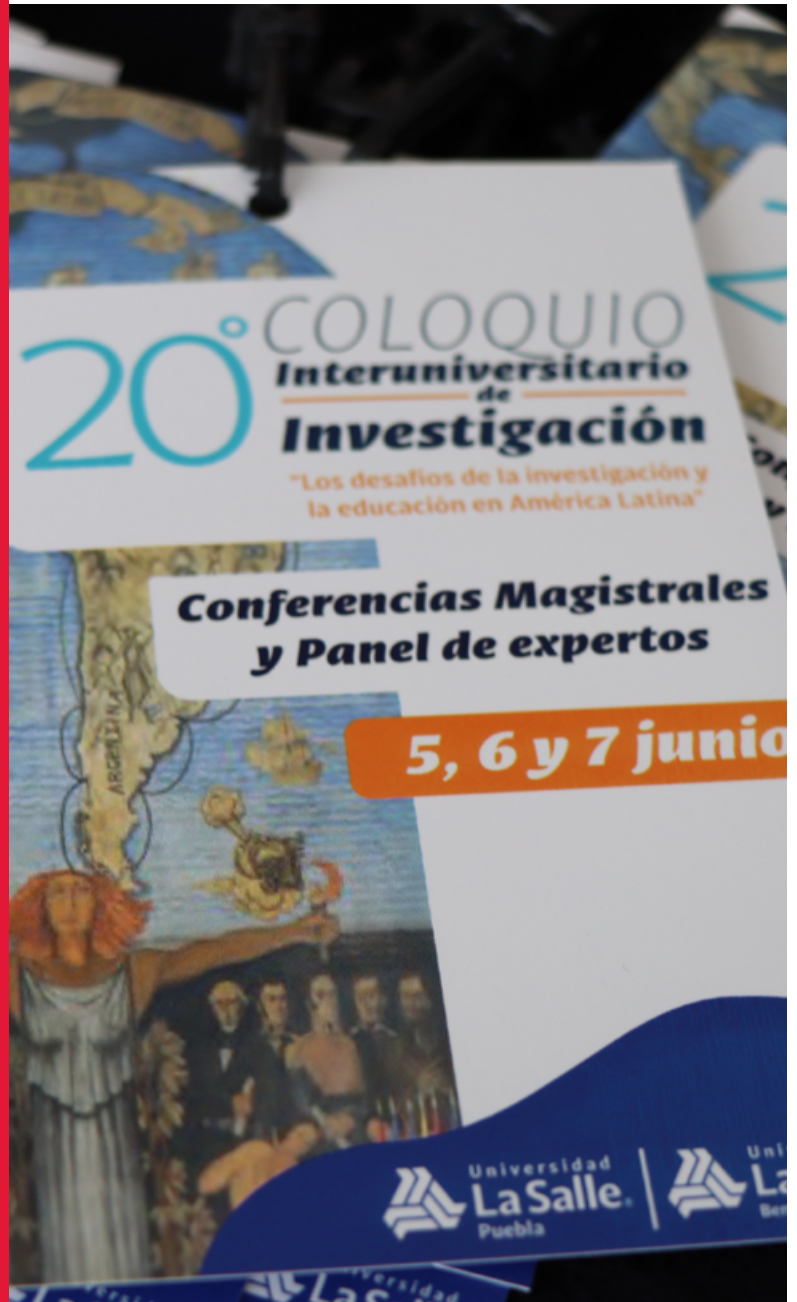


REVISTA INVEDU

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Año 21, No. 45, Febrero – Julio 2025

REVISTA INVEDU, año 21, No. 45, Febrero - Julio 2025, es una publicación semestral en formato digital, editada por Fomento Educativo Popular A.C. (Universidad La Salle Puebla) Av. 25 Oriente No. 9, Col. El Carmen, C.P. 72530, Puebla, Pue. Tel. (222) 2 11 82 52 Ext. 162, <https://www.ulsapuebla.mx/revistainvedu/> Editor responsable: Josefina Gutiérrez Hernández. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2015 – 052609484700 – 203, ISSN: 2007-8609, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor y con Registro en el Sistema de Información LATINDEX-UNAM. Responsable de la última actualización de este Número, Dra. María del Carmen Ramírez Villeda, Coordinadora del Departamento de Investigación, fecha de última modificación de este cintillo legal, agosto de 2025. Los artículos que en la revista se editan son responsabilidad de cada autor y quedan avalados por esta institución educativa. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de Fomento Educativo Popular A.C. (Universidad La Salle Puebla).



**Investigación y docencia.
Consideraciones multidisciplinarias
para la intervención educativa**



Directorio

Arq. Sergio Estuardo García Herrera
Rector

Mtra. Victoria Eugenia Sánchez Vega
Directora Académica

Mtro. Eduardo Galeazzi Armenta
Coordinador de Posgrados

Mtra. Paola Marín Sotomayor
Coordinadora de las Licenciaturas en Educación y Psicopedagogía

Dra. María del Carmen Ramírez Villeda
Coordinadora del Departamento de Investigación

Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Editor en jefe

Dr. Luis Angel Aguilar Carrasco
Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Dr. Juan Meneses Poblano
Dra. Isabel Muñoz Montero
Dra. María del Carmen Ramírez Villeda
Consejo editorial

Catedráticos y estudiantes de Licenciatura
y Posgrado
Nuestros autores

Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Corrección de estilo

LDG Julián Martínez Montes
julian_mp4@icloud.com
Diseño Editorial

Número ISSN 2007-8609 Asignado
por el instituto Nacional del Derecho de Autor

Para el envío de material por publicar:
invedu@ulsapuebla.mx



Agradecer es un acto de reconocimiento a quienes nos han dejado su legado, nos permite reflexionar sobre la tarea de construir mejores ambientes en favor de quienes nos rodean.

En esta presentación de INVEDU y en el marco del vigésimo Coloquio Interuniversitario de Investigación va un agradecimiento profundo a nuestros colaboradores, quienes han participado en la tarea de compartir sus hallazgos como producto de su ejercicio de investigación.

Un especial agradecimiento al Hermano Martín Rocha Pedrajo  quien con sus palabras nos recordó la importancia de trascender. Citemos el mensaje que nos brindó en el acto inaugural del coloquio, donde nos invita a seguir construyendo y compartiendo lo encontrado en este camino de búsqueda que durante 20 años ha recorrido la comunidad de Universidad La Salle Puebla.

“Veinte coloquios se dice fácil, es todo un esfuerzo por reunirnos a escucharnos y a conversar. Hay una palabra que me gusta más que coloquio, que es: encuentro porque encuentro quiere decir que es cuando los corazones se chocan, ojalá que este coloquio también sea un encuentro, choquemos con alguien, hablemos de algo y qué mejor tema tan importante como de la educación y más importante desde la investigación para la educación.

Una de las preocupaciones que tengo, que a veces se convierte en obsesión, es el miedo a que los jóvenes de hoy pareciera que están vacíos del alma, seres sin terminar e incluso sin construir. Hay gente que se detiene a medio camino y piensan que ya están realizados, sin descubrir que falta mucho por hacer. Mi preocupación se ha matizado más cuando leí hace días a San Alberto Magno que dice que existen tres géneros de plenitudes: La plenitud del vaso que retiene y no da, la del canal que da y no retiene y la de la fuente que crea, retiene y da; tremenda verdad encierra esta frase. En este mundo hay muchos hombres y mujeres vaso, gente que se dedica a almacenar virtudes o ciencia, que lo leen todo, coleccionan títulos, saben cuanto puede saberse, pero creen terminada su tarea cuando han concluido sus almacenamientos, no reparten sabiduría ni alegría, tienen pero no comparten, retienen pero no dan.

También podemos encontrar hombres y mujeres canal, la gente que se desgasta en palabras, pasan la vida haciendo y haciendo muchas cosas, incluso cosas buenas y nobles, nunca reflexionan en lo que saben, que cuanto le entra de vital por los oídos se le va por la boca sin dejar nada dentro, padecemos la neurosis de la acción, tienen que hacer muchas cosas y todas ellas de prisa..., muchas veces solo se están refugiando en la acción, el riesgo es que después de dar, se pueden sentir vacíos.



Qué difícil es encontrar en cambio hombres y mujeres fuente, que dan lo que han hecho: experiencia personal, que reparten como llamas encendiendo la vida de los demás; personas que dan sin vaciarse, riegan sin decrecer, ofrecen. Creo que uno de los mayores retos que tenemos los que nos dedicamos a la educación es precisamente el reto de ser fuente, aunque sea pequeña pero un manantial que brinda a los demás todo aquello que la misma vida nos ha dado hoy más que nunca necesitamos educadores fuente; desde lo más pequeño, puedan demostrarnos que la vida puede ser diferente, que podemos ser creadores y generadores.

Últimamente lo que más oímos son protestas, pero casi nunca propuestas, somos excelentes para protestar nos cuesta más proponer, nos quejamos sin ton ni son y a veces injustamente... Se nos olvida el reto que tenemos, y a eso nos invita el Coloquio de investigación: Gastar nuestra vida en la construcción de un mundo más justo donde las oportunidades sean iguales para todos, donde la justicia, la democracia y la paz dejen de ser extraordinarias para convertirse en parte esencial de nuestro diario vivir y eso no se espera, se construye y cada uno debe poner lo suyo y en eso va nuestro futuro para eso hacemos este coloquio: para reflexionar en cuáles son maneras de construir un mundo mejor, un mundo donde a las fiestas sean invitados todos, donde no haya gente excluida, donde todos puedan participar y esa es la esperanza que tenemos en este coloquio que hoy iniciamos; y en este contexto me permito dejar inaugurado nuestro vigésimo Coloquio, deseando que venga coronado de mucha reflexión y mucho camino para seguir andando. Que Dios nos bendiga, muchas gracias, Indivisa Manent”.

Martín Rocha Pedrajo FSC†

Es así como las tareas de investigación y docencia desde la multidisciplinariedad serán un referente, de acuerdo con la reflexión del Hermano Martín, para la búsqueda de ese mundo mejor. Seguiremos su consejo para crecer y ser fuente en donde otros sacien su sed de educar con amor.

Josefina Gutiérrez Hernández.



PAG. 7 Robótica Educativa STEAM y su impacto en competencias transversales en el Bachillerato La Salle Oaxaca.
Alí Martínez Herrera

PAG. 21 El uso de la inteligencia artificial como herramienta didáctica de los docentes en formación.
Blanca Aidé Estudillo León

PAG. 38 Gamificación y autorregulación del aprendizaje: Estudio etnográfico en la asignatura de narrativas audiovisuales en México..
Kevin Eugenio Peña Lazalde

PAG. 57 Aprendizaje del uso de aplicaciones educativas a través de prácticas sociales concretas para el Desarrollo de competencias digitales.
Iván Alejandro Saucedo Vázquez

PAG. 71 Integración de soft skills en la formación universitaria con enfoque en empleabilidad.
Adriana Teresita Muñoz Aguilar

PAG. 85 Mediación docente en el proceso de investigación para la titulación en una escuela normal.
Alejandra Nieves Cisneros

PAG. 103 La escuela multigrado: un campo emergente de la investigación educativa.
Patricio Eusebio Casiano

PAG. 121 Gestión operativa efectiva en la educación continua.
Karla Jiménez Cristales

PAG. 131 Lasallistas en acción: Intervención en sectores vulnerables mediante la metodología "Diseña el Cambio".
Gabriela Morales Salinas



PAG. 142 Agencia colectiva juvenil y educación para la paz: Repensar lo educativo desde una mirada crítica.

Karla María Zúñiga Santillán, José Gabriel Montes Sosa, Araceli Jiménez Pelcastre

PAG. 154 Narrativas de estudiantes normalistas sobre sus experiencias de práctica docente.

María Fernanda Sánchez Flores, Juan Meneses Poblano

PAG. 167 Control de Grupo, una Necesidad del Maestro de Primaria.

Anet Guadalupe Herrera Gabriel

PAG. 183 Acompañamiento pedagógico para el campo formativo lenguajes en nivel primaria.

Paulina Reséndiz Jacobo

PAG. 196 Descubriendo el sentido y el significado de ser docente a nivel primaria.

Virginia Manilla Hernández

PAG. 210 Capacitación docente en inglés para internacionalizar la educación superior.

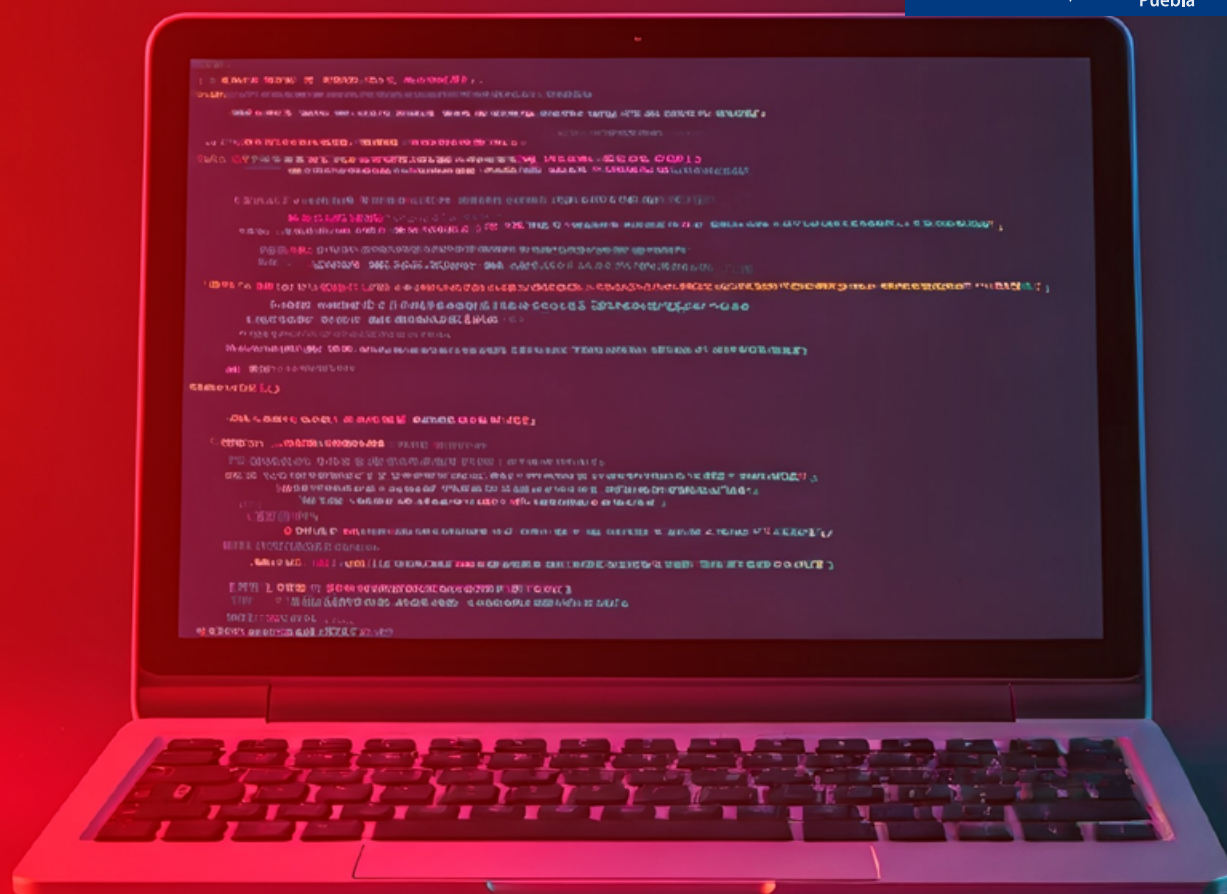
Marla García Ramírez

PAG. 223 La historia como eje articulador en el desarrollo de la comprensión lectora en educación secundaria en la Nueva Escuela Mexicana.

Claudia Montserrat Cortés Briones

PAG. 240 Percepciones de estudiantes de medicina general y comunitaria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre el uso de la inteligencia artificial en su formación académica.

María Soledad Sánchez Aragón, Abelardo Romero Fernández



Alí Martínez Herrera
ali.martinez@ulsaoaxaca.edu.mx



**Robótica Educativa STEAM y su impacto
en competencias transversales en el
Bachillerato La Salle Oaxaca.**

Resumen

Este artículo analiza el impacto de un programa de robótica educativa con enfoque STEAM en el desarrollo de competencias transversales en estudiantes de bachillerato de la Universidad La Salle Oaxaca. La investigación se llevó a cabo en la materia “Robótica”, perteneciente al área de Formación Integral y Bienestar Universitario (FIBU), durante el semestre agosto-diciembre de 2024. Participaron 29 estudiantes de primer y tercer semestre, quienes desarrollaron actividades prácticas centradas en electrónica, programación y diseño tridimensional.

El estudio adoptó un enfoque metodológico mixto, con predominancia cualitativa, bajo un diseño descriptivo de estudio de caso. Se utilizaron técnicas de observación participante y encuestas cuantitativas para evaluar la implementación del programa y su influencia en competencias como la resolución de problemas, el pensamiento lógico, la creatividad y el trabajo en equipo.

Los resultados muestran un progreso significativo en dichas competencias, así como una percepción positiva por parte del estudiantado hacia la metodología activa utilizada. Este estudio contribuye a la comprensión del potencial pedagógico de la robótica educativa como estrategia para fortalecer habilidades clave en la formación preuniversitaria, ofreciendo evidencia útil para su replicación en contextos similares.

Abstract: This article analyzes the impact of a STEAM-based educational robotics program on the development of transversal competencies in high school students at Universidad La Salle Oaxaca. The study was conducted within the “Robotics” course, part of the Integral Formation and University Well-being (FIBU) area, during the August–December 2024 semester. A total of 29 first- and third-semester students participated in hands-on activities focused on electronics, programming, and three-dimensional design.

The research followed a mixed-methods approach with a predominantly qualitative orientation, using a descriptive case study design. Data collection techniques included participant observation and quantitative surveys to evaluate the implementation of the program and its influence on key transversal competencies such as problem-solving, logical thinking, creativity, and teamwork.

The results show significant progress in these competencies, as well as a positive perception among students toward the active learning methodology. This study contributes to the understanding of the pedagogical potential of educational robotics as a strategy to strengthen essential skills in pre-university education, providing useful evidence for replication in similar contexts.

Palabras clave

Robótica Educativa, Educación Media Superior, STEAM.

Introducción

En el contexto de los desafíos educativos del siglo XXI, las competencias transversales —como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo— se han consolidado como elementos clave para la formación integral de los estudiantes. Estas habilidades no solo son esenciales para la vida académica y profesional, sino que también fortalecen la capacidad de adaptación, innovación y colaboración en entornos complejos y cambiantes. En respuesta a esta necesidad, diversas propuestas pedagógicas han buscado incorporar enfoques interdisciplinarios que permitan a los estudiantes desarrollar dichas competencias desde etapas tempranas de su formación.

Uno de los marcos más prometedores en este sentido es el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), el cual integra conocimientos de diversas disciplinas a través de experiencias educativas activas, creativas y contextualizadas. Dentro de este enfoque, la robótica educativa ha demostrado un gran potencial como herramienta pedagógica que promueve tanto habilidades técnicas como cognitivas y socioemocionales, particularmente cuando se implementa mediante metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje experiencial.

