemas (Bermúdez Mendieta, 2021) (Morales & Landa, 2004), los cuáles provocan que el estudiante implemente su conocimiento teórico en la resolución de problemáticas tangibles (Agostini, Paris, Het, Sartorio, & Cherjovsky, 2015) (Agostini et al., 2015). Estas prácticas participativas involucran a los estudiantes en su proceso de aprender, fortalecen los mecanismos de comunicación y generan un aprendizaje significativo (Rodríguez & Rebolledo, 2017). De acuerdo con Zaragoza et al (2009) las metodologías participativas provocan una mejor asimilación de los aprendizajes, pero, además, mayor interacción entre profesor y estudiante, lo cual resulta muy necesario con las generaciones actuales.

Una de las finalidades de estas prácticas didácticas es desarrollar en los estudiantes la capacidad de generar, e identificar, su propio aprendizaje (Araya-Crisóstomo & Urrutia, 2022). De tal manera que el estudiante elija sus procesos de aprendizaje de acuerdo con la situación que esté estudiando, lo que motiva al estu-

diante en mayor medida, que solo escuchar al docente. Estas prácticas didácticas transmiten al estudiante la responsabilidad de su proceso de enseñanza/aprendizaje (Hernández-Dominguez & Cuahonte-Badillo, 2009) basado en la comunicación entre el docente y el discente.

La experiencia didáctica que se presenta utiliza prácticas didácticas participativas con la finalidad de motivar a los estudiantes a que desarrollen competencias investigativas al cumplir con un proyecto de divulgación sobre los temas que son propios de la ciencia que estudian.

Metodología

Se decidió abordar el presente trabajo de investigación bajo un enfoque cualitativo-participativo, puesto que al tener que desarrollar la estrategia pedagógica los investigadores se adentraron en el estudio del fenómeno al formar parte de él, convirtiéndose en observadores participantes (Hernández-Sampieri, Fernandez-Collado, & Baptista, 2006). El alcance de la investigación tuvo un carácter demostrativo, puesto que con el caso presentado se hace evidente el logro de las metas planteadas para la enseñanza de las asignaturas de investigación.

El trabajo presenta un estudio de caso con una actividad de intervención para desarrollar competencias investigativas bajo una estrategia didáctica estrategia pedagógico-didáctica basada en un modelo situacionista y experiencial aplicado al área de conocimiento de las ciencias contables y financieras, a través de la

creación de un proceso de divulgación de productos de investigación, que se construyó durante un semestre, mediante la interacción entre los estudiantes (sujetos de estudio) y los docentes de la asignatura (observadores participativos). El objetivo de la actividad de intervención, fue producir una publicación especializada sobre temáticas de contaduría y finanzas. En total el grupo intervenido fue de 18 estudiantes participantes, organizados en 6 equipos de 3 integrantes y 2 docentes observadores y facilitadores de la actividad de intervención. Los medios de divulgación que se utilizarían para el ejercicio de divulgación se acotaron al uso de plataformas digitales -que podían ser podcast, YouTube, TikTok y/o Instagram Reels.

La experiencia académica del estudio de caso se realizó como parte del contenido de la unidad de aprendizaje “Prácticas Colaborativas de Investigación”, que es una asignatura integradora de la línea transversal de investigación, que se imparte en la Universidad Vasco de Quiroga, y cuyo propósito es desarrollar el último nivel del programa de desarrollo de competencias investigativas demostrable a través de la creación de un estudio y la construcción de una publicación como producto académico de divulgación, incluyendo para ello la aplicación de criterios críticos y de reflexión de los estudiantes, para lograr los niveles de metacognición planteados para esta área de trabajo curricular.

Y para cubrir este propósito se requirió, como parte del diseño del proyecto de intervención, 1) definir las competencias investigativas que deben desarrollar los estudiantes en el sexto semestre de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas a través del ejercicio participativo; 2) diseñar la estrategia pedagógico-didáctica, colaborativa y de corte situado-experiencial que fue

operada durante el proceso de intervención a lo largo del semestre académico en curso; y, 3) observar el desarrollo y apropiación de las competencias investigativas seleccionadas en los estudiantes intervenidos.

Así, en relación al primer punto, las competencias que se deseaban desarrollar mediante este ejercicio fueron las consideradas por Bazaldúa et al (2010) y comentadas en el apartado de competencias investigativas -búsqueda de información, dominio tecnológico, metodológico, de comunicación oral y escrita y de habilidades para trabajar en equipo-. Para desarrollar estas competencias investigativas en los alumnos, se diseñó una metodología de aprendizaje situado-experiencial, como eje de la estrategia pedagógica-didáctica de la actividad de intervención. El aprendizaje situado-experiencial facilitó el desarrollo de competencias investigativas mediante la inmersión contextualizada -situacionismo- del estudiante en experiencias prácticas -experiencial- que activan sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales -desarrollo de competencias-, y que se transforman en saberes aplicables en su disciplina de estudio y futuro campo laboral -aprendizaje significativo- a partir de la colaboración participativa.

Esta metodología se operó a través de la actividad de intervención, cuyo objetivo de trabajo fue producir una publicación especializada que permitiera divulgar temas relacionados con la contaduría y finanzas. y se realizó en tres etapas:

Etapa 1. El equipo diseñó la estrategia de divulgación.

Etapa 2. Se creo el proceso de divulgación con la programación de 13 publicaciones de los estudiantes,

una por semana.

Etapa 3. Evaluación y autoevaluación del proceso y las estrategias de divulgación implementadas por los equipos de trabajo.

Las revisiones con los docentes se llevaron a cabo bajo la combinación de dos modalidades: presencial y en línea. Las revisiones se alternaron, una sesión presencial y una en línea, de manera que todos los equipos fueran revisados por ambos docentes; para este propósito se diseño una herramienta que integró la bitácora de seguimiento y calendarización de las sesiones:

Tabla 1. Bitácora de registro de revisiones por modalidad

Sesiones	25-ene	01-feb	08-feb	15-feb	22-feb	29-feb	07-mar	14-mar	21-mar	11-abr	18-abr	25-abr	02-may	09-may	16-may	23-may	30-may
Equipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	P	P
2	P	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	P
3	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	P	P
4	P	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	P
5	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	P	P
6	P	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	P

Fuente: Elaboración propia con registros docentes.

Para facilitar y estandarizar los procesos de evaluación integral, se diseñó una rúbrica general que fue adaptada a cada uno de los grupos evaluadores, considerando 4 competencias y una escala de valoración de 4 esquemas de logro y dominio de cada una. Esta herramienta permitió consolidar un sistema de retroalimentación integral que benefició a los equipos en su proceso de aprendizaje (tabla 2).

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de la actividad de intervención

	Excelente	Bueno	Regular	Deficientes
Competencias	2.5	2	1.5	1
Búsqueda de información	Demuestra el origen de la información que utilizará en la publicación, la comprende a profundidad y le da sentido a los datos obtenidos.	Demuestra el origen de la información que utilizará en la publicación, la comprende a profundidad, pero no le da sentido a los datos obtenidos	Demuestra el origen de la información que utilizará en la publicación, la comprende superficialmente y le cuesta trabajo darle sentido a los datos obtenidos	No demuestra el origen de la información que utilizará en la publicación, sólo replica la información investigada y no le da sentido a los datos obtenidos
Trabajo en equipo	En el trabajo de equipo existe coordinación evidente, la participación de los miembros es activa, se incluye a todos los miembros en la aprobación de las actividades a realizar.	En el trabajo de equipo existe coordinación evidente, pero la participación de los miembros no es homogénea, se incluye a todos los miembros en la aprobación de las actividades a realizar.	En el trabajo de equipo carece de coordinación, la participación de los miembros es activa, se incluye a todos los miembros en la aprobación de las actividades a realizar.	En el trabajo de equipo no existe coordinación, la participación de los miembros no es homogénea, no se incluye a todos los miembros en la aprobación de las actividades a realizar.
Metodológicas	En cada etapa del trabajo existen evidencias del proceso metodológico: diseño, experimentación, comprobación, evaluación e información de resultados.	En cada etapa del trabajo algunas evidencias del proceso metodológico: diseño, experimentación, comprobación, evaluación e información de resultados.	En cada etapa del trabajo pocas evidencias del proceso metodológico: diseño, experimentación, comprobación, evaluación e información de resultados.	En cada etapa del trabajo No existen evidencias del proceso metodológico: diseño, experimentación, comprobación, evaluación e información de resultados.
Comunicativas	Incluye acciones sincrónicas y asincrónicas con el apoyo de la tecnología para intercambiar experiencias y compartir conocimientos	Incluye acciones asincrónicas con el apoyo de la tecnología para intercambiar experiencias y compartir conocimientos	Incluye acciones asincrónicas con el apoyo de la tecnología para compartir conocimientos	Incluye acciones asincrónicas con el apoyo de la tecnología para compartir información.
TOTAL	10	8	6	4

Fuente: Elaboración propia con registros docentes.