Sin embargo, aunque la literatura señala múltiples beneficios de la robótica educativa, aún existen vacíos importantes en cuanto a su aplicación concreta en contextos específicos, especialmente en el nivel medio superior. Resulta necesario generar evidencia empírica que permita comprender cómo estas experiencias influyen realmente en el desarrollo de competencias transversales.

En este marco, el presente artículo analiza la implementación de un programa de robótica educativa con enfoque STEAM en la materia "Robótica",

perteneciente al área de Formación Integral y Bienestar Universitario (FIBU) del Bachillerato de la Universidad La Salle Oaxaca. El estudio tiene como objetivo determinar el impacto de esta experiencia en el desarrollo de competencias transversales entre los estudiantes participantes, así como aportar elementos para optimizar las estrategias pedagógicas empleadas en la formación preuniversitaria. Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de la implementación del programa de robótica educativa bajo el enfoque STEAM en el desarrollo de competencias transversales (resolución de problemas, pensamiento lógico, creatividad, trabajo en equipo) en los estudiantes de bachillerato de La Salle Oaxaca, específicamente dentro del marco de la materia "Robótica" en el área de FIBU?

Contenido

1. Contexto institucional y propósito educativo

La materia "Robótica", perteneciente al área de Formación Integral y Bienestar Universitario (FIBU) del Bachillerato La Salle Oaxaca, se concibe como parte del Centro de Formación Deportiva, donde comparte espacio con otras disciplinas cognitivas como los e-sports y el ajedrez. Este enfoque pedagógico busca ofrecer alternativas formativas que, sin requerir actividad física, promuevan el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

En este marco, la implementación de un programa de robótica educativa con enfoque STEAM durante el semestre agosto–diciembre de 2024 representó una apuesta innovadora por integrar la tecnología, la ciencia, el diseño y la colaboración en un entorno de aprendizaje activo. El programa se desarrolló con 29 estudiantes de primero y tercer semestre, quienes participaron en sesiones prácticas centradas en electrónica, programación y diseño tridimensional de prototipos robóticos.

Esta iniciativa se justifica por su potencial para fomentar el desarrollo de competencias transversales en un espacio curricular donde se privilegia la formación integral por medio de la práctica. Además, responde a una necesidad institucional de generar evidencia sobre el impacto real de propuestas educativas innovadoras, contribuyendo así al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad). Hasta antes de esta investigación, no se contaba con un análisis sistemático que documentara los efectos concretos del programa sobre las competencias transversales de

los estudiantes en el contexto específico de la Universidad La Salle Oaxaca.

2. Fundamentación teórica

El diseño del programa de robótica educativa se apoyó en un marco teórico interdisciplinario que articula los principios del enfoque STEAM con enfoques pedagógicos activos y centrados en el estudiante.

El enfoque STEAM promueve la integración de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas a través de experiencias educativas prácticas e interdisciplinarias. Según Carmona- Serrano et al. (2021), este enfoque fortalece habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación, mientras que Cheng et al. (2024) destacan su papel en el desarrollo de competencias digitales y sostenibles, especialmente cuando se implementa mediante dinámicas activas.

En términos del constructivismo (Piaget, 2003) y el socioconstructivismo (Vygotsky, 1978), el aprendizaje es concebido como un proceso activo de construcción de significado a partir de la interacción con el entorno y con los otros. La materia “Robótica” fomentó entornos colaborativos donde los estudiantes resolvían problemas de forma práctica y significativa.

A partir de estos principios, se incorporó también el construccionismo de Papert, que sostiene que el aprendizaje es más profundo cuando los estudiantes construyen artefactos tangibles. La creación de robots —desde el diseño digital hasta la implementación física— representó un medio poderoso para la comprensión conceptual y la expresión creativa.

Asimismo, la metodología del programa se estructuró bajo el modelo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), el cual propone un ciclo que parte de la experiencia concreta, pasa por la reflexión, la conceptualización y culmina en la aplicación activa. Este ciclo se vivió de manera continua a lo largo de las sesiones prácticas.

Finalmente, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) fue la estrategia didáctica principal. Según Pimenta y Goicochea (2023) y Tapia et al. (2025), el ABP permite a los estudiantes enfrentarse a problemas reales de forma colaborativa, desarrollando productos funcionales y aplicando conocimientos interdisciplinarios. En este caso, los proyectos robóticos no solo sirvieron como evidencia del aprendizaje técnico, sino como espacios para fortalecer habilidades de comunicación, liderazgo y resolución de conflictos.

Todo este marco conceptual permitió diseñar e implementar un programa educativo que no solo busca enseñar robótica, sino también formar estudiantes críticos, creativos y capaces de trabajar en equipo frente a los retos contemporáneos.

3. Objetivos de la investigación

Con base en el contexto institucional, el marco teórico y los propósitos formativos planteados, se definieron los siguientes objetivos para guiar el desarrollo del estudio:

Objetivo general

Determinar el impacto de un programa de robótica educativa con enfoque STEAM mediante el análisis de su implementación y los cambios observados en las competencias transversales de los estudiantes de Bachillerato de La Salle Oaxaca, dentro del marco de la materia "Robótica" en el área de FIBU, con el fin de comprender y optimizar las estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades clave en la formación preuniversitaria.

Objetivos específicos

- Analizar la implementación del programa de robótica educativa con enfoque STEAM en la materia "Robótica" en el área de FIBU.
- Evaluar el nivel de desarrollo de competencias transversales en los estudiantes de bachillerato participantes.
- Establecer la relación entre las características de la implementación del programa y el desarrollo de las competencias transversales.

Metodología de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, con predominancia cualitativa, lo cual permitió combinar la riqueza interpretativa de la observación con el soporte empírico de los datos cuantitativos. El estudio se diseñó como un estudio de caso de carácter descriptivo, centrado en la implementación de un programa de robótica educativa con enfoque STEAM en la materia "Robótica", perteneciente al área de Formación Integral y Bienestar Universitario (FIBU) del Bachillerato La Salle Oaxaca.

La población participante estuvo conformada por 29 estudiantes de bachillerato, distribuidos en dos subgrupos: 17 estudiantes de primer semestre

(15–16 años) y 12 estudiantes de tercer semestre (16–17 años). Todos cursaron la materia “Robótica” durante el semestre agosto–diciembre de 2024, en sesiones presenciales que se impartieron dos veces por semana, con una duración de 90 minutos cada una, sumando un total de 54 horas de trabajo práctico a lo largo de 18 semanas.

Para el análisis del impacto del programa en el desarrollo de competencias transversales, se utilizaron dos técnicas principales de recolección de datos: Observación participante: Esta técnica cualitativa permitió documentar el desarrollo de las sesiones, las interacciones entre los estudiantes y los resultados de sus proyectos. El investigador, en su rol de observador participante, registró evidencias sobre la aplicación práctica de conocimientos, la colaboración entre pares, la capacidad para resolver problemas y la forma en que los estudiantes enfrentaban los desafíos técnicos.

Encuestas de percepción (cuantitativas): Se aplicaron dos tipos de instrumentos

Una encuesta general de percepción conformada por cuatro ítems, con escala tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), que evaluó aspectos globales del programa, tales como el interés, la motivación, el desafío intelectual, el aprendizaje STEAM y la autoconfianza para aprender. Cuatro encuestas específicas, cada una enfocada en una de las competencias transversales investigadas: resolución de problemas, pensamiento lógico, creatividad y trabajo en equipo. Cada encuesta incluyó cinco ítems con afirmaciones directamente relacionadas con el desempeño percibido por los estudiantes en cada competencia. También se utilizaron escalas tipo Likert de 5 puntos para permitir un análisis estadístico básico (promedios y desviaciones estándar).

Esta combinación metodológica permitió triangular la información, contrastando los datos observacionales con las respuestas reportadas por los estudiantes. El análisis de ambas fuentes permitió comprender con mayor profundidad los efectos del programa tanto en el comportamiento observable como en la percepción subjetiva del aprendizaje y el desarrollo personal.

Hallazgos

1. Resultados cualitativos: observación participante

Durante el desarrollo del programa de robótica educativa, la técnica de observación participante permitió documentar evidencias clave relacionadas con el comportamiento, la interacción y los procesos de aprendizaje de los

estudiantes en el aula. Las sesiones fueron registradas de forma sistemática a lo largo de 18 semanas, generando un conjunto de observaciones que permiten analizar el impacto del programa en el desarrollo de las competencias transversales estudiadas.

Las observaciones recogidas revelaron patrones positivos consistentes en torno al desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento lógico, la creatividad y el trabajo en equipo. Estas competencias se expresaron de forma tangible a través del proceso iterativo de diseño, construcción y programación de robots funcionales, en un entorno activo, colaborativo y centrado en el estudiante.

En cuanto a la resolución de problemas, se observó que los estudiantes enfrentaban desafíos técnicos —como fallos en el código o en los circuitos— con una actitud propositiva, recurriendo a estrategias como la división del problema en partes más manejables, la consulta entre pares y el uso del método de prueba y error. Esta disposición a resolver dificultades sin depender de instrucciones externas refleja una internalización progresiva de esta competencia.

El desarrollo del pensamiento lógico fue igualmente evidente en la estructuración secuencial del código, el uso funcional de condicionales y la planificación anticipada de las acciones del robot. Los estudiantes demostraron creciente autonomía para plantear soluciones basadas en razonamientos estructurados y para depurar errores con criterios cada vez más sólidos.

Respecto a la creatividad, se observaron múltiples casos en los que los estudiantes modificaron diseños predeterminados, experimentaron con configuraciones inusuales y plantearon soluciones originales para los retos asignados. La libertad metodológica del programa favoreció un entorno donde los estudiantes se sintieron seguros de proponer ideas y de materializarlas con sentido propio.

Finalmente, el trabajo en equipo fue una constante positiva durante las sesiones. La mayoría de los equipos se organizaron de forma eficiente, distribuyeron tareas según afinidades y habilidades, y resolvieron conflictos mediante el diálogo. Las interacciones observadas mostraron colaboración auténtica, respeto por las ideas de otros y una actitud constructiva orientada al logro colectivo.

La información cualitativa obtenida mediante observación participante confirma que el programa de robótica educativa con enfoque STEAM promovió condiciones efectivas para el desarrollo de competencias transversales. Los comportamientos registrados en el aula sustentan la percepción general de que el trabajo con proyectos tecnológicos, en un entorno activo y colaborativo, favorece el aprendizaje profundo, la autonomía y la preparación para enfrentar desafíos futuros.

2. Resultados cuantitativos: encuestas de percepción

Con el objetivo de identificar la percepción del alumnado sobre el impacto

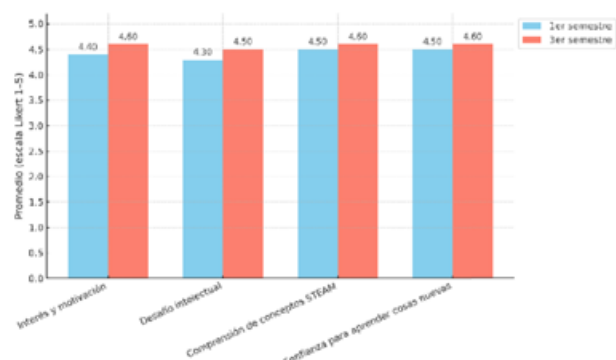
del programa de robótica educativa en el desarrollo de competencias transversales, se aplicaron encuestas tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) al total de participantes (n = 29), diferenciadas por semestre: 17 estudiantes de primer semestre y 12 de tercer semestre. Estas encuestas se clasificaron en una encuesta general y cuatro encuestas específicas correspondientes a cada una de las competencias investigadas.

2.1 Encuesta general

La encuesta general abordó la experiencia integral del programa, con énfasis en cuatro aspectos: interés y motivación, nivel de desafío intelectual, comprensión de conceptos STEAM y confianza para aprender. Los resultados muestran una valoración muy positiva por parte del estudiantado, con un promedio general de 4.49 y una desviación estándar de 0.67.

En el desglose por grupo, los estudiantes de primer semestre obtuvieron un promedio de 4.43, mientras que los de tercer semestre alcanzaron 4.58, lo que sugiere una percepción ligeramente más favorable en quienes ya han tenido más experiencia educativa.

Gráfica 1. Resultados de la encuesta general.
Elaboración propia



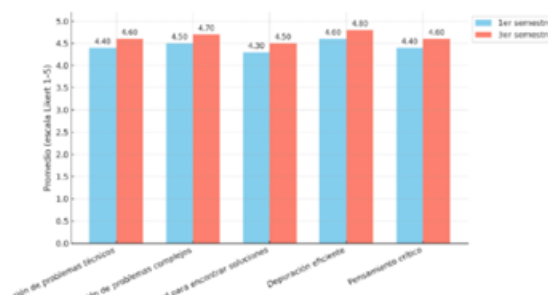
La siguiente gráfica muestra que, en todos los ítems evaluados, la mayoría del estudiantado coincidió en reconocer que el programa fue estimulante, útil para la comprensión de contenidos y fortalecedor de su autoconfianza para el aprendizaje.

2.2 Resolución de problemas

Esta competencia se evaluó mediante cinco ítems centrados en la habilidad de identificar errores, dividir problemas complejos, encontrar soluciones, depurar códigos y reflexionar críticamente sobre los fallos técnicos.

La gráfica correspondiente muestra que tanto estudiantes de primer como de tercer semestre perciben mejoras significativas. Sin embargo, los estudiantes de tercer semestre obtuvieron promedios ligeramente más altos, destacando especialmente en la depuración eficiente y en la capacidad crítica para entender por qué las cosas funcionan o no.

Gráfica 2. Resultados de la encuesta de resolución de problemas. Elaboración propia



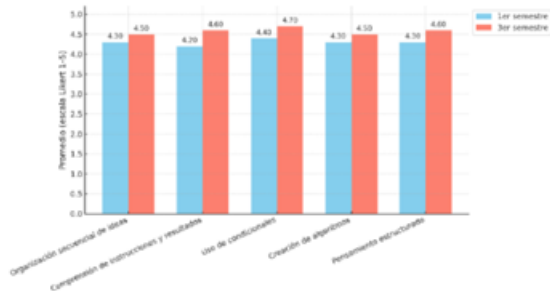
Este resultado sugiere que el programa propició un entorno eficaz para fomentar habilidades de resolución de problemas técnicos y metodológicos, fundamentales en el desarrollo de pensamiento computacional.

2.3 Pensamiento lógico

La encuesta de pensamiento lógico abordó cinco dimensiones clave: secuencialidad de ideas, comprensión de instrucciones, uso de condicionales, construcción de algoritmos y pensamiento estructurado.

Ambos grupos mostraron una valoración positiva, aunque se observa una tendencia ligeramente mayor en estudiantes de tercer semestre, particularmente en ítems relacionados con el uso de condicionales y la elaboración de algoritmos. Esto puede estar vinculado al mayor dominio previo en lógica y programación.

Gráfica 3. Gráfica 4. Resultados de la encuesta de pensamiento lógico. Elaboración propia



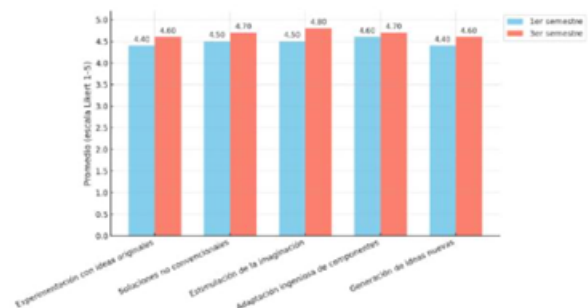
La gráfica muestra que los promedios por ítem varían entre 4.2 y 4.7, evidenciando que los estudiantes lograron establecer relaciones lógicas entre código y funcionamiento, lo cual refuerza la hipótesis de que la programación de robots puede ser un medio altamente efectivo para desarrollar pensamiento lógico.

2.4 Creatividad

Los ítems en esta sección evaluaron la capacidad del alumnado para proponer ideas originales, diseñar soluciones no convencionales, utilizar materiales de forma creativa y generar nuevas propuestas.

Los resultados muestran una de las valoraciones más altas del estudio. Estudiantes de tercer semestre alcanzaron promedios de hasta 4.8, mientras que los de primer semestre oscilaron entre 4.4 y 4.6. Esta diferencia refuerza la idea de que la experiencia previa favorece una mayor autoconfianza para experimentar.

Gráfica 5. Resultados de la encuesta de creatividad. Elaboración propia

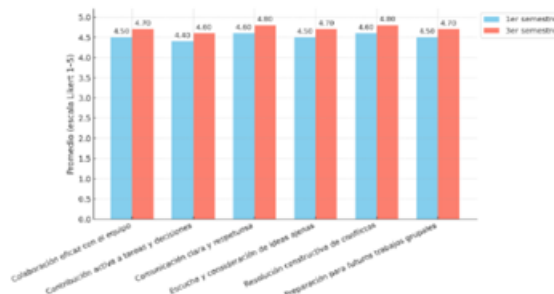


La gráfica revela una alta percepción de libertad creativa en el aula, lo cual es consistente con las observaciones realizadas durante las sesiones, donde se evidenció un entorno pedagógico abierto a la innovación y a la exploración activa.

2.5 Trabajo en equipo

Finalmente, se evaluó colaborativo mediante seis ítems sobre colaboración, participación, comunicación, escucha activa, resolución de conflictos y preparación para trabajos grupales futuros.

Gráfica 6. Resultados de la encuesta de trabajo en equipo. Elaboración propia.



La gráfica muestra que esta fue la competencia con mayor valoración general, con promedios superiores a 4.5 en ambos grupos y hasta 4.8 en estudiantes de tercer semestre. Esto sugiere que el programa no solo fomentó habilidades técnicas, sino también interpersonales, promoviendo un entorno colaborativo que fortalece el aprendizaje significativo.

Conclusiones

La implementación de un programa de robótica educativa con enfoque STEAM en el Bachillerato La Salle Oaxaca, específicamente dentro de la materia “Robótica” del área de Formación Integral y Bienestar Universitario (FIBU), permitió constatar un impacto positivo en el desarrollo de competencias transversales fundamentales para la formación preuniversitaria: resolución de problemas, pensamiento lógico, creatividad y trabajo en equipo.

Desde una perspectiva cualitativa, la observación participante reveló comportamientos y actitudes favorables en el estudiantado durante las sesiones, particularmente en el desarrollo de estrategias colaborativas, la apropiación de la metodología del proyecto y la disposición para experimentar, resolver errores y compartir aprendizajes.

Este tipo de evidencias reforzaron la percepción de que la robótica no solo estimula el conocimiento técnico, sino también procesos reflexivos, expresivos y sociales.

Desde el enfoque cuantitativo, las encuestas aplicadas reflejaron valoraciones consistentemente altas en todos los indicadores evaluados. Las competencias de creatividad y trabajo en equipo obtuvieron los promedios más altos, lo cual sugiere que el diseño del programa logró generar un ambiente pedagógico estimulante, colaborativo y abierto a la experimentación. Asimismo, se evidenció un desarrollo sostenido de habilidades cognitivas, como el pensamiento lógico y la resolución de problemas, esenciales para abordar retos de aprendizaje complejos.