La rúbrica diseñada para evaluar el ejercicio de prácticas colaborativas constituye un instrumento metodológico sistemático que permite analizar de manera integral y con criterios múltiples el desempeño de los estudiantes en el proceso de investigación y producción académica. En cuanto a su estructura y las dimensiones de evaluación integradas, la rúbrica se construyó para evaluar cuatro competencias: búsqueda de información, competencias interpersonales, metodológicas y comunicativas. El rango de valoración se estableció en cuatro niveles de desempeño, con puntuaciones que oscilaron entre 1 y 2.5 puntos, permitiendo una evaluación diferenciada y matizada del trabajo de los equipos, con una puntuación máxima de 10 puntos, distribuidos proporcionalmente entre las cuatro dimensiones evaluadas. Los niveles de desempeño se basaron en una escala de Likert de la siguiente manera: excelente (2.5 puntos), bueno (2 puntos), regular (1.5 puntos) y defi-

cientes (1 punto). Cada nivel de desempeño tuvo una interpretación de dominio gradual de la competencia evaluada.

Las competencias de búsqueda de información valoran la capacidad de los estudiantes para identificar el origen de la información, comprender en profundidad los datos y generar sentido y significado a partir de la información recopilada. Y su interpretación en los niveles de desempeño fue:

• Excelente: Demuestra el origen de la información utilizada en la publicación, la comprende a profundidad y les da sentido a los datos obtenidos.

• Bueno: Demuestra el origen de la información utilizada en la publicación, la comprende a profundidad, pero no les da sentido a los datos obtenidos.

• Regular: Demuestra el origen de la información utilizada en la publicación, la comprende superficialmente y le cuesta trabajo darles sentido a los datos obtenidos.

• Deficientes: No demuestra el origen de la información utilizada en la publicación, solo replica la información investigada y no les da sentido a los datos obtenidos.

Resultados, relatoría del caso

Los resultados obtenidos en este ejercicio pedagógico evidencian la efectividad de la metodología de aprendizaje situado-experiencial en el desarrollo de competencias investigativas y comunicativas en los estudiantes. A lo largo del semestre, los equipos demos-

traron una evolución significativa en la organización de sus proyectos, la estructuración de sus publicaciones y la capacidad de adaptación a los desafíos que surgieron en el proceso.

El ejercicio se inició con la presentación ante el grupo, de la dinámica con la que se trabajaría durante el semestre, destacando los objetivos y la relevancia de cada actividad a desarrollar. Se le pidió que organizaran los equipos y en conjunto definieran el tema que abordarían, como se mencionó anteriormente enfocado al área de contabilidad y finanzas.

También decidieron conjuntamente que tipo de plataforma utilizarían para trabajar su proyecto, de esta manera el grupo se dividió en 6 equipos y los productos que se realizaron fueron: un podcast, 2 canales en Tik Tok y 3 canales en You Tube. Las emisiones totales fueron entre 8 y 11, una cada semana. Más adelante se explica la variación en el número de emisiones. Se calendarizaron las entregas que se revisarían por los docentes en dos tipos de reuniones una presencial y otra virtual, ambas dentro del horario de clase, a las que debía presentarse todo el equipo, para recibir retroalimentación del docente.

Siguiendo el procedimiento planeado por los docentes, antes de cada emisión los equipos presentaron informes sobre el diseño de la emisión, la información que se presentaría, las fuentes de dicha información y una evaluación de la emisión anterior, que les permitió un proceso de mejora continua. En un inició los equipos mostraron interés e inquietud sobre esta nueva estrategia pedagógica, reflejándose en la elección de plataforma específica y la creatividad con la que presentaron su programa de actividades de arranque.

Ahora bien, como es natural en la dinámica académica, y sobre todo desde la perspectiva de la educación en competencias, no todos los alumnos, o los equipos de alumnos lograron desarrollar satisfactoriamente las metas establecidas. Existen alumnos que sobrepasan las expectativas y algunos otros que sencillamente no lo logran. Es trabajo del equipo docente darse cuenta de estas diferencias y diseñar estrategias alternativas que les permitan equilibrar estas diferencias.

En este punto si es importante destacar que desde el inicio se empezó a diferenciar la calidad del trabajo de cada equipo, pues el informe presentado fue muy completo y con buen orden en unos y muy escueto y falto de orden en otros; en la estructura y calidad de las emisiones también fue marcándose la diferencia en los equipos lo que llevó al equipo docente a diversificar la dinámica y generar otras actividades académicas identificando las competencias desarrolladas hasta ese momento por cada equipo.

También es importante destacar aquí que, en todo momento, los docentes realizaron la evaluación de manera conjunta, por lo que, en sus reuniones de trabajo, analizaban los seguimientos y planteaban alternativas de posibles cambios en la dinámica e incluso en los tipos de productos que podrían reimplementarse.

En el caso particular del ejercicio que se comenta, el equipo docente tomó la decisión, tras una pausa de vacaciones, de replantear la estrategia. Esto se hizo mediante la evaluación de los avances en el desarrollo de las competencias deseadas. Los resultados de esta evaluación arrojaron tres tipos de avance. Dos equipos con un avance evaluado como Excelente, dos equipos con un avance evaluados de bueno a regular y dos equi-

pos con avance deficiente. Las estrategias de actividades replanteadas se dividieron en 3 líneas:

a. Cierre de actividad del semestre: A los 2 equipos que habían logrado desarrollar las competencias investigativas programadas se les pidió presentar un reporte sobre la actividad. El reporte debía estar estructurado como un trabajo académico incluyendo: introducción -objetivos y justificación-, desarrollo -procedimientos de diseño, implementación, ejecución y evaluación-, materiales y recursos utilizados y evaluación -con él instrumento de evaluación de alumnos; así como conclusiones y referencias. A este equipo se les libero de reuniones con docente, a menos que requirieran alguna asesoría en particular.

b. Continuación con las emisiones programadas. A los 2 equipos que aún no habían desarrollado satisfactoriamente las competencias investigativas programadas se les indicó continuar con el proceso del plan inicial, (con reuniones semanales solo de manera virtual) y realizar un cierre en la última emisión y presentar un informe final de su actividad.

c. Trabajo individual. A los dos equipos que no habían logrado desarrollar las competencias de la comunicación oral y escrita, así como la habilidad para trabajar en equipo, se les pidió realizar un trabajo de investigación individual en el que deberían contactar una empresa a la que le realizaron un diagnóstico relacionado a temáticas de la contaduría pública. Un trabajo un poco más formal desde la perspectiva de su carrera. Con estos alumnos las revisiones fueron individuales y presenciales, cada semana en el mismo horario de clase.

Conclusiones

Dado que el objetivo planteado fue demostrar el desarrollo de las competencias investigativas por parte de los alumnos, utilizando una estrategia didáctica no formal, y para cumplir con él, los alumnos realizaron durante el semestre, actividades enfocadas en la creación y producción de una publicación especializada de temas contables y financieros. Los medios para crear y difundir esta información fueron aquellos que son de su uso común, a saber: podcast, YouTube, Tik Tok, Instagram, etc.

Como se planteó arriba las competencias investigativas a desarrollar son las definidas por Bazaldua et. al (2010): Búsqueda de información, dominio metodológico, dominio tecnológico, Comunicación oral y escrita y trabajo en equipo. La competencia de Búsqueda de información se logró desarrollar a través de este ejercicio, puesto que para cada emisión los alumnos identificaron la información necesaria, presentando el origen de esta. Con la información obtenida pudieron fundamentar el contenido de su publicación. Por lo que respecta al desarrollo de la competencia de comunicación escrita y oral, se evidenció de dos formas. La primera fue mediante la presentación del informe semanal, previo a la emisión. En dicho reporte se proporcionaron los elementos de planeación y evaluación del proceso. Previo a la emisión presentaron el guion necesario para posteriormente construir su emisión. La comunicación oral se hizo evidente en las emisiones mismas, ya que explicaron los contenidos planeados, pero de una manera más accesible al público objetivo. La competencia de dominio tecnológico fue desarrollada, por un lado, con el manejo de los medios digitales elegidos para difundir la emisión y por el otro con la preparación y edición del

contenido audiovisual de la misma. La competencia de trabajo en equipo se desarrolló mediante el trabajo colaborativo ya que tuvieron que planear de manera conjunta cada actividad y en algún momento determinar roles de cada uno de los participantes, tales como investigar, editar, diseñar, aportar ideas, redactar y presentar. Todo esto reconociendo las capacidades de los miembros del equipo.

Por último, pero no menos importante, la competencia metodológica se logró desarrollar en cada una de las emisiones puesto que estructuraron su trabajo de manera consistente. En primer lugar, planearon sus emisiones, diseñaron la emisión, la pusieron en práctica, evaluaron los resultados de la misma y utilizaron esta evaluación para mejorar la siguiente. Para realizar las evaluaciones eligieron distintos indicadores como el número de likes, el número de comentarios, los lugares desde donde eran vistos, etc.

La participación de los alumnos en el ejercicio desarrollado fue entusiasta y creativa. Los productos de divulgación realizados promovieron el interés de los estudiantes para realizar procesos de investigación que mejoraran su publicación. La experiencia didáctica que se presenta demuestra que los estudiantes responden ante retos que les son significativos. El uso de las plataformas digitales facilitó el desarrollo del proyecto, puesto que son medios que les son naturales en su cotidianidad.

Sin duda el proceso de obtener la información y estructurar la emisión fue algo que les complicó, pero el acompañamiento y retroalimentación del equipo docente permitió desarrollar las competencias metodológicas y de comunicación escrita.

El aprendizaje logrado por los alumnos les permitirá desenvolverse en su actividad profesional con nuevas herramientas. Gracias a las competencias investigativas desarrolladas y su aplicación en diversas plataformas de comunicación utilizadas durante el ejercicio didáctico, podrán extender el conocimiento financiero y contable al entorno en el que se desempeñen.

Para los equipos que trabajaron con actividades modificadas, la experiencia de analizar y abordar problemáticas reales de empresas que ellos mismos contactaron les brindó una oportunidad valiosa. Con la orientación docente, aplicaron las competencias necesarias para desenvolverse en la asesoría contable y financiera, fortaleciendo así su preparación profesional.

Desde la perspectiva docente, la experiencia en el aula resultó sumamente enriquecedora, ya que transformó el ejercicio académico tradicional en un enfoque innovador. En este, los estudiantes participaron activamente desde el inicio en la creación de emisiones informativas dentro de su área de conocimiento, utilizando herramientas comunicativas atractivas y cercanas a su realidad.

El trabajo colaborativo entre docentes es fundamental en la enseñanza en grupos de educación superior, ya que contribuye a la formación integral de los futuros profesionistas. En este caso, la experiencia de los “docentes investigadores” se transmitió y aplicó en ejercicios prácticos, como el presentado en este estudio, en los que se desarrollaron competencias investigativas orientadas a los perfiles específicos de las unidades académicas seleccionadas.

Asimismo, el seguimiento y acompañamiento continuo por parte de los docentes permitió una toma de decisiones conjunta y la implementación de ajustes estratégicos cuando fue necesario. Este proceso no solo benefició a los estudiantes, sino que también enriqueció la labor docente, al facilitar la identificación en tiempo real del avance en el desarrollo de competencias. Como resultado, se generaron insumos clave para mejorar futuras planeaciones didácticas.

En cuanto a la formación docente, es fundamental que las universidades promuevan talleres que ayuden a los profesores a desarrollar dinámicas y estrategias innovadoras en el aula. Un ejemplo de ello es el caso analizado, en el que la combinación de práctica, seguimiento continuo y trabajo colaborativo entre docentes enriquece la enseñanza y, sobre todo, fortalece el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Además, el uso de nuevas tecnologías de la información, accesibles tanto para alumnos como para docentes, se convierte en un recurso clave para potenciar el aprendizaje.

Es importante para la formación, en este caso de los profesionales de contabilidad y finanzas, se integren dinámicas innovadoras de aprendizaje que los lleven a relacionar las vivencias diarias con la profundización de su área de conocimiento y es a través del desarrollo de competencias investigativas y el uso de herramientas tecnológicas, como lo lograrán, ya que el mundo avanza a pasos agigantados con el desarrollo de la Inteligencia artificial y deben apoyarse en ellas para aplicarlas en su contexto profesional.

Finalmente, compartir experiencias innovadoras aplicadas en el aula es esencial para el desarrollo de estra-

tegias didácticas efectivas en la enseñanza de la investigación desarrolladas de manera transversal. Este tipo de prácticas ofrecen a las instituciones de educación superior guías valiosas para la estructuración de programas de estudio innovadores, lo que a su vez representa un valor agregado para la formación de profesionistas altamente competitivos.

Es importante destacar el rol y la valía académica del uso de una rúbrica precisa y explícita, que sea del conocimiento no sólo de los estudiantes sino también de docentes facilitadores y de los integrantes del Comité de Investigación de la Escuela, porque este instrumento no solo permitió evaluar el producto final, sino que se constituyó como una herramienta de seguimiento y mejora continua del proceso de aprendizaje, alineándose con los principios del aprendizaje situado y experiencial propuestos en la investigación. La rúbrica permitió una evaluación integral (360) del desempeño de los estudiantes, facilitando la identificación de áreas de mejora y promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo; además de que también complementó el modelo pedagógico-didáctico desarrollado, ajustándose a las estrategias docentes y facilitando la evaluación sistemática de competencias investigativas, así como servir de guía para dar seguimiento al proceso de construcción colaborativa del conocimiento y valorar holísticamente la transferencia de saberes en contextos disciplinares reales. La rúbrica transparentó cada paso de la actividad, ante todos los participantes, por lo cual cada integrante de los equipos tenía plena consciencia de las expectativas colectivas e individuales en el desarrollo de competencias investigativas que plateaba la actividad de divulgación.

Referencias

Agostini, M., Paris, L., Het, F., Sartorio, A., & Cherjovsky, R. (2015). Opiniones de alumnos y docentes en cuanto a la evaluación de competencias mediante el uso de portafolio en medicina. *Debáte Universitario, 7*, 39-54.

Altarejos, F. (1988). La docencia como profesión asistencial. En *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (págs. 19-50). Ariel España.

Aular De Durán, J., Marcano, N., & Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de eduación básica. Laurus. *Revista de Educación, 1*5(30), 138-165.

Balbo, J. (2008). *Formación de competencias investigativas un nuevo reto para las universidades*. Caracas.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida* (1a edición en español, tercera reimpresión ed.). (T. d. Squirru, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bazaldúa, Z. (2010). Elaboración de un instrumento para la evaluación de habilidades de investigación: Reporte preliminar. En *Redes de investigación para el tercer milenio, aportaciones de la FIMPES a la investigación en México* (pp. 143-165). FIMPES.

Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal, 6*(2), 77-89.

Boterf, L. (2001). *Alternativas para el Desarrollo de Competencias*. Cambria.

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32-42.

Casterad, J., Luis-Pascual, J., & Arribas, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de docencia Universitaria, 7*(4), 1-16.

Castillo, S. (2011). Evaluación de competencias investigativas. *XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Recife: CIAEM.

Espinoza, E., Rivera, R., & Tinoco, P. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas. Revista Científico Pedagógica, 1*(33), 18-31.

Fuentes, H. (2000). *Cómo trabajar la Formación de Competencias*. CEES.