La comparación entre estudiantes de primer y tercer semestre permitió identificar una tendencia general: quienes cuentan con mayor trayectoria académica suelen mostrar niveles ligeramente superiores de percepción positiva respecto a su desarrollo competencial. Esto no implica que el impacto del programa en estudiantes de nuevo ingreso sea menor, sino que su experiencia se encuentra en una etapa de formación inicial, lo cual refuerza la pertinencia de introducir este tipo de estrategias desde los primeros semestres.

En conjunto, los hallazgos del presente estudio respaldan la idea de que los programas de robótica educativa con enfoque STEAM constituyen una vía efectiva para promover competencias transversales en la educación media superior. Su diseño, implementación y evaluación sistemática pueden

fortalecer no solo el aprendizaje de contenidos curriculares, sino también la formación integral del estudiantado. Además, este estudio contribuye a cerrar la brecha de conocimiento respecto al impacto real de estas metodologías en contextos educativos específicos. Finalmente, se recomienda continuar con estudios longitudinales que permitan observar la evolución de estas competencias a lo largo del bachillerato, así como ampliar la muestra y explorar variables adicionales como el género, el estilo de aprendizaje y el desempeño académico. Estas líneas futuras pueden contribuir al diseño de estrategias más personalizadas, equitativas y eficaces para la formación de jóvenes preparados para los desafíos del siglo XXI.

Referencias

Carmona-Serrano, N., López-Belmonte, J., López-Núñez, J. A., & Pozo-Sánchez, S. (2021). *Steam in education: A bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science*. *Frontiers in Psychology*, 12, 822635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.822635>

Cheng, M., Chen, Y., & Zhang, W. (2024). *A systematic review of STEAM education's role in nurturing digital competencies for sustainable innovations*. *Education Sciences*, 14(3), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci14030226>

González, A., Salas, H., Medina, R., & López, J. (2015). *Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en ingeniería en electrónica*. *Jornadas de Educación a Distancia, Universidad Nacional de La Plata*. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/jornadasead/files/2015/04/modelo_de_aprendizaje_experiencial_de_kolb_aplicado_a_laboratorios_virtuales_en_ingenieria_en_electronica_gonzalez_y_otros_.pdf

Guzmán-Chitiva, F., & Gutiérrez-Ríos, R. S. (2024). *Robótica educativa en la educación media: Un estudio bibliométrico* [Educational robotics in high school: A bibliometric study]. *European Public & Social Innovation Review*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-388>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Piaget, J. (2003). *Cognitive development in children: Development and learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(S1), S8–S18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ773455>

Pimenta, C. C. D. C., & Goicochea Calderón, J. A. (2023). *El aprendizaje basado en proyectos: Una modalidad facilitadora del éxito escolar*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 3704–3731. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606

Tapia, D. V., Freire, L. E., & Hallo, E. P. (2025). *Aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa*. Reincisol, 4(7), 320– 341. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)320-341](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)320-341)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://books.google.com/books/about/Mind_in_Society.html?id=RxjjUefze_oC





Blanca Aidé Estudillo León

Estudiante de Maestría en Educación Superior
a1028812@ulsapuebla.mx



**El uso de la inteligencia artificial como
herramienta didáctica de los docentes en
formación.**

Resumen

La inteligencia artificial (IA), entendida como la capacidad de las máquinas para imitar el pensamiento humano a través del uso de datos y algoritmos, es un tema imprescindible en el ejercicio docente, por su uso generalizado. Es necesario profundizar en las ventajas como herramienta didáctica; pero también en las consecuencias. Es así como en el presente estado del arte se muestran diferentes investigaciones comprendidas entre los años 2022-2025, dado el boom de la incorporación de las inteligencias artificiales post pandemia. Los autores son nacionales e internacionales de países como Estados Unidos, México, Colombia y España, ya que se encuentran a la cabeza en la investigación y aplicación de las inteligencias artificiales. El enfoque es educativo, centrado en las ventajas que se obtienen al incorporar a las IA como herramientas para optimizar el trabajo académico de docentes en formación en términos de calidad, eficiencia y eficacia. Al mismo tiempo, este contenido servirá para orientar futuras investigaciones que permitan dar pasos firmes en la creación de herramientas digitales en pro de seguir fomentando las habilidades básicas y superiores del pensamiento, como síntesis, análisis y evaluación, pero también para desarrollar materiales didácticos digitales que permitan mejorar el aprendizaje y facilitar el trabajo docente en general, sin descuidar el marco normativo y la ética.

Palabras clave

Inteligencia artificial, herramienta didáctica, gestión de habilidades del pensamiento.

Introducción

El presente estado del arte se dividirá en dos apartados: Conceptos clave para entender el problema y la Cronología de siete artículos y un libro. Estos se enmarcan en investigaciones en torno al tema de la inteligencia artificial como herramienta didáctica en el ámbito educativo. Se tomaron en cuenta estos artículos porque fueron los que más alimentaron el tema de investigación. A través de estos conoceremos cómo y para qué se está investigando el uso de la IA en educación y cuáles son sus ventajas y posibles repercusiones. También consulté una entrevista en Youtube y el libro Vidas Futuras, ambos corresponden a la filóloga Cristina Aranda, estos abordan de manera amena y profunda el tema de la inteligencia artificial. Asimismo, se consultaron universidades y organismos internacionales que muestran su postura ética y legal ante el surgimiento de las IA. Antes de presentar el Estado del Arte, se comenzará con el planteamiento del problema, el cual dio origen a la revisión de los textos.

Planteamiento del problema

Los docentes no se pueden quedar atrás en la actualización de las TICs, sobre todo con la popularidad que está alcanzando la inteligencia artificial. Además, cada día existen más plataformas y apps (aplicaciones) para estudiar en cualquier nivel educativo, así que no se trata de restar, sino de sumar herramientas para optimizar tiempos y calidad en la docencia, pero conservando las habilidades de pensamiento y es precisamente este aspecto el que motiva el presente estado del arte, que forma parte de una investigación acerca del uso de la inteligencia artificial como herramienta didáctica en los docentes en formación. Se iniciará con la presentación del problema.

Esta investigación surgió después de observar que los docentes en formación están utilizando la IA para elaborar resúmenes y despejar dudas sobre el contenido de diversos artículos académicos. Aunque esta herramienta representa un avance en la disponibilidad de recursos educativos, se detectó una discrepancia entre la calidad de los resúmenes y organizadores gráficos realizados con IA y los trabajos escritos manualmente durante las sesiones de clase. Esto indica que el uso de la IA puede estar limitando el desarrollo de habilidades de escritura crítica y original en los trabajos académicos de los docentes en formación. Como menciona Chomsky (2023) en una colaboración editorial al periódico New York Times, “la IA es una forma de evitar el aprendizaje”, por lo que es necesario precisar que el uso de la tecnología en la educación requiere un enfoque equilibrado, donde los estudiantes comprendan que las herramientas tecnológicas son complementarias a sus procesos de aprendizaje, no sustitutos de ellos.

En este contexto, es indispensable identificar los beneficios y las posibles limitaciones del uso de la IA en el ámbito académico, a fin de concientizar a los docentes en formación sobre la importancia de desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y también la producción escrita original. Al respecto, estudios recientes han demostrado que el uso de la IA puede ser un auxiliar en la mejora de ciertas tareas, pero aclara Chomsky, (2023) “hay algo negativo en las inteligencias artificiales cuando damos por sentado lo complejo y rico del fenómeno o la realidad de la conciencia”.

Ante esta situación, me pregunto: ¿cómo lograr que los docentes en formación sintetizen, discriminen y organicen los contenidos de los artículos o libros por

sí mismos?, ¿cómo fomentar en ellos el interés por el pensamiento crítico?, ¿cómo hacerles comprender que el uso de la IA debe ser como herramienta de apoyo y no como sustituto de los procesos intelectuales? Estas interrogantes surgen porque los docentes en formación serán responsables de enseñar habilidades fundamentales como la lectura y la escritura a los alumnos de primaria. Por lo tanto, si ellos mismos no ejercitan dichas habilidades de manera adecuada, es posible que no logren desarrollarlas en sus futuros alumnos.

En consideración de lo anterior, emprendí una investigación exploratoria para conocer cómo se está utilizando la inteligencia artificial. Los sujetos de investigación serán los docentes en formación del 5o semestre, conformado por 9 mujeres y 1 hombre, de la Escuela Normal Particular Inc. "Yermo y Parres", ubicada en la Heroica Puebla de Zaragoza.

Objetivo general

Identificar las ventajas de la inteligencia artificial como herramienta didáctica para mejorar el aprendizaje y eficientar el trabajo académico.

Objetivos específicos

Diferenciar el uso de la inteligencia artificial como herramienta didáctica y no como sustituto de los procesos intelectuales.

Analizar las ventajas en el uso de la Inteligencia Artificial para fomentar las habilidades de producción escrita.

Contexto

La Escuela Normal Inc. "Yermo y Parres" pertenece a las Comunidades Educativas Yermistas, mismas que sustentan un modelo educativo humanista cristiano. Se encuentra ubicada en la 15 Poniente 1506. Cerca de la institución encontramos diversos establecimientos como papelerías, estacionamientos, negocios de comida corrida, iglesias, café internet, tiendas de conveniencia, bancos, mercados, tiendas de materias primas, otras escuelas, farmacias.

En cuanto a los docentes en formación se caracterizan por ser puntuales, responsables, no faltan a clase y cumplen con sus tareas. Se observa en cada uno el gusto por la enseñanza infantil, les agrada la lectura literaria y son cumplidos con las tareas y con el diseño de materiales didácticos. Actualmente, se encuentran en proceso de desarrollo de habilidades profesionales para la investigación y la escritura académica.

En cuanto al marco normativo de esta investigación se constituye por leyes, reglamentos y políticas que regulan el uso de la inteligencia artificial en la educación. En el ámbito internacional, se encuentra el UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones) con sede en Ginebra, Suiza. También la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) con los instrumentos jurídicos que se basan en principios como el respeto a los derechos humanos, los valores democráticos, la inclusividad, la innovación y el bienestar. Asimismo, la OCDE se esfuerza por garantizar que la ciencia y la tecnología se desarrollen en un marco ético.

Por su parte, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) organizó la primera reunión mundial de ministros de Educación para intercambiar conocimientos sobre la repercusión de la IAGen en la enseñanza y el aprendizaje. Esto ayudó a trazar una hoja de ruta para dialogar entre gobiernos y dar prioridad a los principios de inclusión, calidad, equidad y seguridad al usar IA en la educación. Así, la subdirectora general de Educación de la UNESCO, la investigadora Giannini, S. (2023), afirma que "se trata de ayudar a las personas a desarrollar una comprensión más clara de cuándo, por quién y por qué razones debe y no debe utilizarse esta nueva tecnología".

En el ámbito local, se expidió una Ley para la regulación ética de la inteligencia artificial para los Estados Unidos Mexicanos, suscrita por el diputado Ignacio Loyola Vera y legisladores integrantes del grupo parlamentario del PAN.

Como observamos, los organismos internacionales y el gobierno de nuestro país se han dado a la tarea de investigar, regular y concientizar acerca de las IA para garantizar su desarrollo seguro y ético. A continuación, para profundizar y documentar el uso de la inteligencia artificial en el ámbito docente, presentamos el estado del arte.

Estado del Arte

¿Cuáles son los principales usos que los docentes en formación le dan a la Inteligencia Artificial? ¿La IA sustituirá a la originalidad en los trabajos académicos? ¿De qué manera emplear la IA como una herramienta didáctica para las tareas académicas? ¿Cómo obtener las mayores ventajas sin perder las habilidades de selección, síntesis y organización de la información? ¿Qué relación tiene la IA con la ética? Surgen estas y más interrogantes en el ámbito docente con la incorporación de la inteligencia artificial. En este rubro, es indispensable analizar el uso de estas herramientas didácticas digitales. Ya

lo señalaba de manera visionaria García, E. (1971) "Hoy estamos presenciando una nueva revolución educativa. Por primera vez, desde la invención de la imprenta nuevas técnicas están siendo adoptadas en el terreno de la educación: cine, televisión, instrucción programada, inteligencia artificial y los centros de recuperación de información, entre las más destacadas." (p. 9)

A partir del año 2000, en el contexto de la Pandemia Covid 19, se potenció el uso de las TICs para cubrir las necesidades de comunicación y evitar la interrupción de las clases y la pérdida de los años escolares en todos los niveles educativos. En 2022, Open AI desarrolla ChatGPT, aplicación de chatbot de inteligencia artificial, aunque su uso ha despertado controversias, el número de usuarios ha crecido de forma acelerada a la par de las redituables ganancias. Por lo que es importante analizar qué son las IA, cómo funcionan y de qué manera las están utilizando los docentes en formación.

Cabe mencionar que en México, algunas universidades como la UNAM, coinciden en regular su uso y señalan que "el uso malicioso o inadecuado propicia la deshonestidad académica, socava la confianza y compromete la calidad de la enseñanza." (UNAM, 2023, p. 12). Al mismo tiempo, enfatizan en el uso para lograr el aprendizaje y la generación de conocimiento. Comenzaremos el presente estado del arte con los conceptos indispensables que nos ayudarán a entender el problema.

Conceptos importantes para entender el problema

En cuanto a los conceptos sobresalientes de esta investigación el Uso de la Inteligencia artificial como herramienta didáctica en los docentes en formación comenzaremos con el concepto de inteligencia artificial. Al respecto, John McCarthy (1956) refiere que "es la ciencia y la ingeniería de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de cómputo inteligente. Está relacionada con la tarea de usar computadoras para entender la inteligencia humana, pero no tiene que limitarse a métodos biológicamente observables."

Ahora bien, otro concepto que se deriva del anterior es ¿qué significa la inteligencia artificial generativa? La página IBM Think, registra que es aquella que puede crear contenido original como texto, imágenes, video, audio o código software en respuesta a una instrucción o solicitud de un usuario. (Stryker, C. y Scapicchio, M., 2024). En el presente estado del arte, encontraremos conceptos como ChatGPT que significa "Generative Pre-trained Transformer" (Transformador Generativo preentrenado) el cual produce respuestas coherentes y naturales. Entre los usos más comunes

encontramos la escritura, la programación y la salud. De acuerdo con las actualizaciones va recibiendo un número, por ejemplo ChatGPT-3, ChatGPT-5, etc.

Otro concepto fundamental es especificar qué es el trabajo académico, según UNAM (s/f), registra que son documentos formales y estructurados que se producen en el ámbito educativo o de investigación, con el objetivo de explorar, analizar o presentar un tema específico. Este tipo de trabajo sigue una metodología rigurosa y está respaldado por evidencias y referencias que permiten sostener ideas, teorías o resultados de investigaciones.

Otro concepto relevante en este artículo es el de ética, en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, encontramos las siguientes acepciones: Conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida. Ética profesional, cívica, deportiva.

Finalmente, De la Torre, S. (2023) a través de la página IsEazy define a las herramientas didácticas digitales como “un conjunto de aplicaciones, plataformas, softwares y recursos on line que mejoran la experiencia de enseñanza. Se benefician con los avances de la realidad virtual, la inteligencia artificial y la computación en la nube. En general, mejoran la calidad, la efectividad y se caracterizan por estar al alcance de cualquier usuario que necesite aprender.

Cronología

Para construir el siguiente estado del arte, se presentan los siguientes criterios de inclusión y exclusión de fuentes bibliográficas, comenzaremos con la cronología: los artículos abarcan del año 2020 al 2024, dado el boom del surgimiento de las inteligencias artificiales. La nacionalidad de los autores y el contexto serán internacionales y nacionales con investigaciones de autores de países como Estados Unidos, México, Colombia y España. El enfoque es educativo, centrado en las ventajas que se obtienen al incorporar a las IA como herramientas para optimizar el trabajo académico de los docentes en formación en términos de calidad, eficiencia y eficacia. En la relevancia, se incorporarán varias citas atendiendo a la precisión del tema. El tipo de metodología será cualitativa ya que nos permitirá analizar el contenido de las investigaciones. Así, se iniciará con una investigación acerca del uso de ChatGPT en las matemáticas.

La IA abarca todos los ámbitos de la vida humana. El rubro de la educación no es la excepción, el desarrollo de la tecnología y su utilidad y aplicación

en la investigación no se pueden detener. Al respecto, Sarrazola, A. (2022) menciona que “las primeras aplicaciones de la IA en el sector educativo datan de los años 70 y su función era proveer al estudiante de una retroalimentación diferenciada en tiempo real”. Agrega el autor que “la filosofía de los desarrolladores ha consistido en implementar sistemas capaces de asistir a los educadores y en proporcionar a los estudiantes una formación que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades individuales, analizando sus falencias y fortaleciendo el pensamiento crítico”. (p. 3) También, en este artículo, se menciona que una de las herramientas más utilizadas actualmente por los estudiantes es ChatGPT.

Sarrazola, A. (2022) menciona en su investigación que aunque el enfoque del artículo está dirigido hacia las asignaturas en matemáticas fundamentales, las ideas desarrolladas podrían representar un interés ante toda la comunidad académica. Otro aspecto que toca este artículo es “reforzar el pensamiento crítico de los estudiantes es una necesidad que toma cada vez más peso en las diferentes asignaturas de las mallas curriculares.” (p. 17)

Asimismo, es necesario destacar que Sarrazola, A. (2022) indica que “para aprovechar al máximo el uso de ChatGPT, se debe haber desarrollado y madurado apropiadamente las preguntas que se le plantearán al algoritmo ya que no se obtendrá la información precisa si se formulan preguntas generales o ambiguas.” (p.20) Así como “el empleo de chatbots como ChatGPT, debe realizarse con gran precaución y siempre guiado por el docente, de modo que se asegure un uso ético y responsable.” (p. 20). Otro aspecto relevante que menciona el autor es que la IA no deduce ni tiene memoria. Así que, ante esto, cuando se utiliza IA se debe ser paciente, tener actitud crítica, conocer y dominar el área de estudios y conocimientos de redacción para formular preguntas con claridad y coherencia.

Es importante recalcar que cuando se utiliza la IA como herramienta, se obtendrán dos cosas imprescindibles en la educación: desarrollo del pensamiento crítico y una labor de retroalimentación. En este aspecto, Sarrazola, A. (2022) hace hincapié en que “el alumno debe guiar al algoritmo y también ser consciente de que existe un riesgo.” (p. 19). Por este motivo el autor señala que debemos tener técnicas de alfabetización en IA.

En cuanto al uso de la IA por los docentes en formación, las doctoras González F. y González, S. (2024) especifican que se deben considerar factores contextuales, como la infraestructura tecnológica y la capacitación docente.

Asimismo, agregan “la IA puede personalizar el aprendizaje, identificar patrones en el rendimiento estudiantil y proporcionar retroalimentación instantánea, lo que permite a los docentes adaptar sus enfoques pedagógicos según las necesidades individuales de los estudiantes.” (p. 8612)

En cuanto a examinar la percepción de los estudiantes en relación con la influencia de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje, González F. y González S. (2020) proponen recomendaciones para mejorar continuamente la integración de la inteligencia artificial en la formación docente en las escuelas normales, esto indica que se considera positivo el uso de este tipo de herramientas, sin embargo, se requiere capacitación.