García, F., Tejeda, R., & Torres, R. (2014). La formación de competencias cientifico investigativas para la sostenibilidad ambiental en el ingeniero agropecuario. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE), 2*(3), 59-70.

Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología, 10*(2), 190-192.

Guzman, A., Olveros, D., & Mendoza, M. (2017). *Las competencias científicas y digitales de los universitarios un mecanismo para el desarrollo del pensamiento crítico. Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, 283-293.

Hernández-Dominguez, R., & Cuahonte-Badillo, L. (2009). La metodología participativa: una alternativa para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula. *Cinzontle*(2), 30-34.

Hernández-Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill/Intermericana.

Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, 59*.81.

Iglesias, J. (2014). Actividad investigativa y desempeño en la docencia universitaria. Estudio de caso en una universidad privada en México. *Revista de Evaluación Educativa, 3*(1).

Levy-Leboyer. (1996). *La Universidad Europea y la Globalización*. Santillana.

Márquez, A., & Acosta, R. (2014). La formación y desarrollo de competencias investigativas desde una perspectiva sociocultural. EFDeportes.com *Revista Digital, 19*(19), 1-6.

Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*(24), 347-360.

Martínez, S., Medina, F., & Salazar, L. (2018). Desarrollo de competencias investigativas. *Opuntia Brava, 10*(1), 336-341.

Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria, 13*, 145-157.

Ollarves, Y., & Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. Laurus. *Revista de Educación, 30*(15), 118-137.

Pérez, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8*(1), 1-4.

Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Crítica.

Rodríguez, M., & Rebolledo, T. (2017). Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. R*evista de Humanidades, 31*, 99-121.

Rojas, C., & Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Eleuthera, 12*, 197-222.

Sanabria, L., López, O., & Leal, L. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*(67), 147-170.

Torelló, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: la percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(3), 255-273.

Toro, I., Saldarriaga, J., León, M., Martínez, J., & Arias, O. (2014). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. *El ágora USB, 15*(1), 137-151.

Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universtario español para la convergencia europea en eduación superior. *Educatio Siglo XXI, 23*, 209-213.

Vigotsky, L. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Plenum Press.

LAS TICCAD COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: RETOS Y OPORTUNIDADES

Nelly Cepeda Borjas
Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas
nelly.cepeda@cobat.edu.mx

Resumen

Las TICCAD son fundamentales en la transformación educativa de la educación media superior, al ofrecer oportunidades para mejorar la calidad y personalización del aprendizaje. La investigación, basada en una metodología cualitativa, incluyó revisión documental y entrevistas semiestructuradas, sistematizando datos mediante codificación y análisis temático. Los resultados muestran que las TICCAD aumentan la motivación estudiantil y mejoran el aprendizaje significativo, aunque persisten barreras como la brecha digital y la falta de capacitación docente. Las conclusiones destacan que, con estrategias integrales que aborden estos retos, las TICCAD pueden consolidarse como un catalizador clave para la modernización educativa.

Palabras Clave

Herramienta pedagógica, retos educativos, innovación en enseñanza, aprendizaje digital.

Introducción

Las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) han emergido como un eje fundamental en la transformación de los procesos educativos en la educación media superior. Su implementación ofrece oportunidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero también plantea desafíos relacionados con la infraestructura, la capacitación docente y la adaptación curricular. Este trabajo tiene como objetivo analizar los retos y oportunidades que las TICCAD presentan como herramienta pedagógica en este nivel educativo.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué factores limitan la implementación efectiva de las TICCAD en la educación media superior?

2. ¿Cuáles son las oportunidades más relevantes que las TICCAD pueden ofrecer para mejorar los procesos pedagógicos?

3. ¿Qué estrategias pueden adoptarse para superar los retos asociados a las TICCAD en este nivel educativo?

Objetivos

• Objetivo general: Analizar los retos y oportunidades de las TICCAD como herramienta pedagógica en la educación media superior.

• Objetivos específicos:

1. Identificar las principales limitaciones en el uso de las TICCAD en este nivel educativo.

2. Examinar casos de éxito y buenas prácticas relacionadas con la integración de las TICCAD.

3. Proponer estrategias que promuevan el aprovechamiento efectivo de estas tecnologías en los procesos educativos.

Hipótesis

La implementación adecuada de las TICCAD en la educación media superior contribuye significativamente a la mejora de la calidad educativa, siempre que se superen barreras como la desigualdad en el acceso a tecnología y la capacitación insuficiente de los docentes.

Contribución al tema

Este estudio ofrece una perspectiva integral sobre el impacto de las TICCAD en la educación media superior, destacando tanto los desafíos como las oportunidades. Al identificar estrategias prácticas para su implementación, el trabajo contribuye al desarrollo de un modelo educativo más inclusivo, dinámico y adaptado a las necesidades del siglo XXI.

Revisión de la literatura

La implementación de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) como herramienta pedagógica en la educación media superior ha sido objeto de múltiples investigaciones. La incorporación de tecnologías actuales dentro de ambientes de aprendizajes virtuales y presenciales, y provocar una dinámica de aprendizaje autodirigido, interactivo y de impacto para el desarro-

llo de la educación digita. (Cavazos, 2021). Una de las principales razones por las que la educación basada en las TICS comenzó a tener auge es porque la capacidad institucional de las universidades estaba rebasada por la demanda de alumnos por ingresar, siendo la educación a distancia y la educación virtual, alternativas altamente viables para asumir toda esa demanda desbordante. Con las tecnologías, la educación se logró llevar a cualquier parte, en cualquier tiempo y para estar disponible ante una gran cantidad de personas (Calderón, 2019).

Alcances

La literatura existente resalta que las TICCAD han revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando la personalización del aprendizaje y promoviendo la interacción activa entre estudiantes y contenidos. Cabero et.al (2017) destaca la importancia de combinar el entendimiento de cómo utilizar la tecnología de manera efectiva en el proceso educativo. Entre los principales alcances identificados se encuentran:

- Fomento de la innovación pedagógica
- Acceso a recursos educativos digitales
- Desarrollo de competencias digitales

Límites

A pesar de sus beneficios, la implementación de las TICCAD enfrenta retos significativos:

- Brecha digital: La desigualdad en el acceso a tecnologías sigue siendo un obstáculo, especialmente en regiones con infraestructura limitada.

• Capacitación docente insuficiente: Muchos educadores carecen de las competencias necesarias para integrar eficazmente las TICCAD en su práctica pedagógica.

• Resistencia al cambio: Algunos actores educativos todavía se aferran a métodos tradicionales, dificultando la adopción de estas herramientas.

• Falta de contextualización: Las TICCAD, en ocasiones, no se adaptan plenamente a las necesidades y realidades socioculturales de las comunidades educativas.

Áreas emergentes de estudio

En las investigaciones recientes, destacan diversas tendencias y enfoques innovadores que prometen transformar la manera en que las TICCAD son utilizadas en la educación media superior:

1. Inteligencia Artificial (IA) y aprendizaje personalizado

2. Gamificación y entornos inmersivos

3. Educación inclusiva

4. Sostenibilidad tecnológica

5. Evaluación digital

Metodología

La investigación “Las TICCAD como herramienta pedagógica en la educación media superior: Retos y oportunidades” se realizó a partir de un enfoque cualitativo, que permitió explorar de manera profunda las percepciones, experiencias y significados asociados con el uso de las TICCAD en este nivel educativo. Esta metodología se estructuró en tres fases principales:

1. Recuperación de la información

• Revisión documental

• Entrevistas semiestructuradas

• Criterios de selección

2. Sistematización de la información

• Codificación y categorización

• Uso de software de análisis cualitativo

• Validación de datos

3. Análisis de la información

• Análisis temático

• Perspectiva interpretativa

• Generación de insights

Esta metodología cualitativa permitió explorar de manera enriquecedora las dinámicas y desafíos asociados al uso de las TICCAD como herramienta pedagógica,

ofreciendo una perspectiva humanista y contextualizada del fenómeno estudiado.

Resultados

La implementación de las TICCAD como herramienta pedagógica en la educación media superior ha demostrado resultados relevantes, alineados con los objetivos planteados y la hipótesis formulada. Los hallazgos reflejan tanto los avances logrados como los desafíos que aún persisten. A continuación, se exponen los resultados obtenidos.