Asimismo, Rivera, P., Miño R., y Passeron, E. (2022) puntualizan, por un lado, la creatividad para transformar en la universidad con el uso de la IA; aunque especifican que esta es una tecnología diseñada para apresar datos relacionados con entornos educativos y tomar decisiones sin la participación de humanos y, por el otro, que se necesitan instancias para que el estudiantado aprenda a interrogar, desempaquetar y reensamblar tecnologías impulsadas por la IA, así como obtener un conocimiento profundo sobre los parámetros de estas tecnologías, que tendrán una influencia cada vez mayor en sus vidas.

Del mismo modo, Estrada, D. (2024) menciona lo siguiente:

En Educación Normal, con la formación de maestros, los retos con las IA inician desde la estructura de las clases, donde la habilidad docente para realizar preguntas permite situar a los alumnos elaborando respuestas; las IA llevan a respuestas veloces que representan formatos nuevos para dar clases; entonces, un primer reto es desarrollar la habilidad para incorporarlas a espacios de clase o para el diseño de actividades con los grupos. (p. 43)

En este mismo sentido, Estrada, D., Felipe, E., Rubio, K. y Ortiz, G. (2024) hacen referencia a la programación de las inteligencias artificiales por medio de prompts (pregunta o instrucción), desde un modelo comunicativo al que no estamos acostumbrados. Al ser mediados por la IA, donde ciertos protocolos se transforman, lo cotidiano es preguntarle a un experto con el conocimiento técnico o científico del tema que se busca, suele ser dado por medio de una relación vertical no igualitaria entre humanos.

En las conclusiones y resultados de su artículo, Estrada, D. (2024) cita a la UNESCO con la siguiente declaración: “En México, las IA tienen un gran

potencial, pues las formas de enseñanza pueden propiciar un aprendizaje adaptativo, facilitando así el proceso de aprendizaje. (p. 45)

Al mismo tiempo, los autores citados en el párrafo anterior, se preguntan si con la IA se apuesta por una educación de calidad e inclusiva, para prevenir el abandono escolar y facilitar el trabajo docente. Por lo que existe una interrogante de estos autores al observar los factores externos e internos de la escuela como el acceso a internet, los equipos de cómputo, el mantenimiento de los equipos y también factores sociales y contextuales del alumnado.

Estrada, D. (2024) observó: se marca una tensión con el uso de las IA, pues se cuestiona que los usuarios tienen limitantes en cómo utilizarlas para profundizar en procesos de pensamiento profundo, ya que se usan para obtener respuestas a cualquier pregunta, pero, sin dudar de la respuesta ni buscar una referencia. (p. 47)

Es precisamente este aspecto en el que coincidimos con estos investigadores: se consulta, se obtienen respuestas inmediatas; pero es necesario detenerse y reflexionar por medio del análisis de la información obtenida y colocarse en una posición crítica y profesional para prevenir imprecisiones en la información.

En las conclusiones de su investigación, Estrada, D. (2024) señala un dato importante: “es necesario adquirir habilidades digitales y recuperar la formación que nos equipare con otras Instituciones de Educación Superior, para su aprovechamiento llevándolas al ejercicio profesional.” (p. 47)

Asimismo, UNESCO (2022) aborda el tema de cómo la IA generativa está transformando la educación a nivel mundial. También trata el tema de cómo los jóvenes interactúan cada vez más en espacios digitales. También cuestiona cómo debemos interactuar con las IA y el riesgo de que el conocimiento de las máquinas se convierta en dominante y los modelos de IA patentados se eleven a la categoría de fuentes globales de autoridad. UNESCO nos plantea que el uso de las Inteligencias Artificiales Generativas (IAGen) representan retos no solo en el ámbito pedagógico, sino también en lo ético, lo social y en la seguridad.

Por su parte, Aparicio, W. (2023) coincide con los autores anteriores en que la educación no ha sido ajena a esta revolución tecnológica y ha presenciado cómo la IA se ha convertido en una herramienta clave para mejorar el proceso de enseñanza. Asimismo, consideran que la IA ha permitido la

personalización del aprendizaje, la creación de entornos educativos más interactivos, el desarrollo de sistemas de tutoría virtual y la automatización de tareas administrativas.” (p. 219)

Aparicio, W. (2023) agrega algunas ventajas en el uso de las IA: por ejemplo facilitar la creación de entornos de aprendizaje interactivo, donde los estudiantes pueden interactuar con simulaciones, juegos y herramientas digitales que motivan y estimulan su participación activa. También agrega que la tutoría virtual ha impactado significativamente en el campo educativo por ser una forma de acompañamiento que permite corregir procesos y mejorar el aprendizaje. Otro punto importante que menciona el autor es que ***“los sistemas de IA pueden proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de retroalimentación, responder preguntas y brindar explicaciones detalladas sobre conceptos difíciles.”*** (p. 219)

Agrega el autor citado en el párrafo anterior, que la inteligencia artificial también permite a los educadores obtener una visión más profunda del progreso y las necesidades individuales de los estudiantes. También, que los sistemas de IA pueden generar informes detallados sobre el desempeño de cada estudiante, identificar patrones y tendencias, y brindar a los educadores información valiosa para ajustar su enfoque pedagógico y ofrecer intervenciones personalizadas.

Aparicio, W. (2023) resalta dos aspectos relevantes impulsados por la IA: la tutoría virtual y la retroalimentación automatizada que representan una gran ventaja en educación; la disponibilidad de tutoría virtual las 24 horas, mejora la accesibilidad y la oportunidad de recibir apoyo personalizado. Sin embargo, Aparicio, W. hace notar los retos que representan las IA, entre los que se encuentran las consideraciones éticas. También, la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes, la equidad en el acceso a la tecnología y la dependencia excesiva de las máquinas, son solo algunos de los temas que deben abordarse de manera cuidadosa y reflexiva, por ser sensibles.

Alvarez, J. y Cepeda, L. (2024) coinciden con los investigadores citados en subrayar que hay avances significativos en la personalización de la educación, proporcionando retroalimentación instantánea y facilitando entornos de aprendizaje colaborativos. Esto quiere decir que estos hallazgos resaltan la capacidad de la IA para adaptar el contenido educativo, según las necesidades individuales de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, la filóloga e investigadora Aranda, C. (2024) presenta el lado positivo de la Inteligencia Artificial haciendo visible que está presente en muchos aspectos de la vida contemporánea de las personas: GPS, las conversaciones con dependencias de gobierno y tiendas departamentales (chatbots), en los bancos, en los celulares, en fin. En su libro *Vidas futuras* hay una clara invitación a conocer y obtener las ventajas de estas tecnologías y su uso como herramienta en los ámbitos del trabajo, la salud y la educación.

Así, esta autora señala un aspecto importante: las máquinas podrán hacer muchas cosas mejor incluso que los humanos, pero difícilmente podrán “recordar”, que viene del latín *recordari*. Y, añade, que para entrenar a la máquina a usar nuestro lenguaje, interpretarlo y generarlo, se necesitan lingüistas, filólogas y filólogos. También ingenieros e ingenieras especialistas en procesamiento de lenguaje natural. Aranda, C. (2024) advierte que “es necesario que nos preparemos para la actual revolución industrial aceptando que somos parte de un todo y que cada elemento de un ecosistema es esencial para avanzar de forma más justa e inclusiva.”

En síntesis, como observamos en este estado del arte, las investigaciones demuestran más ventajas que desventajas en el uso de las IA, todos los investigadores coinciden en que se refuerza el aprendizaje personalizado, la retroalimentación síncrona y asíncrona; además de que la IA representa una reducción de trabajos administrativos para los docentes. Sin embargo, se señala un aspecto relevante: se deben tratar aspectos éticos y legales que permitan reflexionar el uso excesivo de las IA, ya que debe haber protección de datos y respeto a la privacidad.

También, se observa que es obligatorio conocer las herramientas digitales englobadas en la Inteligencia Artificial. En el caso de la docencia, podemos reducir horas de trabajo administrativo y mejorar el proceso de retroalimentación con los alumnos. Al mismo tiempo, si se experimenta y se ayuda con estas tecnologías se podrá dar oportunidad para que los docentes en formación y, en general, quienes estudien cualquier carrera universitaria tengan mejores oportunidades de aprendizaje y, en el futuro, un empleo que les demande conocer el uso adecuado de estas tecnologías.

Asimismo, es necesario investigar el funcionamiento de los algoritmos, tener una actitud crítica ante las respuestas de la IA (por ejemplo, el popular chatGPT); tomar en cuenta que la IA no recuerda como el cerebro humano; ser profesional, aprender a redactar instrucciones claras y precisas (prompts)

para obtener la información que utilizaremos en investigaciones o tareas académicas y, al mismo tiempo, estar conscientes del significado y las consecuencias en la similitud de textos y las implicaciones éticas.

Hallazgos

Después de analizar los artículos que conforman este estado del arte, se describirán los principales hallazgos. Primero, se destaca que se debe incorporar la inteligencia artificial en el trabajo docente porque optimiza el uso del tiempo. Al mismo tiempo, saber qué es la inteligencia artificial y el potencial que tiene. Es este sentido, coincido con la filóloga Aranda, C. (2024) en cuanto a que la IA se debe incluir como materia en las Humanidades, porque implica reflexión, cuestionamientos como personas, verse a uno mismo. La IA nos ayuda a redefinir la existencia con palabras. Las máquinas no tienen empatía ni emociones, solo están programadas por humanos para responder de manera lógica.

Entre otras ventajas, se encontró que el uso de las IA posibilita la creación de espacios interactivos donde los estudiantes practican con simuladores, juegos y aplicaciones digitales que estimulan una participación activa. También, ofrecen tutoría virtual, autoaprendizaje, diferentes tipos de retroalimentación y la obtención de respuestas y explicaciones detalladas con ejemplos sobre conceptos difíciles. Aunque también observé los retos de las IA, por ejemplo, cuestiones éticas, seguridad y privacidad de los datos de los estudiantes, equidad en el acceso a las tecnologías y la dependencia excesiva de las máquinas.

Otro de los hallazgos, pero en el sentido de preocupación es el señalado por UNESCO (2022) en el que refiere que la IA generativa está transformando la educación a nivel mundial. También trata el tema de cómo los jóvenes interactúan cada vez más en espacios digitales. Por tal motivo, cuestiona cómo debemos interactuar con las IA y el riesgo de que el conocimiento de las máquinas se convierta en dominante y los modelos de IA patentados se eleven a la categoría de fuentes globales de autoridad. Ante todo esto, se resalta el papel crucial de los docentes y los sistemas educativos como medios de concientización.

Por otra parte, coincido con Sarrazola, A. (2022) en cuanto a los riesgos a los que están expuestos los estudiantes mediante el empleo de herramientas impulsadas por IA, y las consecuencias que se podrían generar ante un entrenamiento incorrecto o la carencia de los fundamentos teóricos

necesarios al interpretar la información obtenida. Asimismo, conocer las limitaciones de este tipo de herramientas ya que su investigación arroja un “mal comportamiento” de los modelos y el problema de interacción y que la interfaz entre persona y máquina está representando el riesgo, tanto para estudiantes como docentes, de enfrentar información incorrecta o llena de sesgos.

Discusión

Por medio del análisis y revisión de los artículos incluidos en este estado del arte, se obtuvo información clave para esclarecer, conocer, documentar y profundizar en el problema de investigación que se presenta al principio de este artículo. Cada investigación, me mostró que si bien existen ventajas importantes para el trabajo de los docentes y docentes en formación, también debemos tomar en cuenta cuestiones como la ética, el manejo de datos y estar alertas ante una dependencia a las IA, que provoque un retroceso en las habilidades de pensamiento superior.

A pesar de lo anterior, es importante resaltar que las IA no se reducen a hacer resúmenes, buscar definiciones y traducir, también pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, siempre y cuando se sigan involucrando las habilidades cognitivas y se utilicen como herramientas didácticas innovadoras. Por ejemplo, para diseñar exámenes, actividades lúdicas educativas, planeaciones, juegos didácticos de cualquier disciplina, secuencias didácticas novedosas, etc.

Ahora bien, en cuanto a su uso como herramienta nos obliga a conocer cómo funcionan. En el caso de la docencia, podemos reducir horas de trabajo administrativo y mejorar el proceso de retroalimentación con los alumnos, por ejemplo. Al mismo tiempo, se estima conveniente que estas tecnologías proporcionan mejores oportunidades y formas de aprendizaje.

Cabe resaltar, que este estado del arte es un acercamiento a las investigaciones en cuanto al uso de la inteligencia artificial en el ámbito docente y no pretende ser exhaustivo, la intención es mostrar cómo se van incorporando las IA en la docencia. Al mismo tiempo, no se debe perder de vista que la IA evoluciona casi a diario y que debemos ser precavidos con su uso: la frase pensar antes de usar se hace pertinente en este contexto, en el que está de por medio el pensamiento tal como lo conocemos a través de la historia.

Por lo expuesto a través de las investigaciones, se hace evidente que la IA nos replantea la educación del siglo XXI con el uso de las TIC's, porque representa ventajas en el diseño de materiales didácticos (simuladores, Finalmente, un punto obligado en esta discusión, es la noticia de que Open AI lanzó GPT-5, su modelo de IA más avanzado, el cual se plantea de la siguiente forma: "GPT-5 razona mejor, entiende imágenes, audio, video y aprende de las interacciones humanas. El juegos, espacios interactivos); las tutorías virtuales, o bien el aprendizaje personalizado. Aunque, también es importante destacar lo que menciona Aparicio, W. (2023) que la IA representa riesgos como incrementar las desigualdades y cuestiones éticas de seguridad y privacidad de los datos personales y la dependencia excesiva de las máquinas.

nuevo modelo de OpenAI marca un salto en la carrera por una inteligencia artificial más útil, versátil y cercana al entendimiento humano." (Gutiérrez, J., 2025, La Jornada) Desde la investigación, preguntaríamos: ¿será?

Referencias

Álvarez, J. y Cepeda, L. (2024). *El impacto de la Inteligencia Artificial en la enseñanza y aprendizaje*. Redilat. Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades. <https://latam.redilat.org/index.php/It/article/view/2061>

Aparicio, W. (2023). *La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI*.

Revista internacional de pedagogía e innovación educativa. Volumen 3. Número 2. Julio- Diciembre 2023. ISSN: 2745-0341

Aranda, C. (2023). [BBV Aprendemos juntos 2030]. (2023, 21 de junio). Cómo la inteligencia Artificial está cambiando nuestro mundo. Youtube. <https://youtu.be/lp6aGArHesI?si=vfO2udXwoQRXMiUo>

Aranda, C. (2024). Vidas futuras. Aguilar. Chomsky, N. y Jeffrey, R. (03, 8, 2023). Noam Chomsky: La falsa promesa de ChatGPT. Este artículo apareció originalmente en The New York Times. Traducción actual: <https://es-us.noticias.yahoo.com/opinion-noamchomsky-falsa-promesa-231032168.html> c.2023 The New York Times Company <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html> <https://fundacionfilosofica.com/wp>

- content/uploads/2023/04/Chomsk y-La-falsa- promesa-de- ChatGPT.pdf

De la Torre, S. (21 de septiembre de 2023). Herramientas digitales educativas: Transformando la forma de aprender. Recuperado el 28 de julio de 2025 de <https://www.iseazy.com/es/blog/herramientas-digitales-educativas/>
 Giannini, S. (2023). Reflexiones sobre la IA y el futuro de la educación. UNESCO.

Estrada, D., Felipe, E., Rubio, K. y Ortiz, G. (2024). Las IA enfocadas en educación normal. CIE Academic Journal, 3(1), enero-junio 2024, 42-48 | ISSN: 2953-3015. Recuperado de <https://doi.org/10.47300/2953-3015-v3i1-06>

García, E. (1971). Técnicas Modernas en la educación. Ed. Trillas.

Giannini, S. (2023). Reflexiones sobre la IA y el futuro de la educación. UNESCO.

González, F., y González, S. (2024). Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 8610-8623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9488

Grupo de trabajo de Inteligencia Artificial Generativa de la UNAM, (2023). Recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial generativa en la docencia. Bajo Licencia Creative commons Atribucion-no comercial compartirigual 4.0 Internacional. Ed. UNAM <https://cuaed.unam.mx/descargas/recomendaciones-uso-ia-gen-docencia-unam-2023.pdf>

Gutiérrez, J. (2025, 7 de agosto). Open AI lanza GPT-5, su modelo de IA más avanzado. La Jornada. Economía. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/08/07/economia/open-ai-lanza-gpt5-su-modelo-de-ia-mas-avanzado>

McCarthy, J. (1956). Conferencia de Dartmouth.
[https://www.klondike.ai/en/ai-history-the-dartmouth-conference/#:~:text=La%20Inteligencia%20Artificial%20\(IA\)%20nació%20este%20tema%20fue%20Alan%20Turing%20](https://www.klondike.ai/en/ai-history-the-dartmouth-conference/#:~:text=La%20Inteligencia%20Artificial%20(IA)%20nació%20este%20tema%20fue%20Alan%20Turing%20)

Real Academia Española. (s.f.). Ética. En el Diccionario de la lengua española.

Recuperado de <https://dle.rae.es/%C3%A9tico#H3y8ljj> URL

Rivera, P., Miño R., y Passeron, E. (2022).
Educar con sentido transformador en la universidad. Octaedro. España. ISBN:
9788419023674

Sarrazola, A. (2022). Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase.
Revista EIA, 20(40), 4020. pp. 1-23. <https://revistas.eia.edu.co/index.php/reveia/article/view/1708>

Stryker, C. y Scapicchio, M. (22 de marzo de 2024) ¿Qué es la IA generativa?
IBM Think. Recuperado el 28 de julio de 2025 de <https://www.ibm.com/mx-es/think/topics/generative-ai>

UNESCO, (2022). La IA generativa y el futuro de la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa





Kevin Eugenio Peña Lazalde
kev.lazalde@gmail.com



**Gamificación y autorregulación del aprendizaje:
Estudio etnográfico en la asignatura de narrativas
audiovisuales en México.**

Resumen

Este artículo analiza el impacto de la gamificación en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de Comunicación Audiovisual y Multimedia en México. A través de un enfoque cualitativo, etnográfico y longitudinal, se observaron tres cohortes entre 2020 y 2023 en la asignatura Narrativas Audiovisuales de una universidad privada. Los hallazgos muestran que los objetos de aprendizaje gamificados favorecieron de manera significativa las fases de planificación, monitoreo, evaluación reflexiva y gestión emocional, lo que derivó en un fortalecimiento de la autonomía estudiantil y en una mejora de los procesos creativos. La narrativa, más allá de ser un contenido disciplinar, funcionó como dispositivo pedagógico y emocional, otorgando sentido a los retos y potenciando la implicación intrínseca de los estudiantes. La investigación aporta evidencia empírica sobre la pertinencia de integrar la gamificación como estrategia curricular en entornos creativos de educación superior. Asimismo, se discuten limitaciones del estudio y se plantean recomendaciones para futuras implementaciones en disciplinas diversas y con el apoyo de tecnologías emergentes.

Abstract

This article examines the impact of gamification on self-regulated learning among undergraduate students in Audiovisual Communication and Multimedia programs in Mexico. Using a qualitative, ethnographic, and longitudinal approach, three cohorts were studied between 2020 and 2023 in the Audiovisual Narratives course at a private university. Findings indicate that gamified learning objects significantly enhanced the phases of planning, monitoring, reflective evaluation, and emotional management, thereby fostering student autonomy and improving creative processes. Narrative emerged not only as disciplinary content but also as a pedagogical and emotional device, providing meaning to challenges and strengthening intrinsic motivation. The study contributes empirical evidence supporting the incorporation of gamification as a curricular strategy in creative higher education contexts. Limitations of the research are acknowledged, and recommendations are offered for future implementations across diverse disciplines, including the integration of emerging technologies to further promote self-regulated learning.

Palabras Clave

Gamificación, autorregulación del aprendizaje, educación superior, narrativas audiovisuales, motivación estudiantil, innovación pedagógica.

Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta un conjunto de desafíos que van más allá de la transmisión de conocimientos. La desmotivación estudiantil, la baja participación en el aula y la dificultad para asumir un rol autónomo en el aprendizaje se han convertido en problemas recurrentes en las instituciones universitarias. Estas problemáticas se intensifican en programas de corte creativo, como Comunicación Audiovisual y Multimedia, donde los estudiantes requieren integrar habilidades narrativas, técnicas y de gestión personal en proyectos de alta complejidad (Considine & Haley, 2016). Ante este panorama, la gamificación, entendida como la incorporación de elementos de juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), se ha posicionado como una estrategia pedagógica innovadora para revitalizar las experiencias educativas y fomentar el compromiso académico.

Los antecedentes pedagógicos muestran que el cambio hacia metodologías activas no es reciente. Desde mediados del siglo XX, voces como la de McKeachie (1963) señalaban la necesidad de replantear la enseñanza universitaria y superar la tradición centrada exclusivamente en la clase magistral. Con el avance de las tecnologías digitales y la irrupción de la cultura de los videojuegos en la vida cotidiana de los jóvenes, la gamificación emergió como una alternativa viable para motivar a los estudiantes, generar participación y atender al rezago en la implicación activa del estudiantado (Lee & Hammer, 2011). Sin embargo, más allá de la motivación inicial que pueden producir los elementos lúdicos, el reto actual consiste en comprender si estas estrategias tienen un impacto duradero en competencias cognitivas y metacognitivas, especialmente en la autorregulación del aprendizaje.

La teoría de la autorregulación, desarrollada por Zimmerman (2002), destaca que aprender de manera autónoma implica un ciclo continuo de planificación, ejecución y autorreflexión. Estos procesos incluyen establecer metas, monitorear el avance, regular emociones, evaluar los resultados y, en función de ello, reajustar estrategias de manera consciente. La relevancia de estas competencias en la educación superior ha sido ampliamente documentada: estudiantes capaces de autorregularse muestran mayor persistencia, motivación intrínseca y disposición a enfrentar retos académicos (Pintrich, 2004; Boekaerts, 1999). En el ámbito de las narrativas audiovisuales, estas competencias resultan esenciales, pues el estudiante debe no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también gestionar proyectos narrativos con autonomía y creatividad.

En este marco, la gamificación se presenta como una metodología que puede potenciar los procesos autorregulatorios. Elementos como los niveles, las recompensas simbólicas, la retroalimentación inmediata o las narrativas inmersivas no solo aportan motivación, sino que también estructuran el proceso de aprendizaje en fases que facilitan la organización y la reflexión metacognitiva (Kapp, 2012; Hamari et al., 2014). La evidencia empírica apunta a que los entornos gamificados favorecen la persistencia y el sentido de logro, aspectos que, a su vez, fortalecen la autorregulación (Seaborn & Fels, 2015). Sin embargo, la mayoría de estudios se concentran en resultados cuantitativos o en contextos disciplinares distintos a los creativos. Existe aún un vacío respecto a cómo los objetos de aprendizaje gamificados influyen en la gestión autónoma del aprendizaje dentro de espacios como la educación audiovisual.

La pertinencia de esta investigación se fundamenta en la necesidad de explorar con mayor profundidad la relación entre gamificación y autorregulación del aprendizaje en un campo creativo particular: la asignatura de Narrativas Audiovisuales. Este espacio curricular, que articula teoría, práctica y creación, constituye un laboratorio idóneo para examinar cómo la integración de dinámicas de juego puede impactar en la autonomía estudiantil. Asimismo, el enfoque etnográfico y longitudinal aplicado en esta investigación permite observar no solo resultados inmediatos, sino la evolución del proceso a lo largo de varios semestres y cohortes de estudiantes.

En síntesis, el presente artículo busca contribuir a la comprensión del papel de la gamificación como catalizador de la autorregulación en la educación superior. Al analizar experiencias concretas de estudiantes en el programa de Comunicación Audiovisual y Multimedia de una universidad privada mexicana, se pretende generar evidencia empírica que dialogue con los marcos teóricos de la psicología educativa y la innovación pedagógica. La relevancia de este trabajo radica no solo en sus hallazgos sobre motivación y autonomía, sino también en la posibilidad de ofrecer recomendaciones prácticas para la integración de la gamificación en entornos educativos creativos.

Marco teórico

1. Autorregulación del Aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje (ARA) constituye una competencia esencial en la educación superior, al implicar que los estudiantes planifiquen, monitoreen y evalúen de manera autónoma sus procesos cognitivos,

afectivos y conductuales (Zimmerman, 2002). Este enfoque supone que el estudiante no es un receptor pasivo del conocimiento, sino un agente activo que se responsabiliza de su propio avance académico.

El modelo de Zimmerman (2000, 2002) describe la autorregulación como un ciclo compuesto por tres fases: planificación (definición de metas y anticipación de estrategias), ejecución (uso de recursos, autorregulación emocional y monitoreo metacognitivo) y reflexión (evaluación de resultados y reajuste de acciones). Este modelo se ha consolidado como referente para comprender la autonomía en el aprendizaje universitario.

Otros autores han ampliado esta perspectiva. Boekaerts (1999) destacó la importancia de la motivación y la gestión emocional en la ARA, señalando que el estudiante no solo regula pensamientos y conductas, sino también estados afectivos. Pintrich (2004), por su parte, planteó un modelo que integra la autorregulación cognitiva, motivacional, conductual y contextual, evidenciando que la capacidad de gestionar el entorno académico es tan importante como la gestión personal.

En el ámbito universitario, la ARA se relaciona con indicadores de éxito académico, permanencia y resiliencia ante la frustración (Wolters, 2003; Bembenuitty, 2011). En carreras creativas, como la Comunicación Audiovisual, resulta particularmente relevante debido a que los estudiantes deben gestionar proyectos de largo plazo que combinan creatividad, técnica y narrativa. De ahí que sea necesario explorar metodologías didácticas que favorezcan la autorregulación de forma intencionada.

2. Gamificación en Educación Superior

El concepto de gamificación se ha consolidado en la última década como la integración de mecánicas y dinámicas propias del juego en contextos no lúdicos con fines motivacionales y pedagógicos (Deterding et al., 2011). A diferencia del aprendizaje basado en juegos (GBL) y de los juegos serios, la gamificación no requiere del uso de un juego completo, sino de la incorporación de elementos como puntos, insignias, niveles, desafíos, retroalimentación inmediata y narrativas (Kapp, 2012).

En la educación superior, la gamificación ha demostrado efectos positivos en la motivación, la participación y la retención de conocimientos (Hamari et al., 2014; Seaborn & Fels, 2015). Además, investigaciones recientes han resaltado que su eficacia depende en gran medida de un diseño pedagógico

cuidadoso, que logre equilibrar la motivación extrínseca (recompensas) con la intrínseca (interés y disfrute de la tarea) (Deci & Ryan, 2000; Nicholson, 2015).

El desarrollo global de la gamificación muestra un crecimiento significativo en las últimas dos décadas. Si bien en países de Europa y Estados Unidos se ha consolidado como práctica pedagógica innovadora, en América Latina y particularmente en México su integración es más reciente, asociada al incremento del acceso a tecnologías digitales y al interés de las universidades en adoptar metodologías activas (López & Hernández, 2019). En este contexto, la gamificación representa una vía para renovar la enseñanza universitaria y responder a los retos de desmotivación y baja participación estudiantil.

Sin embargo, la literatura también advierte sobre riesgos y limitaciones. Entre ellos destacan la sobreesimplificación de procesos complejos, la dependencia de recompensas externas y la desigualdad en la implicación de los estudiantes (Bogost, 2011; Gómez, 2014). Estos riesgos subrayan la importancia de un diseño consciente y vinculado a objetivos pedagógicos claros.

3. Narrativas Audiovisuales y Gamificación

Las narrativas audiovisuales constituyen un campo creativo y académico que combina competencias técnicas, expresivas y comunicativas. Desde la perspectiva teórica, Bordwell y Thompson (2008) señalan que toda narrativa audiovisual se compone de dos niveles: la historia (contenido) y el discurso (forma de contarlo). En la educación superior, su enseñanza requiere no solo transmitir conocimiento técnico, sino también fomentar la capacidad crítica, la sensibilidad estética y la creatividad de los estudiantes.

En este campo, la gamificación ofrece un terreno fértil para su aplicación pedagógica. Elementos como las misiones narrativas, los retos progresivos o la construcción de mundos ficcionales inmersivos permiten conectar los aprendizajes técnicos con la motivación intrínseca de los estudiantes. Sheldon (2012) argumenta que los sistemas gamificados con fuerte componente narrativo favorecen la creatividad y el compromiso, al proporcionar un marco emocional que da sentido al proceso formativo.

En el contexto mexicano, la enseñanza de narrativas audiovisuales enfrenta dificultades vinculadas a la dispersión de metas, la falta de hábitos de autorregulación y la tendencia a dejar proyectos inconclusos. La gamificación, al estructurar el aprendizaje en fases progresivas con retroalimentación

continúa, puede responder a estos retos al tiempo que potencia la reflexión metacognitiva y el sentido de logro.

Asimismo, la narrativa audiovisual no solo es contenido a enseñar, sino también un vehículo de gamificación: al integrar historias en los objetos de aprendizaje gamificados, se potencia la implicación emocional del estudiante y se convierte la experiencia en un proceso de aprendizaje más significativo (Nicholson, 2015). Este punto resulta clave en la presente investigación, que coloca a la narrativa como motor organizativo y emocional dentro de la experiencia gamificada.

4. Articulación teórica: Gamificación y Autorregulación

La intersección entre gamificación y autorregulación del aprendizaje constituye el núcleo teórico de este estudio. Los elementos de juego pueden reforzar cada una de las fases del ciclo autorregulatorio:

- En la planificación, los niveles y metas progresivas facilitan la organización de objetivos.
- En la ejecución, la retroalimentación inmediata y los indicadores de progreso permiten el monitoreo constante.
- En la reflexión, la narrativa y los logros simbólicos favorecen la evaluación crítica y la toma de conciencia de los avances.

Este encuadre coincide con lo que Zimmerman (2002) denomina un ciclo de aprendizaje autorregulado y lo adapta a entornos gamificados. De esta manera, la gamificación no se reduce a un recurso motivacional, sino que se convierte en un dispositivo pedagógico que estructura, orienta y consolida prácticas de autonomía en los estudiantes.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico y longitudinal, a fin de comprender en profundidad los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior dentro de un contexto creativo. La etnografía permitió una inmersión prolongada en el aula, generando un conocimiento situado sobre las prácticas, interacciones y experiencias de los estudiantes en la asignatura Narrativas Audiovisuales. Este enfoque fue elegido por su capacidad para captar significados y dinámicas sociales que los métodos cuantitativos difícilmente podrían revelar (Hammersley & Atkinson, 2019).

La dimensión longitudinal, que abarcó tres cohortes académicas entre 2020 y 2023, permitió observar la evolución de los procesos de autorregulación a lo largo del tiempo, identificando patrones y cambios sostenidos. Esta combinación metodológica resulta particularmente valiosa en investigaciones educativas que buscan comprender fenómenos complejos, como la gamificación, que se desarrollan en interacción con el contexto institucional y cultural (Creswell & Poth, 2018).

Participantes y contexto

La investigación se llevó a cabo en la Universidad La Salle Saltillo, en el programa de Comunicación Audiovisual y Multimedia. Se trabajó con tres cohortes de entre 18 y 22 estudiantes cada una, pertenecientes a los semestres tercero y cuarto. En total, participaron aproximadamente 60 estudiantes a lo largo del estudio.

El curso de Narrativas Audiovisuales fue seleccionado por su carácter híbrido entre teoría y práctica, lo cual exigía a los estudiantes el diseño y la producción de proyectos audiovisuales. Dicho contexto se consideró idóneo para analizar cómo los objetos gamificados influían en la autorregulación, dado que los proyectos implicaban la planificación de tareas, la gestión del tiempo y la toma de decisiones técnicas y creativas. Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y firmaron un consentimiento informado que garantizaba la confidencialidad y el uso académico de los datos.

Estrategias gamificadas implementadas Los objetos de aprendizaje gamificados diseñados para la investigación integraron:

- Niveles y progresión, que estructuraban el semestre en retos graduales.
- Logros simbólicos e insignias, otorgados por el cumplimiento de metas parciales.
- Narrativa inmersiva, donde cada reto se contextualizaba en un relato que articulaba los contenidos audiovisuales.
- Retroalimentación inmediata, tanto verbal como digital, para reforzar avances.
- Visualización de progreso, mediante tableros y rúbricas compartidas con el grupo.

Estas estrategias se diseñaron en coherencia con los objetivos curriculares y buscaban promover no solo la motivación, sino también la organización autónoma del aprendizaje.

Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron múltiples técnicas para lograr la triangulación de la información:

1. Observación participante: el investigador se integró en las sesiones de clase durante todo el semestre, registrando dinámicas, interacciones y evidencias del uso de los objetos gamificados.
2. Entrevistas semiestructuradas: se realizaron 15 entrevistas a profundidad con estudiantes de distintas cohortes, enfocadas en sus experiencias con la gamificación y en su percepción sobre sus propias prácticas de autorregulación.
3. Análisis de productos estudiantiles: se revisaron portafolios digitales, guiones y productos audiovisuales como evidencias del proceso de planificación, ejecución y evaluación.
4. Diarios de campo: el investigador elaboró registros sistemáticos sobre las sesiones, anotando comportamientos, expresiones y reflexiones emergentes. El uso de estas técnicas permitió obtener datos ricos y contextualizados, esenciales para un estudio etnográfico.

Procedimiento

Cada cohorte participó durante un semestre académico (16 semanas). El procedimiento consistió en:

1. Diagnóstico inicial: identificación de las prácticas autorregulatorias previas de los estudiantes mediante entrevistas exploratorias y observación.
2. Implementación: introducción de los objetos gamificados a lo largo del curso, con retos semanales y progresivos.
3. Seguimiento: aplicación de observaciones y entrevistas intermedias para captar cambios en el proceso.
4. Cierre: entrevistas finales y análisis de productos, con énfasis en las percepciones estudiantiles sobre su autonomía y aprendizaje.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante codificación temática inductiva con el apoyo del software Atlas.ti. Las unidades de significado fueron clasificadas en categorías relacionadas con la autorregulación: planificación, monitoreo, evaluación y gestión emocional. Posteriormente, se triangularon los datos de

entrevistas, observación y productos estudiantiles para fortalecer la validez interna del estudio (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

Además, se compararon los resultados entre cohortes para identificar variaciones y tendencias longitudinales, lo cual permitió observar la consistencia de los hallazgos en el tiempo.

Consideraciones éticas

El estudio se condujo bajo los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado, de acuerdo con las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidad. Se garantizó que los testimonios y datos personales fueran anonimizados. Asimismo, se buscó minimizar la influencia del investigador en la dinámica de clase, adoptando un rol de observador-participante.

Resultados

El análisis de los datos permitió identificar una evolución significativa en las prácticas de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de las tres cohortes observadas (2020, 2021 y 2022). Los hallazgos se organizaron en cuatro grandes categorías: planificación, monitoreo, evaluación reflexiva y gestión emocional, todas ellas estrechamente vinculadas con el diseño gamificado implementado en la asignatura de Narrativas Audiovisuales.

1. Planificación y establecimiento de metas

Los objetos de aprendizaje gamificados facilitaron que los estudiantes definieran metas claras y alcanzables, distribuidas semanalmente en función de los niveles propuestos. La narrativa que articulaba los retos otorgaba sentido y coherencia al itinerario del curso, lo que generó en los estudiantes una mayor claridad respecto a los objetivos.

Un estudiante de la cohorte 2021 expresó:

“Con los niveles me quedó más claro qué hacer cada semana. No me sentía perdido, porque sabía que si cumplía con el reto, estaba avanzando” (Estudiante, cohorte 2021).

En comparación con cohortes anteriores, se observó una disminución en la tendencia a posponer actividades. Esto se relaciona con el desglose de tareas en ***“misiones cortas”***, que promovían la constancia frente a la acumulación de trabajos hacia el final del semestre.

2. Monitoreo y metacognición

El componente de retroalimentación inmediata, tanto por parte del docente como de los compañeros, potenció el monitoreo metacognitivo. Los estudiantes reportaron mayor conciencia de sus avances y dificultades, así como la capacidad de ajustar estrategias durante el proceso.

Un caso ilustrativo se presentó en la cohorte 2022, donde un estudiante afirmó:

“Los tableros de progreso me hicieron darme cuenta de que iba atrasado. Antes no lo notaba hasta el final, pero aquí pude corregir a tiempo” (Estudiante, cohorte 2022).

Este hallazgo confirma que la visualización de logros y el seguimiento en tiempo real constituyen elementos esenciales para el desarrollo de habilidades autorregulatorias, en línea con lo planteado por Zimmerman (2002).

3. Evaluación reflexiva y conciencia del proceso

Los datos también evidencian un avance en la reflexión crítica sobre los productos audiovisuales realizados. Al final de cada nivel, los estudiantes debían autoevaluar su desempeño y documentar los aprendizajes obtenidos, lo cual favoreció la consolidación de la fase de autorreflexión.

En palabras de una estudiante:

“Los retos me hacían detenerme a pensar qué había aprendido, y no solo si había entregado el trabajo. Eso me ayudó a valorar más el proceso” (Estudiante, cohorte 2020).

El análisis comparativo entre cohortes reveló que, en las últimas implementaciones, los estudiantes desarrollaron una actitud más consciente hacia la revisión y mejora de sus proyectos. Esto se tradujo en productos finales de mayor calidad narrativa y técnica.

4. Gestión emocional y motivación

Uno de los hallazgos más relevantes fue el papel de la narrativa como motor emocional del aprendizaje. La contextualización de los retos en una historia permitió que los estudiantes se sintieran protagonistas de su proceso, lo que aumentó el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca.

Un estudiante comentó:

“Cuando avanzábamos en la historia, sentía que yo también crecía. Me daba emoción ver cómo conectaba todo con lo que estábamos aprendiendo” (Estudiante, cohorte 2022).

Además, se observaron beneficios colaterales como la colaboración entre pares y el incremento en la confianza personal. Al trabajar bajo dinámicas de juego, los estudiantes reportaron menos ansiedad frente a la evaluación, lo que facilitó un ambiente de mayor apertura y experimentación creativa.