1. Impacto en la calidad educativa

El análisis de la información recopilada evidencia que las TICCAD han contribuido significativamente a mejorar la calidad educativa en las instituciones que las han adoptado de manera integral.

La comunicación mediada por la tecnología gana fuerza en las relaciones interactivas en procesos educativos en la medida en que los recursos y herramientas se utilizan con intención pedagógica y permiten nuevas configuraciones para la construcción del conocimiento y el desarrollo de trabajos colaborativos. (Lopes y Vieria, 2023, p. 100).

Entre los principales avances se destacan:

• Mejora en el aprendizaje significativo

• Aumento en la motivación estudiantil

Estos resultados respaldan la hipótesis planteada,

que sugiere que una implementación adecuada de las TICCAD puede impactar positivamente en la calidad educativa. Sin embargo, estos beneficios solo son evidentes en contextos donde se han superado barreras iniciales como el acceso a dispositivos y la conexión a internet.

2. Desigualdad en el acceso a la tecnología

Un hallazgo recurrente es la persistencia de la brecha digital, que limita el acceso equitativo a las TICCAD entre los estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. Las regiones con infraestructura tecnológica limitada muestran menores avances en la integración de estas herramientas.

Este resultado subraya la necesidad de políticas públicas e inversión en infraestructura tecnológica para garantizar que las TICCAD estén disponibles para todos los estudiantes, sin importar su ubicación geográfica.

3. Capacitación docente insuficiente

A pesar de los esfuerzos por integrar las TICCAD, muchos docentes expresan sentirse poco preparados para utilizarlas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. La falta de formación docente representa un obstáculo crítico para la implementación exitosa de las TICCAD.

Es importante destacar que el papel del docente como guía en la educación virtual es esencial para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere que el maestro cuente con habilidades tecnológicas que le permitan utilizar de manera efectiva las herramientas de las tecnologías de la información

y comunicación, logrando transmitir sus conocimientos de una forma que capture el interés del estudiante. (Guevara, et al., 2021).

4. Retos culturales y organizacionales

Se identificó resistencia al cambio en algunos docentes e instituciones, reflejando barreras culturales y organizacionales que dificultan la adopción de las TICCAD. Conclusión de los Resultados

Los resultados obtenidos confirman que las TICCAD tienen un potencial significativo para transformar la educación media superior y mejorar la calidad educativa, siempre que se aborden de manera estratégica las barreras relacionadas con el acceso a la tecnología, la capacitación docente y las dinámicas culturales dentro de las instituciones.

Conclusiones

En función del análisis realizado, los hallazgos más importantes de esta investigación evidencian los retos, oportunidades y estrategias clave para la implementación de las TICCAD como herramienta pedagógica en la educación media superior.

El análisis permitió confirmar que las TICCAD representan una herramienta clave para transformar los procesos educativos en la educación media superior, fomentando una enseñanza más dinámica, inclusiva y eficiente. Sin embargo, se observó que su aprovechamiento efectivo depende de la superación de barreras específicas y de la implementación de estrategias adaptativas.

Las TICCAD constituyen un pilar esencial para la modernización de la educación media superior. Su implementación adecuada tiene el potencial de mejorar la calidad educativa de manera significativa, pero requiere un enfoque integral que aborde las limitaciones existentes y aproveche las oportunidades detectadas. Este estudio subraya la necesidad de políticas, capacitación y recursos que permitan a las TICCAD desempeñar su papel como catalizador del cambio educativo.

Referencias

Cabero,J, Roig-Vila, R., y Mengual-Andrés, S. (2017) Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review, 32*.

Calderón, F. (septiembre de 2019). Impacto de las nuevas tecnologías en la masificación de la educación. *Revista Scientific, 4*,173-187. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662173011/html/

Cavazos Salazar, R. L. (2021). *Las TICCAD como herramientas de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad Autónoma de Nuevo León. https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/7026c255-03c7- 414b-bfec-9eec-34ddfa14/content

Guevara, E., Cedeño, R., Escobar, M. y Medina, S. (julio de 2021). El rol del docente en la educación virtual. ReciMundo, *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 5*(3).. https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1234/1777

Gutiérrez Campos, Luis. (2012). *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles*

limitaciones. (111-112) https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414

Lopes, A. y Vieiria, M. (enero-junio de 2023). Meaningful Learning and Effectiveness in Virtual Learning Spaces. *European Journal of Education, 6*(5), 100-112. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1417352.pdf

INTEGRACIÓN DE TICS Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPACTO EN LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA, CULTURA EDUCATIVA Y BIENESTAR EMOCIONAL

María Norma Torres romero
Universidad Autónoma de Tlaxcala
normatorres_1@hotmail.com

Sergio Raúl López Nieto
Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla
sergio.lopez@metropoli.edu.mx

Resumen

Este estudio analiza el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos educativos, evaluando cómo la integración de herramientas digitales mejora la enseñanza y el aprendizaje, fomenta la inclusión y propicia la innovación pedagógica. Se utiliza un enfoque cuantitativo y se aplican instrumentos de medición para determinar la percepción de docentes y estudiantes sobre la efectividad de estas tecnologías en entornos escolares y universitarios.

Palabras Clave

TICs, Educación digital, Innovación pedagógica, Transformación digital.

Introducción

Las instituciones educativas están invirtiendo en tecnologías de la información y comunicación para transformar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, impulsando la eficiencia y la innovación en ambientes académicos. Esto implica que las instituciones deben estar preparadas para adoptar herramientas digitales innovadoras e implementarlas con agilidad, adaptándose a las necesidades cambiantes de estudiantes y docentes. Firmas líderes en investigación educativa, como EduTech Insights, predicen que la inversión global en infraestructura digital para la educación superará los 5,1 billones de dólares para 2024, reflejando el compromiso con la modernización del sistema educativo.

En el ámbito educativo, el impacto de las TICs va más allá de la simple automatización de procesos; estas tecnologías facilitan la comunicación, fomentan metodologías activas y promueven la personalización del aprendizaje. Las emociones y actitudes de los docentes y estudiantes son factores cruciales, ya que la integración de la tecnología en el aula modifica dinámicas tradicionales y requiere una adaptación emocional y pedagógica. Como señala Robbins (2004), las emociones están íntimamente ligadas a la experiencia educativa, y en este contexto, sentimientos como la ansiedad ante el cambio pueden influir tanto en el desempeño académico como en la efectividad de las nuevas metodologías.

Se ha demostrado que el temor al desconocido o la resistencia al cambio pueden limitar la adopción de herramientas digitales en el aula, lo que repercute en la disposición de docentes y estudiantes a involucrarse en procesos de enseñanza innovadores. Autores como Kish-Gephart, Treviño, Detert y Edmondson (2009) des-

tacan que el miedo puede obstaculizar la exploración de nuevas formas de aprendizaje y la aplicación de las TICs, generando una dependencia de métodos tradicionales. Sin embargo, es fundamental cuestionar si los actores educativos están recibiendo la capacitación necesaria para aprovechar estas tecnologías en beneficio de una educación más dinámica y participativa.

Además, se plantean interrogantes sobre otros factores que inciden en esta transformación: ¿Están las instituciones equipadas para enfrentar los retos que supone la integración de las TICs en el aula? ¿Cómo se adaptan las diferentes generaciones de docentes y estudiantes, especialmente aquellas que tienen más de 40 años, a este cambio tecnológico? Estas incógnitas son el motor de la presente investigación, la cual busca vislumbrar aspectos que muchas instituciones aún no consideran, tales como la necesidad de una formación continua en competencias digitales y el impacto a corto plazo de estas tecnologías en la mejora del proceso educativo.

Esta investigación pretende inferir sobre la importancia e interés que tienen las instituciones educativas al observar el cambio en el comportamiento de docentes y estudiantes derivado de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el proceso educativo. Se analiza si el uso de herramientas digitales en el aula representa una amenaza a las metodologías tradicionales o bien constituye una oportunidad para empoderar y actualizar a los actores educativos mediante la capacitación en competencias digitales, marcando dimensiones relacionadas con la cultura pedagógica, la resistencia al cambio y la disponibilidad de recursos tecnológicos.

En el dictamen de iniciativas sobre la transformación digital en la educación, se ha señalado que la convergencia de tecnologías –desde dispositivos móviles hasta redes de comunicación avanzadas– está impulsando una revolución en la enseñanza, similar a la que ya ha transformado otros sectores de la sociedad. De acuerdo con estudios recientes, la inversión global en tecnologías para la educación se ha incrementado significativamente, lo que evidencia la importancia de evolucionar hacia entornos de aprendizaje más interactivos y dinámicos.

Datos recientes indican que el acceso a dispositivos digitales y el uso de plataformas educativas han crecido de forma exponencial en los últimos años. Por ejemplo, mientras que a principios de la última década un número limitado de instituciones contaba con infraestructura digital, hoy más del 40% de las escuelas implementan recursos TICs para facilitar procesos como la enseñanza híbrida o el aprendizaje colaborativo. Dicho avance no solo transforma la metodología de enseñanza, sino que también requiere que docentes y estudiantes adquieran nuevas competencias y se adapten a un cambio paradigmático en el proceso formativo.

Según Gimpelson y Oshchepkov (2012), la resistencia al cambio y el temor a lo desconocido pueden ejercer un profundo impacto en el comportamiento individual. En el contexto educativo, el miedo a la adopción de nuevas tecnologías se traduce en una posible reticencia de algunos docentes y estudiantes a abandonar métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, lo que podría limitar el aprovechamiento de las herramientas digitales. En este sentido, la falta de capacitación y la incertidumbre sobre el manejo adecuado de las TICs generan emociones como la ansiedad, afectando tanto

la calidad de la enseñanza como el rendimiento académico.

Otra hipótesis de estudio es que, al elevarse los niveles de inseguridad ante el uso de tecnologías disruptivas, se pueden observar manifestaciones de resistencia que impidan la incorporación efectiva de estrategias digitales en el aula. No obstante, cuando se implementan programas de formación continua y se fomenta el desarrollo de competencias digitales, el temor se transforma en una oportunidad para innovar la práctica pedagógica, potenciar el aprendizaje personalizado y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más tecnológico.

Revisión de la literatura

Una tendencia actual en el ámbito educativo es la resistencia silenciosa a la integración plena de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se manifiesta cuando algunas instituciones y docentes, a pesar de contar con herramientas digitales, optan por no implementarlas de manera efectiva o descartan su uso sin un análisis formal. Esta “renuncia silenciosa” al cambio innovador puede deberse a la falta de capacitación en competencias digitales, a la insuficiente infraestructura tecnológica o a una resistencia interna al cambio. Como consecuencia, se genera una brecha que afecta la calidad educativa, limitando el desarrollo de habilidades digitales en estudiantes y obstaculizando la modernización de metodologías pedagógicas.

El impacto de esta tendencia es relevante: la no adopción o adopción parcial de las TICs en los ambientes educativos puede conducir a la pérdida de oportunidades para fomentar un aprendizaje interactivo y colaborativo, lo que eventualmente repercute en la formación integral de los alumnos. En contextos donde se observan políticas poco claras o una carencia de estrategias de actualización para docentes, la resistencia a implementar nuevas tecnologías se convierte en un factor que debilita la transformación digital necesaria para enfrentar los retos del siglo XXI.

En cuanto al rol del profesional educativo en la era digital, ser docente o gestor en el año 2024 implica una gran responsabilidad y requiere un conjunto diverso de habilidades. Los educadores no solo deben dominar los contenidos curriculares, sino que también tienen la responsabilidad de:

• Diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas innovadoras que integren de manera efectiva las TICs.

• Promover un entorno de aprendizaje que potencie la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes.

• Mantenerse en constante actualización tecnológica para aprovechar al máximo las herramientas digitales disponibles.

• Contribuir al desarrollo de competencias digitales tanto en ellos mismos como en sus alumnos, fomentando la inclusión y la equidad en el acceso a recursos educativos.

Esta transformación digital en la educación no se trata únicamente de la incorporación de dispositivos o plataformas en el aula, sino de un cambio profundo en la cultura educativa, que implica nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje adaptadas a un mundo interconectado y en constante evolución.

1. Evolución y Difusión de la Inteligencia Artificial en el Ámbito Educativo

Hace años, el concepto de inteligencia artificial (IA) se vinculaba principalmente a la informática, la robótica y, en menor medida, a la ciencia ficción. Sin embargo, a finales de 2022 se produjo un cambio radical con el lanzamiento de ChatGPT-3 por OpenAI, que revolucionó el acceso a la IA generativa. Estas tecnologías, basadas en el procesamiento de grandes volúmenes de datos y métodos probabilísticos, han tenido una rápida difusión en el sector educativo. Instituciones, docentes y estudiantes comenzaron a experimentar con estas herramientas para enriquecer la preparación de clases, la elaboración de tareas y la generación de contenidos interactivos, abriendo la puerta a nuevos enfoques pedagógicos.

Estudios recientes (Hamilton et al., 2023; García-Peñalvo et al., 2023) destacan que la disponibilidad de herramientas como ChatGPT ha impulsado la transformación digital en las aulas y ha incentivado una mayor atracción hacia el uso de tecnologías emergentes en la educación. La integración de estos recursos permite no solo la automatización y personalización del aprendizaje, sino también la creación de espacios interactivos donde los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento.

2. Impacto de la IA Generativa en la Enseñanza y el Aprendizaje

La incorporación de la IA generativa en el proceso educativo ha traído consigo múltiples beneficios que favorecen tanto la calidad de la enseñanza como el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Entre estos beneficios se encuentran:

• Generación de Material Innovador: La IA permite la creación de contenidos didácticos novedosos y personalizados que se adaptan a las necesidades de cada alumno.

• Interacción y Retroalimentación: Las herramientas basadas en procesamiento del lenguaje natural facilitan una comunicación bidireccional en las aulas digitales, estimulando el diálogo y la retroalimentación entre docentes y estudiantes.

• Automatización de Evaluaciones y Seguimiento: La capacidad de evaluar tareas y exámenes de manera automatizada ofrece resultados más rápidos y consistentes, lo que permite una monitorización continua del progreso académico.

Como indican estudios recientes (Terrazas, 2023; Aparicio, 2023), la IA generativa propicia entornos de aprendizaje interactivos que fomentan la creatividad y el pensamiento crítico, brindando a los estudiantes la oportunidad de asumir un rol protagonista en la elaboración de proyectos, simulaciones y actividades prácticas.

3. Retos y Consideraciones Éticas en la Integración de la IA

Si bien las aplicaciones de IA generativa en la educación abren nuevos horizontes, también plantean importantes desafíos. Entre ellos se encuentran:

• Originalidad y Propiedad Intelectual: La generación automática de contenidos puede suscitar dudas sobre la autoría y la originalidad de los trabajos presentados.

• Integridad Académica: El uso de herramientas de IA en evaluaciones y tareas plantea interrogantes sobre la ética y la transparencia, siendo necesario establecer directrices claras para su uso.

• Capacitación y Actualización: La rápida evolución de estas tecnologías requiere que docentes y estudiantes se mantengan actualizados y reciban una formación continua para aprovechar al máximo las potencialidades de la IA.

• Desigualdad en el Acceso: La brecha digital continúa siendo un desafío, ya que no todos los estudiantes ni instituciones cuentan con el mismo nivel de acceso a tecnologías de última generación, lo que puede generar inequidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Lim et al. (2022) y Zohny et al. (2023) subrayan la necesidad de abordar estos problemas de manera proactiva para garantizar un desarrollo ético y responsable de la IA en el contexto educativo.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental, transversal y descriptivo, cuyo objetivo fue analizar la integración de las TICs y la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Para la recolección de datos se utilizó una escala tipo Likert (1932) que permitió evaluar las percepciones y actitudes de docentes y estudiantes respecto a la adopción de estas tecnologías en diferentes contextos educativos.