5. Tendencias longitudinales

El análisis transversal de las tres cohortes mostró que:

- En 2020, los estudiantes manifestaron sorpresa inicial y curiosidad, aunque también cierta confusión frente a las dinámicas gamificadas.
- En 2021, la familiaridad con la metodología permitió mayor fluidez en la planificación y la organización del tiempo.
- En 2022, la narrativa alcanzó mayor profundidad y cohesión, lo que derivó en un incremento en la implicación emocional y en la capacidad reflexiva. Estos hallazgos sugieren que la implementación sostenida de la gamificación no solo impacta en resultados inmediatos, sino que favorece un aprendizaje autorregulado más estable a lo largo del tiempo.

6. Limitaciones observadas en los resultados

Si bien los hallazgos fueron consistentes, se identificaron algunas limitaciones en la práctica. No todos los estudiantes respondieron de manera uniforme a la gamificación: algunos manifestaron que los logros simbólicos tenían poco sentido para ellos o que preferían tareas menos fragmentadas. Este aspecto coincide con la literatura que advierte sobre la desigualdad en la respuesta a entornos gamificados (Nicholson, 2015).

Síntesis de resultados

En conjunto, los datos demuestran que la gamificación, cuando se diseña con intencionalidad pedagógica y se articula a través de narrativas, incide positivamente en la autorregulación del aprendizaje. Las cuatro categorías analizadas —planificación, monitoreo, evaluación y gestión emocional— evidencian un progreso sostenido en las tres cohortes, reforzando la idea de que los elementos de juego no solo motivan, sino que también estructuran y consolidan prácticas de autonomía en la educación superior.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la gamificación, cuando se diseña con intencionalidad pedagógica y se articula mediante narrativas, puede convertirse en un catalizador de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior. Al analizar los resultados a la luz de estudios previos, se identifican coincidencias, aportes novedosos y retos a considerar para futuras implementaciones.

1. Coincidencia con la literatura previa

Diversas investigaciones han señalado que la gamificación incrementa la motivación y el compromiso estudiantil (Hamari et al., 2014; Seaborn & Fels, 2015). Los resultados aquí expuestos refuerzan esta idea, pero van más allá al mostrar que los elementos de juego no solo movilizan el interés inicial, sino que también estructuran procesos de planificación, monitoreo y reflexión crítica, fases fundamentales de la autorregulación (Zimmerman, 2002).

En particular, la retroalimentación inmediata y la visualización de progreso demostraron ser recursos clave para el monitoreo metacognitivo, coincidiendo con lo señalado por Landers y Armstrong (2017), quienes identifican que la gamificación es más efectiva cuando integra mecanismos de evaluación continua. Asimismo, la narrativa como eje emocional coincide con planteamientos de Sheldon (2012), para quien las historias dotan de sentido a la experiencia gamificada y facilitan la implicación del estudiante.

2. Aportes innovadores del estudio

El principal aporte de esta investigación radica en situar el análisis de la gamificación dentro del campo de las narrativas audiovisuales, un espacio donde convergen competencias técnicas, creativas y expresivas. Mientras que gran parte de la literatura sobre gamificación se centra en áreas STEM o en plataformas digitales de enseñanza masiva, este trabajo evidencia que en contextos creativos la narrativa no es solo un contenido a enseñar, sino también un dispositivo pedagógico que potencia la autorregulación.

De este modo, la gamificación se resignifica: no se trata únicamente de puntos o recompensas, sino de un marco narrativo que articula retos progresivos y estimula tanto la autonomía cognitiva como la implicación emocional. Esta doble dimensión —cognitiva y afectiva— es especialmente relevante en carreras como Comunicación Audiovisual, donde la creatividad requiere gestión autónoma y resiliencia frente a la incertidumbre.

3. Limitaciones identificadas

Al igual que otros estudios (Nicholson, 2015; Bogost, 2011), esta investigación identificó que no todos los estudiantes responden de manera uniforme a las dinámicas gamificadas. Para algunos, las recompensas simbólicas resultaron poco significativas o incluso irrelevantes, lo que revela la necesidad de considerar la diversidad motivacional del alumnado. Además, al circunscribirse a un único contexto institucional, los hallazgos no pueden generalizarse automáticamente a otras disciplinas o universidades.

Otra limitación fue la dificultad de aislar el efecto de la gamificación respecto a otros factores pedagógicos, como el acompañamiento docente o la dinámica grupal. En este sentido, aunque los resultados sugieren un impacto positivo, sería conveniente que futuras investigaciones incorporen diseños mixtos con mediciones cuantitativas para validar estadísticamente las tendencias observadas.

4. Implicaciones pedagógicas

Pese a las limitaciones, los resultados ofrecen importantes implicaciones para el diseño curricular en educación superior. En primer lugar, se evidencia que la gamificación no debe ser aplicada de manera superficial, reducida a recompensas externas, sino como un andamiaje pedagógico que favorezca la autonomía estudiantil. En segundo lugar, se recomienda integrar narrativas significativas que conecten con la identidad y los intereses del alumnado, pues la carga emocional favorece la autorregulación y la persistencia. Asimismo, los hallazgos sugieren que la gamificación puede funcionar como estrategia de prevención del rezago académico, al promover la constancia mediante retos cortos y progresivos. Esta dinámica ayuda a contrarrestar la procrastinación, fenómeno ampliamente documentado en la educación universitaria (Steel, 2007).

5. Proyección y líneas futuras

A partir de este estudio, emergen varias líneas de investigación:

1. Diseños comparativos entre disciplinas: analizar cómo la gamificación influye en carreras con menor componente creativo, como administración o derecho, para observar variaciones en la autorregulación.
2. Estudios longitudinales más amplios: dar seguimiento a varias generaciones completas y observar si las competencias autorregulatorias se mantienen en etapas posteriores de la formación.

3. Impacto en habilidades socioemocionales: explorar cómo la narrativa gamificada contribuye a la gestión del estrés académico, la colaboración y la confianza interpersonal.

4. Integración con tecnologías emergentes: evaluar el potencial de la gamificación combinada con inteligencia artificial, realidad aumentada o entornos inmersivos, como estrategia de aprendizaje adaptativo.

Síntesis de la discusión

En conjunto, la investigación demuestra que la gamificación puede trascender el mero atractivo superficial de los juegos para convertirse en un recurso pedagógico que fortalece la autorregulación y la autonomía en la educación superior. El aporte distintivo de este estudio radica en haber documentado cómo, en un campo creativo como las narrativas audiovisuales, la narrativa misma se erige como el motor organizativo y emocional de la experiencia gamificada. Esto abre la puerta a repensar la enseñanza universitaria desde una perspectiva en la que el aprendizaje sea, al mismo tiempo, riguroso y motivador.

Conclusiones

El presente estudio confirma que la gamificación, cuando se integra de manera intencionada y acompañada de narrativas significativas, constituye una herramienta eficaz para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en la educación superior. Los hallazgos empíricos obtenidos a través de un diseño etnográfico y longitudinal evidencian que los objetos gamificados no solo incrementan la motivación estudiantil, sino que también inciden directamente en las fases de planificación, monitoreo, evaluación reflexiva y gestión emocional de los estudiantes.

Un aspecto distintivo de esta investigación fue el énfasis en las narrativas audiovisuales como campo de aplicación. La narrativa no operó únicamente como contenido disciplinar, sino como dispositivo organizativo y emocional dentro del proceso gamificado. Esto permitió que los estudiantes no solo gestionaran mejor sus proyectos, sino que además desarrollaran una implicación afectiva con la experiencia, traducándose en mayor constancia, sentido de logro y confianza en sus capacidades creativas. Asimismo, la perspectiva longitudinal mostró que la implementación sostenida de estas dinámicas en distintas cohortes (2020, 2021 y 2022) consolida progresivamente prácticas de autonomía, generando un impacto más duradero que el observado en aproximaciones aisladas o de corto plazo.

Esta evidencia sugiere que la gamificación no debe ser concebida como una técnica puntual, sino como una estrategia pedagógica de largo aliento integrada en el currículo.

No obstante, se reconocen limitaciones relevantes. La investigación se circunscribió a un único contexto institucional, con un número limitado de estudiantes, lo cual restringe la generalización de los hallazgos. Además, no todos los estudiantes respondieron de la misma forma a los objetos gamificados, lo que revela la necesidad de diseñar experiencias flexibles que atiendan la diversidad motivacional.

En síntesis, esta investigación aporta evidencia empírica y reflexiva sobre el potencial de la gamificación como catalizador de la autorregulación en entornos creativos. Sus hallazgos invitan a considerar la gamificación no solo como recurso motivacional, sino como un andamiaje pedagógico que estructura y potencia la autonomía estudiantil en la educación superior.

Recomendaciones pedagógicas

1. Integración curricular progresiva

La gamificación debe incorporarse de forma gradual en los planes de estudio, iniciando con actividades específicas y escalando hacia cursos completos. Este proceso favorece la aceptación del estudiantado y permite a los docentes ajustar las dinámicas a su contexto.

2. Diseño narrativo significativo

Se recomienda articular los retos gamificados mediante narrativas que resuenen con los intereses y la identidad de los estudiantes. El componente narrativo no solo motiva, sino que estructura cognitivamente el proceso de aprendizaje y potencia la reflexión metacognitiva.

3. Equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca

Es fundamental evitar que los estudiantes dependan únicamente de recompensas externas (puntos, insignias). El diseño gamificado debe orientarse a fomentar la motivación intrínseca, vinculando los logros con la satisfacción personal y la relevancia del aprendizaje.

4. Uso de retroalimentación inmediata y visualización de progreso

Estrategias como tableros de logros y rúbricas gamificadas permiten que los estudiantes monitoreen su avance y ajusten sus estrategias, fortaleciendo las fases de monitoreo y autorreflexión de la autorregulación.

5. Atender la diversidad motivacional

Dado que no todos los estudiantes responden igual a los elementos de juego, los docentes deben ofrecer opciones variadas (colaborativas, individuales, creativas) que permitan a cada estudiante encontrar sentido en la experiencia.

6. Formación docente en gamificación

Para que la gamificación trascienda la superficie y se convierta en estrategia pedagógica sólida, es necesario capacitar a los docentes en diseño instruccional gamificado, metodologías activas y evaluación reflexiva.

7. Futuras líneas de investigación

Se sugiere ampliar los estudios hacia disciplinas no creativas, comparar resultados entre instituciones y explorar la integración de tecnologías emergentes (IA, realidad aumentada, entornos inmersivos) como soporte para la autorregulación.

Cierre

La gamificación, cuando se diseña desde una perspectiva pedagógica y narrativa, puede ser más que un recurso motivacional: se convierte en una estrategia transformadora que impulsa la autonomía, fortalece la autorregulación y genera experiencias de aprendizaje significativas. Su incorporación en la educación superior no solo responde a los desafíos actuales de desmotivación y pasividad estudiantil, sino que también prepara a los universitarios para enfrentar, con creatividad y autogestión, los retos profesionales y sociales del siglo XXI.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bembenutty, H. (2011). *Self-regulation of learning*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 3–12). Routledge.

Boekaerts, M. (1999). *Self-regulated learning: Where we are today*. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445– 457.

Bogost, I. (2011). *Gamification is bullshit*. The Atlantic.

Bordwell, D., & Thompson, K. (2008). *Film art: An introduction* (9th ed.). McGraw-Hill.

Considine, D., & Haley, G. E. (2016). *Visual literacy and learning in a digital world*. Educational Leadership, 74(8), 34–40.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9–15.

Gómez, R. (2014). *Gamificación en la educación superior mexicana: Innovaciones y retos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), 1221–1240.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice (4th ed.)*. Routledge.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Landers, R. N., & Armstrong, M. B. (2017). *Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the technology-enhanced training effectiveness model*. Computers in Human Behavior, 71, 499–507.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). *Gamification in education: What, how, why bother?* Academic Exchange Quarterly, 15(2), 1–5.

López, R., & Hernández, C. (2019). *Estrategias de gamificación en universidades mexicanas: Un análisis exploratorio*. Educación y Futuro, 22(1), 87–102.

McKeachie, W. J. (1963). *Research on teaching at the college and university*

level. In N. Gage (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 1118–1172). Rand McNally.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Nicholson, S. (2015). *A recipe for meaningful gamification*. In L. Wood & M. Reiners (Eds.), Gamification in education and business (pp. 1–20). Springer.

Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16(4), 385–407.

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). *Gamification in theory and action: A survey*. International Journal of Human-Computer Studies, 74, 14–31.

Sheldon, L. (2012). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. Cengage Learning.

Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychological Bulletin, 133(1), 65–94.

Wolters, C. A. (2003). *Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning*. Educational Psychologist, 38(4), 189–205.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.

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





Dr. Iván Alejandro Saucedo Vázquez
isv105492@lasallebajio.edu.mx



Aprendizaje del uso de aplicaciones educativas a través de prácticas sociales concretas para el Desarrollo de competencias digitales.

Resumen

La presente investigación valora la pertinencia de enseñar el uso de aplicaciones digitales a través de prácticas sociales concretas, que promuevan aspectos relacionales y humanos. Se desarrollaron trece prácticas relacionadas con el uso de aplicaciones y tecnologías emergentes con propósitos educativos, promoviendo su uso a través de actividades que implicaban un propósito social concreto. La metodología incluyó la implementación de micrositos desarrollados en Genially, actividades prácticas semanales y evaluación mediante un instrumento elaborado en Microsoft Forms con componentes cuantitativos y cualitativos. Los resultados muestran una excelente valoración por parte de los estudiantes, quienes encontraron las actividades atractivas e interesantes, logrando el desarrollo de competencias digitales mediante prácticas sociales significativas que reforzaron el aspecto humano y relacional de la enseñanza.

Palabras clave

Competencias digitales, prácticas sociales, tecnología educativa, formación docente, aprendizaje significativo.

Abstract

This research assesses the relevance of teaching the use of digital applications through concrete social practices, which promote relational and human aspects. Thirteen practices related to the use of applications and emerging technologies for educational purposes were developed, promoting their use through activities that involved a concrete social purpose. The methodology included the implementation of microsites developed in Genially, weekly practical activities and evaluation through an instrument developed in Microsoft Forms with quantitative and qualitative components. The results show an excellent evaluation by the students, who found the activities attractive and interesting, achieving the development of digital competencies through meaningful social practices that reinforced the human and relational aspect of teaching.

Key words

Digital competencies, social practices, educational technology, teacher training, meaningful learning.

Introducción

La virtualidad se ha convertido en una dimensión fundamental de nuestra realidad contemporánea. Como menciona Manuel Castells, "vivimos con

internet, no en internet o para internet, está presente en nuestra vida, en nuestros espacios de prácticamente todo lo que hacemos" (cit. en Cruz, 2021, p. 18). Entonces la Web no es solamente un medio para informarnos o comunicarnos, actualmente constituye un ecosistema, en el cual ocurren acontecimientos de diversa índole: económica, social, cultural, de impacto masivo. Además, a la par de los grandes discursos políticos o corporativos, de manera intermitente, se presentan usos creativos de este entorno por parte de sujetos y colectivos, fenómenos de los cuales no se sabe aún su alcance o grado de permanencia, como en el caso de algunos de los denominados por Carrión (2019) objetos culturales no identificados.

Esta irrupción de la virtualidad y de las nuevas tecnologías en la cotidianidad ha sido contemplada críticamente y con preocupación por diversos pensadores contemporáneos como Eric Sadin, "Bifo" Berardi, Nicholas Carr, pero también presenta para otros un panorama con grandes posibilidades creativas: "me gustaría tener dieciocho años (...) porque hay que rehacerlo todo otra vez, está todo por inventar", menciona Michel Serres en su libro *Pulgarcita* (2014, p. 37).

Para el caso de la educación, el intento por generar procesos formativos de manera remota no es nuevo: el dato más antiguo respecto a estrategias de educación a distancia corresponde al 20 de marzo de 1728: ese día, en la *Gaceta de Boston* aparece un anuncio de Caleb Philipps, ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia (García Aretio, 1999). Como se puede observar, este primer intento de trabajo remoto supone una relación principalmente unidireccional.

A partir de la aparición, a principios del siglo XXI, de la llamada Web 2.0, cuya característica diferencial es la posibilidad de participación colaborativa por parte de los usuarios, se presentan nuevas y prometedoras posibilidades para los procesos educativos, así como otras formas de hacer comunidad y vincularnos. Es entonces, bajo este panorama, que la figura del educador como mediador (educativo, tecnológico, emocional) se vuelve especialmente relevante.

La crisis sanitaria por COVID-19 hizo que la urgencia por no perder los procesos educativos contemplara un empleo inusitado de los recursos tecnológicos y de los formatos y posibilidades de la virtualidad para la práctica educativa. De allí surgieron muchas prácticas lamentables que derivaron en situaciones estresantes y agotadoras para estudiantes, docentes, padres de familia, al

no replantear las dimensiones de tiempo, espacio, responsabilidad, carga de trabajo, en estas nuevas formas de la relación educativa. Pero también surgieron muy buenas iniciativas que cada vez más apuntan a las ventajas de establecer diseños educativos que aprovechen las bondades de la presencialidad en conjunto con el aprovechamiento de recursos tecnológicos partiendo de entornos híbridos (blended learning). Desde mucho antes de la pandemia, investigaciones como las de Sugata Mitra (con su iniciativa Hole in the Wall) o textos como el Maestro ignorante de Jaques Rancière o Frankenstein educador de Philippe Meirieu, entre muchos otros, cuestionaban los sistemas educativos donde prevalece la imagen del profesor como depositario del saber, para privilegiar la idea de un estudiante capaz de gestionar sus recursos personales, de indagar y aprender de manera autogestiva; algo en lo que los recursos tecnológicos (bien aprovechados) pueden brindar un gran apoyo.

De acuerdo con la publicación DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens, del Servicio de Ciencia y Conocimiento de la Unión Europea, existen 21 competencias, divididas en cinco áreas (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas) que en la actualidad son indispensables para participar activamente en las nuevas sociedades. Entonces, cada vez se volverá más común la interacción con computadoras: los llamados nuevos estudios de la cultura escrita (NLS, New Literacy Studies), que parten de un enfoque sociocultural, contemplan la lectura y la escritura como prácticas sociales, y en éstas están cada vez más presentes las pantallas.

Para Hernández y Kalman (2013) las tecnologías digitales, al integrar múltiples posibilidades expresivas, son una poderosa herramienta social para comunicarse con otros, diseñar, representar y compartir conocimientos y significados. Partiendo de esas ideas, se considera fundamental que los educadores en formación estén familiarizados con los recursos tecnológicos y sus posibilidades educativas, para a través de ellos construir prácticas sociales significativas que, además de provocar situaciones de aprendizaje, refuercen el aspecto humano y relacional de la enseñanza a través de situaciones atractivas y motivantes.

Es importante mencionar que, si bien se eligieron aplicaciones y tendencias tecnológicas variadas y vigentes para captar la atención de los estudiantes, el interés, más que en las aplicaciones específicas, estuvo enfocado en que

los alumnos desarrollaran nuevas formas de abordar recursos tecnológicos. Para esto, se parte de la noción de “aprendizaje expansivo” propuesta por Engeström (2001), y que contempla, a partir de la práctica, “aprender lo que aún no está”, expandir los moldes culturales a partir de las acciones que realizamos (Sepúlveda, 2001). Este último autor, a su vez, plantea: “los sistemas educativos, si quieren ser verdaderamente equitativos, requieren aprendizajes expansivos que les asegure a las personas poder desempeñarse en la sociedad de un modo diferente a como lo habrían hecho sólo con la cultura de que disponen” (p. 1).