El estudio es de corte cuantitativo no experimental, ya que no se manipularon las variables, sino que se observó el fenómeno de manera directa en el entorno educativo (Hernández, Collado y Lucio, 2006). Los instrumentos y la información obtenida a partir del análisis de la literatura y de estudios previos aportan datos cualitativos que enriquecen la interpretación del fenómeno, ya que se abordan aspectos aún poco explotados de la transformación digital en la educación. En esta investigación se consideraron variables como la cultura educativa, la satisfacción docente y estudiantil, la resistencia al cambio en el aula, el bienestar emocional en contextos educativos, la capacitación en competencias digitales y la integración de la inteligencia artificial en el proceso formativo. A continuación, se presenta la tabla de variables adaptada al contexto educativo:

• Cultura Educativa: Medida de los valores, normas y prácticas que sustentan el uso de las TICs en la institución.

• Satisfacción Educativa: Grado de conformidad y motivación tanto de docentes como de estudiantes respecto a las metodologías apoyadas en tecnologías di-

gitales.

• Resistencia al Cambio en el Aula: Nivel de reticencia o apertura de los actores educativos hacia la adopción de nuevas herramientas tecnológicas.

• Bienestar Emocional en el Entorno Educativo: Impacto emocional derivado de la integración de las TICs y la inteligencia artificial en la actividad pedagógica.

• Capacitación en Competencias Digitales: Nivel de preparación y actualización en el uso de herramientas tecnológicas por parte de docentes y estudiantes.

• Integración de la Inteligencia Artificial: Grado en el que la IA es utilizada para la personalización del aprendizaje, automatización de evaluaciones y generación de contenidos novedosos.

Este enfoque metodológico y la selección de variables permiten identificar de manera integral los factores que influyen en la transformación digital de la educación, proporcionando una base sólida para el desarrollo de estrategias que potencien el aprovechamiento de las TICs en el ámbito académico.

Sobre la confiabilidad para evaluar el cuestionario, se aplicó el instrumento a una muestra de 215 personas, provenientes de 10 instituciones de educación superior en México, durante el período comprendido entre noviembre 2024 y enero de 2025. Se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.847. Este resultado se interpreta como adecuado, ya que según los criterios establecidos (0.90 > 1.00 se califica como satisfactorio; 0.80–0.89 como adecuado; 0.70–0.79 como moderado; 0.60–0.69 como bajo;

0.50–0.59 como muy bajo; y por debajo de 0.50 como poco confiable) (George y Mallery, 2003), se determina que la recolección de datos mediante el cuestionario es viable para el propósito del estudio.

Resultados

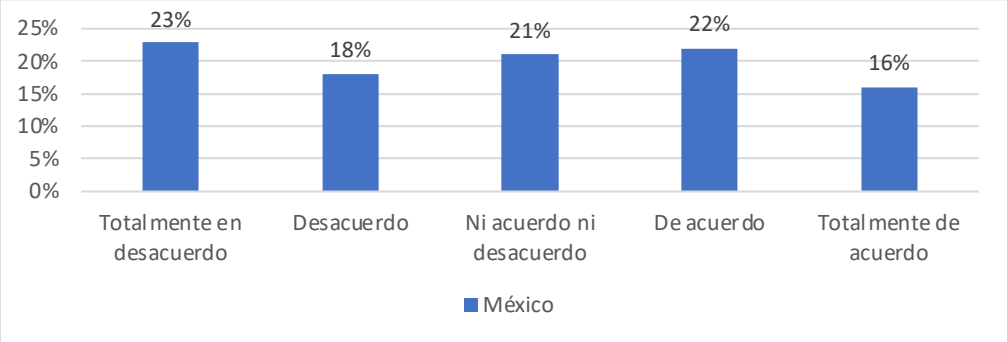
En este estudio se investiga el impacto de las variables y dimensiones definidas en la tabla de operacionalización, orientadas a la integración de las TICs y la IA en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Los resultados revelaron una correlación significativa entre las percepciones y prácticas adoptadas en distintas instituciones de educación superior en México, en contraste con tendencias observadas en contextos internacionales. Se identificó, por ejemplo, una actitud de indiferencia respecto a la adopción plena de metodologías digitales, similar a la que se ha reportado en algunos países europeos y asiáticos.

Adicionalmente, se evidenció un incremento en los sentimientos de ansiedad y desacuerdo entre los actores educativos —tanto docentes como estudiantes—, especialmente en lo relacionado con la capacitación y actualización en competencias digitales. Este aumento de tensión emocional impacta negativamente en el bienestar psicológico y el compromiso académico, generando dificultades en la transición hacia entornos de aprendizaje más virtuales y colaborativos, especialmente en el contexto postpandemia.

Estos hallazgos no solo ponen de manifiesto los posibles efectos adversos de la transformación digital no acompañada de adecuadas estrategias de formación y

apoyo emocional, sino que también subrayan la importancia de promover prácticas pedagógicas saludables y la actualización continua de competencias en el ámbito digital. Este análisis inicial sienta las bases para una exploración detallada de los resultados y de las implicaciones de la integración de las TICs en la educación, cuyos detalles se desarrollarán en las secciones siguientes del informe.

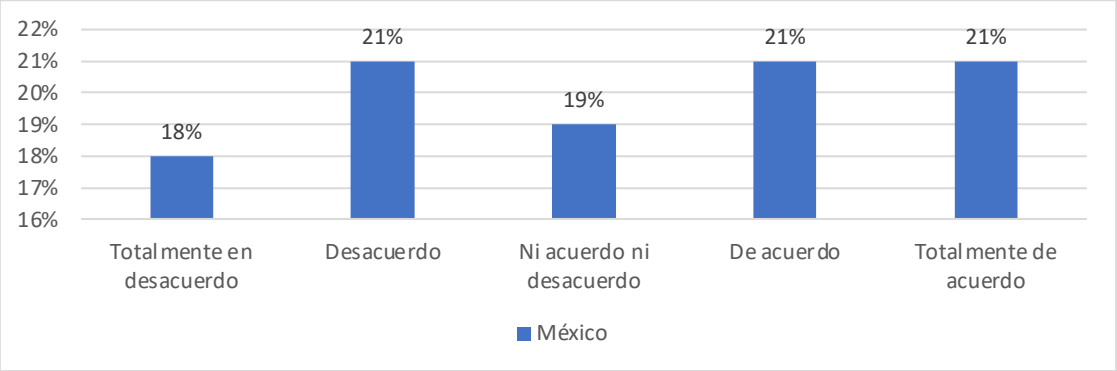
Figura 1. Mi institución cuenta con políticas claras que promueven el uso de tecnologías de la información y comunicación (TICs).



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se puede observar que hay un equilibrio en las respuestas relacionadas con las políticas que promuevan el uso de tecnologías de información y comunicación, lo cual representa una gran área de oportunidad ya que esto quiere decir que algunas instituciones no han definido este tipo de elementos como parte del desarrollo generalizado.

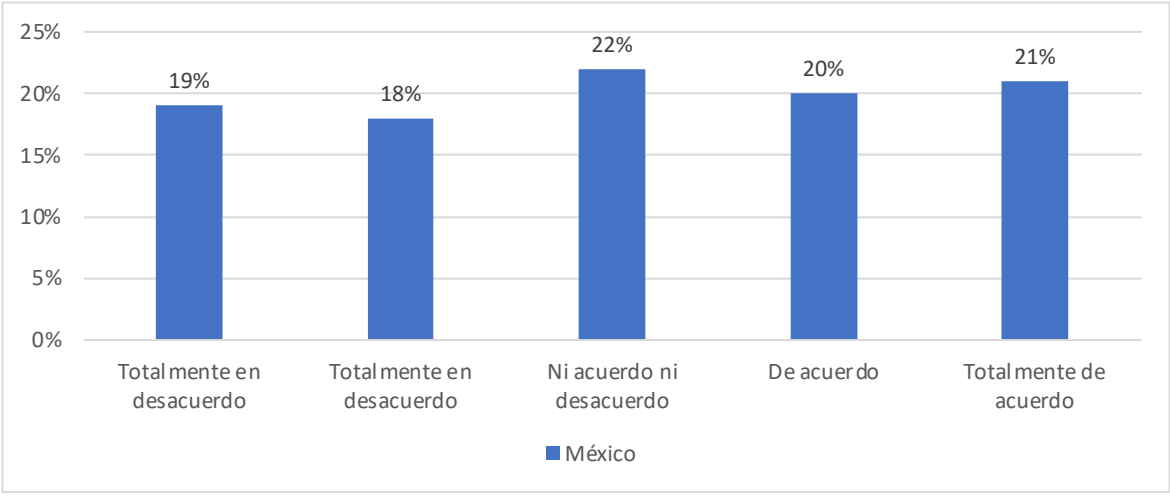
Figura 2. Se fomenta activamente el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en mi institución.



Fuente: Elaboración propia.

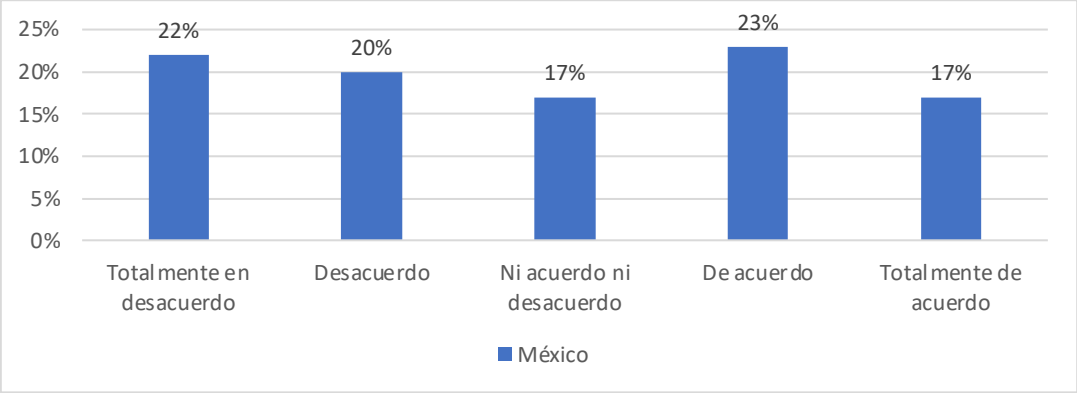
En relación con la pregunta 2 se puede observar que un 42% de las instituciones promueven el uso de TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo un 39% no las emplea, lo cual representa una de las áreas de oportunidad clave como parte de la gestión del conocimiento y procesos institucionales.

Figura 3. Estoy satisfecho(a) con la implementación de metodologías digitales en mi institución



Fuente: Elaboración propia.

Figura 14. La integración de la inteligencia artificial contribuye a la generación de materiales didácticos novedosos y adaptados a mis necesidades académicas



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, con relación a la integración de la inteligencia artificial en la generación de nuevos materiales didácticos, se sigue teniendo una brecha importante puesto que el 40% de los encuestados establece estar de acuerdo, mientras que el 42% está en desacuerdo, lo cual refleja un punto de referencia para analizar la viabilidad e impacto de este rubro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

A manera de conclusión se puede mencionar que aun cuando las TICs y la Inteligencia artificial están teniendo un impacto clave en la educación y que asocia los rubros de pedagogía, cultura educativa y bienestar emocional, se tienen grandes áreas de oportunidad, ya que se ha promovido el uso de herramientas digitales para la gestión de procesos, pero no de manera integral y total. Además, hay algunos aspectos relacionados con la capacitación incorrecta o insuficiente para el uso de TICs lo cual se refleja en el impacto generado en

los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto positivo para destacar es que se ha mejorado la calidad de la educación que se recibe y esto se relaciona con la aplicación de métodos tradicionales y actuales en los procesos de formación estudiantil, lo cual y de acuerdo con la literatura, aún tiene áreas de oportunidad que realmente reflejen un verdadero aprendizaje evitando el uso de IA en la generación de información.

Además, con relación al bienestar emocional, aún se debe trabajar en que las herramientas digitales, TICs e IA sean más fáciles de manipular en la búsqueda de un beneficio, teniendo como aspecto clave que aún se tiene estrés por el desconocimiento en el manejo, ansiedad e incluso inestabilidad mental, lo cual puede desencadenar otros padecimientos de salud para estudiantes y docentes.

Con lo anterior, es cierto y relevante que la Inteligencia Artificial y las TICs han marcado una pauta en el proceso educativo de todos los niveles, sin embargo, hay áreas de oportunidad que deben gestionarse de forma integral para poder tener un máximo beneficio en la administración de información y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan la identificación de nuevos modelos educativos capaces de atender nuevas problemáticas globales y así lograr la profesionalización a un nivel macro.

Aunque algunos autores difieren en la implementación de las TICs y la IA es una realidad que dichos elementos han ganado campo en diversas áreas con relación a los procesos y actividades tradicionales, garantizando en la mayoría de los casos fidelidad, registro seguro y uso eficiente de datos.

Referencias

Abdul, M. Z., Sambasivan, M. y Abdul, A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *The Leadership & Organization Development Journal, 25*(2), 161–179.

Alviter, L.E. & Littlewood, H.F. (2011) La Teoría de Equidad de Adams desde el punto de vista del Abusivo. *XV Congreso de ACACIA*. Veracruz, Veracruz.

Anand, A., Doll, J., Ray, P. *Drowning in silence: a scale development and validation of quiet quitting and quiet firing*. (n.d.) www.emerald.com

André, C. (2005). *Psicología del Miedo: Temores, Angustias y Fobias*. Kairós.

Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Allyn and Bacon.

BECKER, Gary S., (1983). *El capital humano* (2ª Ed.) Alianza Editorial, S.A.

Bedoya Dorado, C., & García Solarte, M. (2016). Efectos del miedo en los trabajadores y la organización. *Estudios Gerenciales, 32(*138), 60-70.

Bussing, A; Bissls, T.; Fuchs, V., & Perrar, K.M. (1999). A Dynamic Model of Work Satisfaction: Qualitative approaches. *Human Relations, 52*, 1199-1208.

Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Sociedad de Ediciones Mundiales.

Degen, Johanna L. & Zekavat, Massih (2022). Holding Up a Democratic Facade: How 'New Work Organizations' Avoid Resistance and Litigation When Dismissing Their Managers. *Frontiers in Psychology 13*.

Deming, E. (1989). *Salida de la crisis: Calidad, Productividad y Competitividad*. Ediciones Díaz de Santos

Escobar, I. (2013). *Procedimiento para auditar la efectividad del proceso de selección en la sucursal CUBALSE Las Tunas* (Tesis de maestría). Las Tunas: Universidad de Las Tunas.

Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L. (s.f.) *El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones*. http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2811

Freud, S. (1970). *Inhibición, síntoma y angustia*. Grijalbo.

Freud, S. (1987). *Lecciones Introductorias al Psiconanálisis (1916-1917)*. Amorrortu.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly, 14*, 693–727.

Furedi, F. (2006). *Culture of Fear Revisited: Risk-Taking and the Morality of Low Expectations* (4th ed.). New York: Continuum.

García-Cabrera, A., Álamo-Vera, F. (s.f.). Antecedentes de la resistencia al cambio: factores individuales y contextuales. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1138575811000132

Gibson, James L., Ivancevich, John M. Y Donnelly Jr., James H. (1998). *Las organizaciones* (8ª edición). Editorial Mc Graw-Hill.

Gimpelson, V. y Oshchepkov, A. (2012). Does more unemployment cause more fear of unemployment? *Journal of Labor & Development, 1*(6), 1–26.

Glassner, B. (1999). *The Culture of Fear*. Basic Books.

Golash-Boza, Tanya. (2015). *Deported: Immigrant Policing, Disposable Labor and Global Capitalism*. NYU Press

Golash-Boza, T., Hondagneu-Sotelo, P. (s.f.). *Latino immigrant men and the deportation crisis: A gendered racial removal program*. http://www.link.springer.com/article/10.1057/lst.2013.14

Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Kairos.´

Gracia, F.J., Silla, I., Peiró, J.M. y Fortes-Ferreira, L. (2006). El estado del contrato psicológico y su relación con la salud psicológica de los empleados. *Psicothema, 18*, 256-262.

Grossman, S. (1967). A *Textbook of Physiological Psychology*. John Wiley & Sons.

Hall, E. (s.f.). T*he silent language*. http://www.books.google.com

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.