Así, el aprendizaje expansivo alude al proceso a través del cual un sujeto, en el contexto de un conjunto de prácticas, hace modificaciones en su repertorio cultural para actuar de manera distinta a como lo habría hecho, si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. Sepúlveda (2001) recupera algunas características de este aprendizaje: es un fenómeno histórico (supone tensiones entre obsolescencia y cambio, entre las antiguas y las nuevas formas de efectuar una actividad); supone un movimiento histórico de lo simple a lo complejo (surgen prácticas y relaciones desconocidas para la mayoría de las personas); involucra un ascenso de lo abstracto a lo concreto (se parte de pequeños cambios en la relación educativa, en la forma de hacer las cosas, para pasar gradualmente a una transformación sistémica de las prácticas, los tiempos, espacios y artefactos involucrados); implica un cambio cultural (una transformación de conciencia, que permite gradualmente comprender otros aspectos y relaciones antes no discernibles), y, por último, su carácter social (las características enunciadas sólo se concretizan a través de “zonas colectivas de desarrollo próximo” (Engeström, 1999), de procesos colaborativos (Sepúlveda, 2001).

Así, las prácticas propuestas contemplan el encuadre suficiente para que los participantes puedan evidenciar un dominio básico del recurso o aplicación a revisar, pero también son flexibles en el sentido de que no plantean una solución o forma única de concretarse, sino que permiten que el estudiante, a partir de su propia práctica, interés e involucramiento con la actividad propuesta, pueda enriquecer la entrega a partir de sus propios recursos.

En función a esto último se parte de la perspectiva de Paul Ramsden respecto a las concepciones de enseñanza (2003), considerando que la visión más evolucionada que propone de las mismas es aquella que consiste en no darle al alumno oportunidades para aprender, sino proporcionarle la oportunidad de que sea el propio alumno el que cree su propio entorno de aprendizaje.

Por último, para la creación de estas prácticas se consideran también los beneficios que involucran los recursos digitales para los procesos de aprendizaje:

- Su potencial para motivar al estudiante, ya que formatos más atractivos o interactivos comprometen más a los educandos con sus procesos de aprendizaje.
- Los recursos posibles a través de la digitalidad permiten simulaciones o la relación con imágenes que aluden más a la experiencia y a la exploración, que a la repetición.
- A través de recursos digitales los estudiantes tienen un mayor grado de control respecto a sus procesos de aprendizaje.
- El autoaprendizaje se facilita, ya que el estudiante puede acceder a los recursos cuantas veces requiera, además de la posibilidad de explorar recursos complementarios, si así lo requiere.
- Se posibilita la ampliación del entorno personal de aprendizaje de los estudiantes.
- Los materiales pueden ser enriquecidos o actualizados, en cualquier momento, y pueden ser reutilizados en otras situaciones educativas.

Entonces, la presente investigación documenta una intervención educativa que busca identificar la pertinencia de promover el desarrollo de competencias digitales a través de prácticas sociales concretas, utilizando las tecnologías como medios para lograr propósitos educativos específicos, más que como fines en sí mismas.

Método Diseño y contexto de la investigación.

Se empleó un diseño descriptivo con enfoque mixto (cualitativo/cuantitativo), y el estudio se desarrolló en el marco de una asignatura cuyo objetivo general es que los estudiantes analicen la relación entre la virtualidad y los procesos educativos, bajo criterios de argumentación y construcción colectiva, para favorecer una reflexión crítica que garantice el sentido humanizante de la educación (Hernández y Kalman, 2013; Fullan et al., 2020). La intervención se llevó a cabo con estudiantes de un programa de formación docente, durante un semestre académico.

El diseño metodológico consistió en la implementación de un conjunto de 13 prácticas orientadas al uso de herramientas tecnológicas con potencial educativo, desarrolladas a lo largo de las primeras 13 semanas del curso. Cada sesión tuvo una duración de dos horas: la primera hora se dedicó a contenidos teóricos y la segunda al trabajo práctico con las herramientas seleccionadas. Las prácticas se elaboraron en formato de micrositos interactivos en la plataforma Genially. Cada práctica incluía los siguientes componentes: propósito, descripción de la herramienta tecnológica, usos educativos potenciales, ejemplos de aplicación, instrucciones para la actividad, recursos complementarios y referencias en formato APA con hipervínculos.

Participantes

Participaron 17 estudiantes de nivel universitario, inscritos en la asignatura. Durante el proceso, el grupo se caracterizó por su participación activa y disposición para la exploración de nuevas tecnologías.

Procedimiento

Las prácticas abordaron aplicaciones y tendencias tecnológicas actuales, incluyendo Educaplay, Mentimeter, códigos QR, Quiver (realidad aumentada), Kahoot!, Padlet, Edpuzzle, Genially y Nearpod, entre otras. El enfoque de las actividades se basó en la noción de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001), promoviendo que los estudiantes desarrollaran nuevas formas de abordar recursos tecnológicos y construyeran entornos de aprendizaje propios (Ramsden, 2003).

La implementación se realizó a través de Microsoft Teams. Durante la segunda parte de cada sesión, el docente presentaba la práctica y orientaba la actividad. Los estudiantes desarrollaban las tareas en clase y podían completarlas posteriormente, con entregas programadas para la semana siguiente. La retroalimentación se brindaba mediante la plataforma, permitiendo realizar ajustes en las entregas para favorecer el perfeccionamiento de los productos educativos.

Instrumentos de recolección de datos. Para evaluar la estrategia, se diseñó un cuestionario en Microsoft Forms con tres componentes: el primero, integrado por diez frases que valoraron las prácticas a través de una escala Likert de cinco niveles: Totalmente en desacuerdo, Algo en desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, Algo de acuerdo, Totalmente de acuerdo. Este es un método de valoración bipolar, que mide la respuesta positiva o negativa a una declaración.

Las frases valoradas desde este componente fueron las siguientes:

1. El formato de las prácticas realizadas me pareció adecuado.
2. Las prácticas fueron visualmente atractivas.
3. Las prácticas fueron claras respecto a los temas desarrollados.
4. Las actividades solicitadas para evaluar las prácticas asignadas me parecieron interesantes y motivadoras.
5. Fue relevante para mi aprendizaje, que las actividades solicitadas para evaluar la práctica estuvieran relacionadas con mis gustos y experiencias.
6. El tiempo para realizar cada práctica me pareció adecuado.
7. Las prácticas me permitieron desarrollar más mis competencias digitales.
8. A partir de las prácticas aprendí a utilizar nuevas aplicaciones educativas.
9. Volvería a tomar una clase que implemente este tipo de prácticas como recurso didáctico.
10. Para mi práctica como educador o formador, implementaría este tipo de prácticas como recurso didáctico.

Un segundo componente fue una escala de 0 a 10 para medir el índice NPS (Net Promoter Score) (Reichheld, 2003), un indicador que mide la satisfacción con respecto a un proceso en este caso, mediante la siguiente pregunta: en una escala de 0 a 10, ¿Cuál sería tu valoración de las prácticas como estrategia didáctica?".

Por último, el tercer componente consistió en una pregunta abierta, con el propósito de disponer de datos cualitativos que brindaran información respecto a la experiencia de efectuar las prácticas. La pregunta detonante fue: ¿Tienes algo más que decir respecto a este tema? Hazlo aquí, por favor. El instrumento fue aplicado a los 17 alumnos que asistieron al curso.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron descritos, a partir de las características de cada instrumento. Las respuestas cualitativas se examinaron a través de

un análisis temático para identificar tendencias en la percepción estudiantil sobre la implementación de las prácticas. Consideraciones éticas.

La participación de los estudiantes fue voluntaria, y fueron previamente informados respecto a los objetivos y procedimientos del estudio. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados, los cuales se emplearon exclusivamente con fines académicos y de mejora de la práctica docente. Además, la implementación no implicó riesgos físicos ni psicológicos para los participantes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. En principio, se muestra una tabla en la cual están las calificaciones de cada uno de los 17 alumnos, por práctica. Cabe mencionar que cada 10 presente implica una práctica realizada que cumple con todos los criterios establecidos, lo cual da cuenta del uso adecuado de la aplicación abordada, al menos en términos del alcance de la práctica (Tabla 1).

TABLA 1. Calificaciones de cada práctica, por estudiante. Como se puede observar, la calificación predominante es 10, y también 10 de los 17 alumnos cumplieron con todas las prácticas de manera íntegra, lo que da cuenta del nivel de compromiso del grupo con esta actividad.

Respecto a los resultados derivados de la escala Likert, como se puede apreciar en el gráfico 1, la mayor parte de las respuestas fueron positivas respecto a la valoración del instrumento, siendo Totalmente de acuerdo la respuesta más recurrente para todas las frases presentadas. La segunda respuesta

Práctica #13: Nearpod	Práctica #12: Narrativas	Práctica #11: Genially	Práctica #10: Anchor	Práctica #9: Edpuzzle	Práctica #8: Padlet	Práctica #7: Kahoot!	Práctica #6: KanbanFlow/	Práctica #5: Realidad virtual	Práctica #4: Realidad	Práctica #3, códigos QR	Práctica #2: Mentimeter	Práctica #1: Educaplay
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
0	10	4	10	10	0	10	0	0	10	10	10	10
10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	0	10	0	10	0	10	10	10	10	10	5	10
10	10	2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	0	0	0	10	10	10	10	8	10	10	10	10
10	10	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
0	0	10	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10

más repetida (aunque significativamente más baja) fue Algo de acuerdo, y la respuesta Ni de acuerdo ni en desacuerdo solamente apareció una vez, para el caso de la frase “A partir de las prácticas aprendí a utilizar nuevas aplicaciones educativas”. Esto no deja de resultar valioso, contemplando que, en cada grupo, aunque cursen la misma carrera, podrían presentarse diferencias significativas respecto al dominio de herramientas tecnológicas y, al parecer, resultó novedosa y atractiva la propuesta para todos y todas. Como se muestra, no aparecieron respuestas que evidenciaran una valoración negativa de la estrategia implementada (Totalmente en desacuerdo, Algo en desacuerdo) (Gráfico 1).

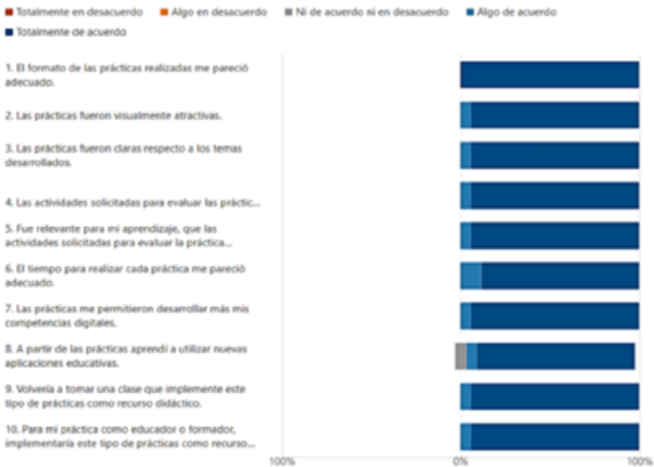


GRÁFICO 1. Resultados de la aplicación de la escala Likert.

Respecto al segundo componente del instrumento empleado, en una escala de 0 a 10, se contemplan las respuestas con base en los siguientes rangos: de 9 a 10 = "Promotores"; de 7 a 8 = "Pasivos"; y de 0 a 6 = "Detractores". Si se resta el porcentaje de "detractores" al porcentaje de "promotores", se obtiene un resultado que puede ser tan bajo como -100 (todos han calificado 6 o menos) o tan alto como 100 (todos han calificado 9 o 10). Un NPS superior a 0 se percibe como bueno y un NPS de 50 o más es excelente. Para el caso de la valoración de las prácticas de este componente se recibieron 15 respuestas de 10 y 2 respuestas de 9, lo cual contempla a todos como promotores, obteniendo un NPS de 100, lo que entra en la categoría de excelente (gráfico 2).

Id	Respuestas
1	Las prácticas realizadas en clase son espectaculares sin duda alguna han abonado demasiado a mi formación como docente/facilitadora ya que en mi SSP estoy empleando muchas de las plataformas vistas, he desarrollado muchas competencias digitales. Es una de las mejores materias que he tenido y muy pertinente, la recomiendo 100%. Felicidades profesor, usted es un excelente docente. Sugerencia: Hacer las prácticas dentro del horario de clase ya que si son tarea podemos tener duda y hay poca comunicación y confianza para preguntar dichas dudas.
2	Es una estrategia es muy buena porque complementa el aprendizaje.

TABLA 2. Respuestas abiertas del instrumento de evaluación.

Id	Respuestas
3	Perfecto uso de las prácticas. Es una estrategia muy buena para poder hacer clases divertidas y efectivas.
4	Me encantaron!! Te permiten explorar las aplicaciones y darles un uso según tus intereses y tus necesidades.
5	Me encantó, las clases se me pasaban muy rápido, además de que no solo se quedaba en la teoría, sino que se llevaba a la práctica, lo que me permitió conocer diferentes plataformas educativas que me servirán en mi profesión.
6	Muy interesantes, aunque la mayoría de las plataformas ya las conocíamos.
7	Todo el contenido me parece adecuado.
8	Todo excelente y muy interesante, me encantaron las prácticas.
9	Me pareció innovador enriquecedor el curso.
10	Me parece muy pertinente que las plataformas que se nos invita a conocer en esta materia tengan cambios innovadores.
11	Me encanto la clase, pero con esta nueva vida, debemos de conocer más plataformas digitales para que las horas de clase sean más.
12	Considero que es de suma importancia el formarnos con grandes habilidades como son el uso de las TICs.
13	Las prácticas habían la clase más interesante y reforzaban el conocimiento teórico.
14	Es la mejor clase!!
15	Fueron prácticas muy enriquecedoras todas las que estuvimos realizando en el semestre y fueron de gran utilidad para temas que tengo que hacer fuera de la universidad.
16	Nada profe sus clases siempre me han gustado mucho y sus actividades igual!
17	Las herramientas fueron muy valiosas para ponerlas en práctica.

TABLA 2. Respuestas abiertas del instrumento de evaluación.

Por último, respecto a las respuestas para el componente 3, todas fueron positivas, valorando las prácticas como efectivas, divertidas, pertinentes (Tabla 2).

A través de la retroalimentación cualitativa, los estudiantes valoraron especialmente:

- El desarrollo de competencias digitales aplicables en su práctica profesional.
- La pertinencia de las herramientas para su formación docente.
- La metodología que combinaba teoría y práctica.
- El carácter innovador y enriquecedor del curso.

Aportes y hallazgos.

- Desarrollo de competencias digitales. Las prácticas demostraron ser efectivas para el desarrollo de competencias digitales en futuros educadores. Los estudiantes no solo aprendieron a usar las aplicaciones, sino que desarrollaron habilidades para abordar nuevos recursos tecnológicos de manera autónoma.
- Aprendizaje expansivo. Los resultados evidencian características del aprendizaje expansivo propuesto por Engeström (2001), donde los estudiantes modificaron su repertorio cultural para actuar de manera distinta en contextos tecnológicos educativos.
- Prácticas sociales significativas. Las actividades diseñadas contemplaron las tecnologías como medios para lograr propósitos sociales concretos, favoreciendo el interés y compromiso de los estudiantes. Esto se alinea con los postulados de los nuevos estudios de la cultura escrita que consideran la lectura y escritura como prácticas sociales.

Autogestión del aprendizaje. Los estudiantes, aunque se enfrentaban en muchos casos a aplicaciones con las que nunca habían trabajado, en la mayoría de los casos pudieron efectuar las tareas asignadas por su cuenta sin necesidad de apoyo o asesoría.

Contribuciones al campo educativo

Esta investigación contribuye al campo educativo en varios aspectos:

- Metodológica. Proporciona un modelo replicable para integrar tecnologías

educativas mediante prácticas sociales concretas.

- Pedagógica. Demuestra la efectividad de usar tecnologías como medios, más que como fines en sí mismas.
- Formativa. Ofrece estrategias para el desarrollo de competencias digitales en la formación docente.
- Evaluativa. Presenta un instrumento útil para evaluar prácticas tecnológicas educativas.

Conclusiones

Según Educación Reimaginada: el futuro del aprendizaje, El aprendizaje de calidad debe basarse en los intereses de los estudiantes en las siguientes dimensiones (Fullan et al., 2021):

- Conexión con el propósito y el significado.
- Desafiar a los estudiantes a tener altas expectativas.
- Posicionar metas de aprendizaje que vayan más allá de lo básico.
- Utilizar pedagogías atractivas.
- Construir relaciones y pertenencia.
- Ofrecer oportunidades para contribuir al mundo.

La práctica educativa implementada demostró ser altamente efectiva para el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de educación. Los resultados evidencian que cuando las tecnologías se utilizan como medios para lograr propósitos sociales concretos, se favorece significativamente el aprendizaje y el compromiso estudiantil.

La excelente valoración obtenida (NPS de 100) y la retroalimentación cualitativa positiva confirman la pertinencia de esta aproximación pedagógica. La estrategia no solo promovió el desarrollo de habilidades técnicas, sino que reforzó el aspecto humano y relacional de la enseñanza, cumpliendo con el objetivo de la materia de garantizar el sentido humanizante de la educación. Los aportes de esta investigación apuntan hacia la necesidad de implementar diseños educativos híbridos que aprovechen las bondades de la presencialidad en conjunto con recursos tecnológicos. Para futuras implementaciones, se sugiere actualizar periódicamente las aplicaciones abordadas, expandir el trabajo colaborativo y generar presentaciones finales que socialicen los productos desarrollados.

Esta experiencia demuestra que es posible integrar efectivamente las tecnologías en la educación sin perder el sentido humano y social del proceso educativo, contribuyendo así a la formación de educadores capaces de enfrentar los desafíos de las sociedades digitales contemporáneas.

Referencias

Carrión, J. (1 de diciembre de 2019). *Un nuevo canon cultural en diez objetos*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html>

Cruz, L. (2021). La COVID-19, una extensión más de la sexualidad juvenil. En Pérez, E. y Viera, M. (coordinadores), 3. Cuadernos de trabajo, Mundos Juveniles (pp. 17- 27). Universidad Nacional Autónoma de México.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). Educación reinventada. El futuro del aprendizaje. New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>

García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>

Hernández, A. y Kalman, J. (2013). Políticas, creencias y prácticas. La incorporación de la tecnología digital en la educación de jóvenes adultos en México. XII Congreso Nacional de Investigación.

Laguens, J. (2013). Curso de Content Curation: Concepto, definición y objetivos. Editorial Universidad Carlos III.

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd Edition). Routledge.

Sepúlveda, G. (2001). ¿Qué es aprendizaje expansivo? Encuentro Nacional de Educación y Patrimonio, CPEIP.

Serres, M. (2013). Pulgarcita. Fondo de Cultura Económica.



Adriana Teresita Muñoz Aguilar

al028766@ulsapuebla.mx Doctorado en Educación – Intervención Educativa



Integración de soft skills en la formación universitaria con enfoque en empleabilidad.

Resumen

En los últimos años, en instituciones diversas de educación superior han avanzado significativamente en la incorporación de soft skills siendo parte del perfil profesional de sus egresados. Este artículo pretende sumarse a dicha línea de reflexión, donde se tenga una relación estrecha entre los programas universitarios y las habilidades transversales que demanda la industria actual, tales como Comunicación, Colaboración en equipos, Organización y Planeación, Resiliencia así como Manejo de conflictos. Estas habilidades, son esenciales para desenvolverse en entornos laborales complejos, que obligan a integrarse desde una perspectiva formativa orientada al aprendizaje significativo y la formación continua (Pimienta, 2012; Tobón, 2013).

Además, se destaca la importancia del dominio de lenguas extranjeras, especialmente el inglés y el alemán, como parte del capital cultural requerido en industrias globales como la automotriz. La reflexión se apoya en literatura reciente sobre empleabilidad (Álvarez & Vega, 2021; Zambrano & Medina, 2021) y modelos educativos con visión de futuro (Delors, 1996), concluyendo que las soft skills no deben considerarse habilidades adicionales, sino pilares fundamentales en la construcción de un egresado integral.

El objetivo de este artículo es examinar la importancia concedida y preparación previa de las soft skills como parte de una capacitación integral en el entrenamiento de los alumnos universitarios para una mayor adaptabilidad dentro del entorno empresarial.

Abstract

In recent years, various higher education institutions have made significant progress in incorporating soft skills as part of their graduates' professional profiles. This article aims to contribute to this line of reflection, advocating for a closer alignment between university programs and the transversal skills demanded by today's industry, such as communication, teamwork collaboration, organization and planning, resilience, and conflict management. These skills are essential for navigating complex work environments, which require integration from an educational perspective focused on meaningful learning and continuous development (Pimienta, 2012; Tobón, 2013).

Additionally, the importance of foreign language proficiency—particularly in English and German—is emphasized as part of the cultural capital needed in global industries such as the automotive sector. This reflection is supported by recent literature on employability (Álvarez & Vega, 2021; Zambrano &

Medina, 2021) and forward- looking educational models (Delors, 1996), concluding that soft skills should not be seen as additional capabilities, but rather as fundamental pillars in shaping well-rounded graduates.

The objective of this article is to examine the significance and prior development of soft skills as an integral part of university students' training, aimed at enhancing their adaptability within the business environment.

Palabras clave

Empleabilidad, soft skills, educación superior.

Keywords

Employability, soft skills, higher education.

Introducción

El contexto actual exige que los egresados universitarios cuenten con una formación especializada o un dominio técnico en su disciplina, pero también que cuenten con la capacidad de trascenderlos a partir de la crítica y la flexibilidad. Si bien esta formación es fundamental, las demandas de las grandes industrias —caracterizadas por su dinamismo, multiculturalidad y alta competitividad— exigen un perfil profesional mucho más amplio y complejo.

Las empresas buscan que sus colaboradores tengan conocimientos, asimismo habilidades transversales que permitan a los egresados integrarse con eficacia a equipos de trabajo, resolver problemas en contextos cambiantes y comunicarse de forma efectiva con diversos actores.

Esta situación plantea un reto urgente para la educación superior: articular de manera adecuada los contenidos disciplinares con el desarrollo de soft skills o Soft skills, que se han convertido en un diferenciador clave en los procesos de selección, desempeño y permanencia laboral. El presente artículo reflexiona sobre las habilidades socioemocionales y profesionales que la universidad debe formar, con el fin de preparar egresados integrales que respondan con solvencia a los retos del mundo productivo.

En un entorno empresarial cada vez más volátil, interconectado y demandante, la sola adquisición de conocimientos técnicos o disciplinares resulta insuficiente para responder a los retos del mercado laboral. Ingenieros, abogados, químicos, administradores o comunicadores egresados de

universidades deben hoy demostrar algo más que dominio conceptual: requieren un conjunto de soft skills que potencien su desempeño profesional, faciliten la interacción con equipos multidisciplinarios y les permitan aportar valor real a las organizaciones.

Contenido

"Las soft skills, como la comunicación, la ética laboral, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, son percibidas por los empleadores como cualidades esenciales para la contratación y el éxito en el trabajo, más allá de los conocimientos técnicos" (Robles, 2012, p. 457).

Este artículo propone una reflexión sobre las soft skills esenciales para los egresados universitarios que aspiran a integrarse o desarrollarse en industrias altamente competitivas, particularmente aquellas de capital internacional, donde se valora tanto la precisión técnica como la madurez interpersonal.

a) Comunicación efectiva: la base de todo entorno profesional

La capacidad de comunicarse con claridad, asertividad y adaptabilidad es una de las habilidades más valoradas por los empleadores. Esta habilidad implica redactar informes o presentar proyectos, pero también escuchar activamente, negociar ideas, y construir consensos dentro de equipos multiculturales. En empresas globales, como aquellas de origen Europeo o Asiático, el dominio del inglés es indispensable, mientras que otros idiomas como el alemán francés, mandarín, portugués se consideran una ventaja competitiva de suma trascendencia.

Desde el proceso de reclutamiento, las entrevistas buscan identificar candidatos que entiendan cómo comunicar ideas y que también puedan adaptarse a contextos digitales (videollamadas, correos formales, reportes colaborativos). Una comunicación eficaz minimiza errores y permite la transparencia y mejora el clima laboral.

b) Colaboración y trabajo en equipo: habilidades para entornos complejos

El principio de movimiento de la industria actual no ocurre solamente por esfuerzos individuales sino por sinergias colectivas. Las organizaciones enfrentan retos que requieren soluciones integrales, la diversidad de perspectivas se convierte en fortaleza. En este escenario, saber colaborar, ceder, apoyar y construir con otros es clave. Egresados que saben integrarse rápidamente a equipos de trabajo, respetar roles y sumar ideas son altamente valorados.

Se espera que estos participen y también propongan, escuchen, resuelvan diferencias y se comprometan con los resultados colectivos. Esta competencia, además, está presente en los sistemas de evaluación de desempeño, donde se mide la capacidad del colaborador para influir asertivamente en su entorno.

c) Manejo de conflictos: profesionalismo en la diversidad

Los conflictos son inherentes a los entornos laborales, especialmente en empresas grandes y multiculturales. Por ello, se espera que los nuevos profesionales cuenten con estrategias para abordar los desacuerdos sin evadirlos ni escalarlos sin necesidad.

Un egresado competente en esta habilidad sabrá gestionar tensiones, identificar intereses comunes y mantener una actitud abierta al diálogo. Esta competencia no se aprende necesariamente en los salones de clases, se cultiva en escenarios de práctica profesional, servicio social pero, sobre todo, en experiencias vitales.

d) Organización y autonomía: clave para la eficiencia profesional

Frente a la multiplicidad de tareas y proyectos simultáneos, las empresas requieren colaboradores que se autogestionen, prioricen actividades y cumplan objetivos en tiempo y forma. La organización personal y el uso de herramientas digitales (calendarios, gestores de proyectos, tableros colaborativos) son muy apreciados.

La autonomía, por su parte, implica tomar decisiones informadas, asumir responsabilidades y buscar soluciones de manera proactiva. En industrias que valoran la eficiencia, por ejemplo, en la manufacturera, esta competencia se asocia con la madurez profesional.

e) Resiliencia y adaptabilidad: claves para la sostenibilidad laboral

Vivimos en un entorno que cambia todo el tiempo: la tecnología avanza, las empresas se transforman y los equipos se reestructuran. En medio de todo esto, la resiliencia se vuelve una habilidad clave. Hoy se espera que los egresados sean capaces de manejar la presión, aprender de los errores y mantener una actitud positiva incluso cuando hay incertidumbre.

Junto con eso, la adaptabilidad también cobra mucha relevancia. Es lo que permite que los profesionales se integren rápido a nuevos equipos, se ajusten a distintos estilos de liderazgo y aprendan nuevas herramientas tecnológicas sin quedarse atrás. Por eso, desde la universidad es importante que esta competencia se trabaje activamente, a través de proyectos

interdisciplinarios, metodologías dinámicas y simulaciones que acerquen al estudiante al mundo real.

Planteamiento del problema

Aunque cada vez se habla más de la importancia de las soft skills, es necesario la integración de ellas en los programas universitarios. Son pocos los planes de estudio que incluyen estrategias pedagógicas claras para desarrollarlas, y muchas veces se dejan como talleres opcionales o actividades extracurriculares. Esa falta de conexión entre lo que se enseña en las aulas y lo que realmente se necesita en el mundo laboral hace que muchos egresados no estén del todo preparados para enfrentar los retos de un entorno profesional cada vez más exigente y global.

La falta de estandarización en la enseñanza y evaluación de soft skills genera disparidades en el nivel de empleabilidad, en industrias que valoran perfiles técnicos con alta competencia interpersonal.

Pregunta general de investigación

¿Cuál es la importancia que conceden y el historial de preparación sobre soft skills en el medio laboral?

Preguntas específicas

¿Cuál es la soft skill más requerida en el sector empresarial?

¿Cómo influye el desarrollo de soft skills en la percepción de empleabilidad de los egresados universitarios en la industria?

Objetivo general

Examinar el impacto de la capacitación en las soft skills dentro de la formación universitaria, como eje transversal para potenciar (1990). No se trata solo de acumular conocimientos, sino de saber usarlos en contextos laborales que cambian todo el tiempo y que exigen cada vez más de nosotros.

En ese mismo sentido, la capacitación dentro de las organizaciones se ha vuelto una herramienta clave para alcanzar metas estratégicas. En un entorno donde la tecnología no deja de avanzar, es fundamental que las personas no solo se adapten, sino que también participen activamente en los cambios. Esto genera compromiso y un sentido de pertenencia más fuerte. La formación juega un papel central en esto: permite que los equipos se mantengan actualizados, impulsa una cultura de mejora continua y apoya el desarrollo profesional.

Más allá de actualizar conocimientos, los programas de capacitación también son una oportunidad para innovar en procesos, mejorar la eficiencia y fortalecer el ambiente laboral. Al final, todo esto beneficia tanto a la empresa como al crecimiento personal de quienes la conforman.

Definición de Capacitación en las Empresas

La capacitación laboral puede definirse como el proceso sistemático mediante el cual los empleados adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten mejorar su desempeño y adaptarse mejor a los retos de su entorno de trabajo. No se trata únicamente de transmitir información, sino de generar procesos de formación alineados a los objetivos estratégicos de la empresa.

Entre los principales beneficios de la capacitación destacan:

Mejorar el desempeño de los colaboradores.

Aumentar la capacidad de adaptación frente a cambios internos o externos.

Preparar al personal para enfrentar nuevos desafíos laborales.

Fortalecer la confianza y el sentido de pertenencia en los equipos de trabajo. Según Chiavenato (2011), la capacitación permite mejorar el desempeño de los colaboradores, aumentar su adaptabilidad ante cambios y fortalecer su sentido de pertenencia dentro de las organizaciones.

En el contexto postpandemia, las organizaciones han redefinido las competencias prioritarias para sus colaboradores. De acuerdo con la Encuesta Habilidades 360 de Michael Page (2021), las empresas valoran cada vez más la capacidad de adaptación, la resiliencia y la solución de problemas como elementos clave para enfrentar los cambios en la “nueva normalidad”. La siguiente tabla presenta los la empleabilidad de los egresados en contextos industriales altamente competitivos.

Objetivos específicos

Identificar la habilidad principal requerida, de mayor dificultad en el contexto del sector industrial.

Examinar cómo influyen las soft skills en la actualidad a una postulación de empleo.

Fundamentación teórica

Actualmente, se reconoce que las habilidades técnicas, aunque importantes, no son suficientes para el éxito profesional. Justo por eso, cada vez hay

más interés en fortalecer habilidades como la comunicación, el manejo emocional y la forma en que nos relacionamos con los demás (Pimienta, 2012; Tobón, 2013). Desde una mirada constructivista, tiene mucho más valor cuando el aprendizaje está conectado con situaciones reales y se puede aplicar directamente en el trabajo (Senge, 1990). No se trata solo de acumular conocimientos, sino de saber usarlos en contextos laborales que cambian todo el tiempo y que exigen cada vez más de nosotros.

En ese mismo sentido, la capacitación dentro de las organizaciones se ha vuelto una herramienta clave para alcanzar metas estratégicas. En un entorno donde la tecnología no deja de avanzar, es fundamental que las personas no solo se adapten, sino que también participen activamente en los cambios. Esto genera compromiso y un sentido de pertenencia más fuerte. La formación juega un papel central en esto: permite que los equipos se mantengan actualizados, impulsa una cultura de mejora continua y apoya el desarrollo profesional.

Más allá de actualizar conocimientos, los programas de capacitación también son una oportunidad para innovar en procesos, mejorar la eficiencia y fortalecer el ambiente laboral. Al final, todo esto beneficia tanto a la empresa como al crecimiento personal de quienes la conforman.

Definición de Capacitación en las Empresas

La capacitación laboral puede definirse como el proceso sistemático mediante el cual los empleados adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten mejorar su desempeño y adaptarse mejor a los retos de su entorno de trabajo. No se trata únicamente de transmitir información, sino de generar procesos de formación alineados a los objetivos estratégicos de la empresa.

Entre los principales beneficios de la capacitación destacan:

Mejorar el desempeño de los colaboradores.

Aumentar la capacidad de adaptación frente a cambios internos o externos.

Preparar al personal para enfrentar nuevos desafíos laborales.

Fortalecer la confianza y el sentido de pertenencia en los equipos de trabajo. Según Chiavenato (2011), la capacitación permite mejorar el desempeño de los colaboradores, aumentar su adaptabilidad ante cambios y fortalecer su sentido de pertenencia dentro de las organizaciones.

En el contexto postpandemia, las organizaciones han redefinido las competencias prioritarias para sus colaboradores. De acuerdo con la Encuesta Habilidades 360 de Michael Page (2021), las empresas valoran cada vez más la capacidad de adaptación, la resiliencia y la solución de problemas como elementos clave para enfrentar los cambios en la “nueva normalidad”. La siguiente tabla presenta los resultados obtenidos en dicho estudio respecto a las competencias más demandadas.

Tabla 1

Competencias más valoradas en la nueva normalidad laboral

Soft Skill	Porcentaje de empresas que la consideran prioritaria
Adaptación	66%
Capacidad para solucionar problemas	34%
Resiliencia	29%
Comunicación efectiva	26%
Trabajo en equipo	25%

Nota. Datos tomados de Michael Page (2021).

Capacitación en un Entorno Globalizado

Revisión de algunos estudios de investigación y modelos de habilidades; así como las estrategias aplicadas para la formación de los colaboradores en las compañías.

Modelos de habilidades y formación de colaboradores

Diversos autores han propuesto modelos que permiten entender y estructurar el desarrollo de habilidades en los colaboradores, con el objetivo de mejorar su desempeño y alinearlos a las estrategias organizacionales.

Uno de los estudios más relevantes en este ámbito es el de Noe (2017), quien plantea que los programas de capacitación bien diseñados y alineados a las necesidades organizacionales pueden impactar de manera positiva el rendimiento de los empleados.

El modelo de Capacitación y Desarrollo que plantea Noe se basa en cuatro etapas clave: identificar las necesidades, diseñar el programa, implementarlo y luego evaluar su efectividad. Lo interesante de su propuesta es que resalta lo importante que es adaptar cada programa a las necesidades reales de cada puesto. Esto tiene un impacto directo en la productividad y también en cómo se sienten las personas con su trabajo.

Por otro lado, Martha Alles (2009) propone un modelo muy utilizado en América Latina, centrado en la gestión por habilidades. Ella agrupa las competencias en tres niveles: las organizacionales o corporativas (como el enfoque al cliente o la apertura al cambio), las genéricas o transversales (como la comunicación o el liderazgo), y las específicas o técnicas, que están más ligadas a cada rol. Su propuesta busca que el desarrollo de habilidades sea algo transversal en toda la organización.

En el caso de América Latina, también vale la pena mencionar el aporte de Idalberto Chiavenato (2009), cuyo modelo de habilidades ha sido muy influyente, incluso en México.

Su propuesta organiza las competencias en habilidades técnicas, humanas, conceptuales y de gestión. Chiavenato destaca la necesidad de equilibrar los conocimientos técnicos con las habilidades interpersonales y estratégicas para favorecer la eficiencia y la colaboración en las organizaciones. Estos modelos de habilidades no solo permiten identificar las competencias clave para el éxito organizacional, sino que también ofrecen un marco para diseñar programas de formación efectivos. La adecuada combinación entre habilidades técnicas, interpersonales y de gestión se convierte en un factor estratégico para el logro de los objetivos organizacionales (Noe, 2017; Alles, 2009; Chiavenato, 2009; Vargas Zúñiga, 2015).

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque descriptivo / exploratorio. La fase cuantitativa consistirá en la aplicación de una encuesta a 80 egresados de carreras de ingeniería de universidades de México, que ya se encuentran dentro del ambiente laboral. Instrumento: cuestionario.

Sujetos de estudio: egresados universitarios desde 1984 a 2023, que ya se encuentran laborando en industrias dentro de la república Mexicana.

Hallazgos y su interpretación

Se obtuvo la siguiente información: El 86% de los encuestados afirma que la Comunicación efectiva es la habilidad más utilizada en su trabajo actual. Seguida de la Resolución de problemas y en tercer lugar se encuentran tanto el Trabajo en equipo como la Inteligencia emocional.

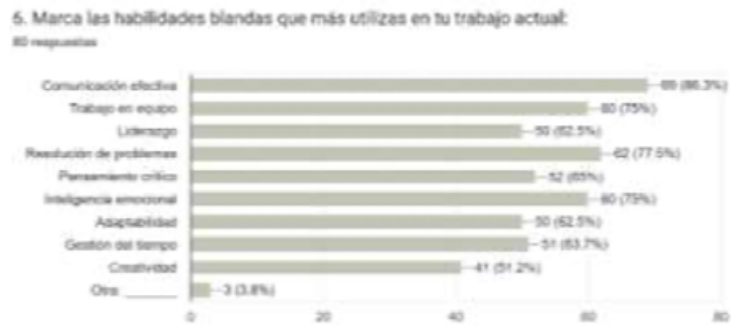


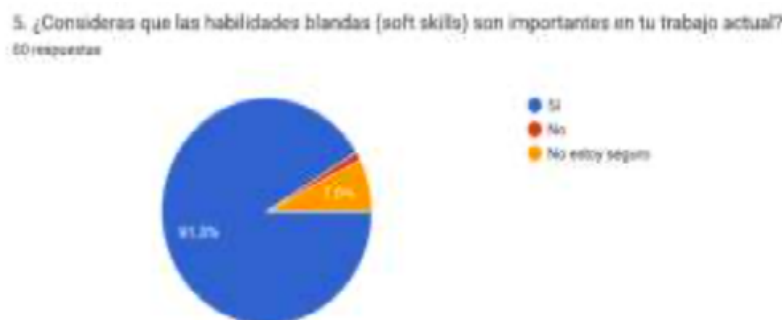
Figura 1 Soft skills más utilizadas en el entorno laboral actual

Nota. Elaboración propia a partir de encuesta aplicada a 80 participantes mediante Google Forms (2025).

Chiavenato (2009) destaca que la comunicación efectiva es esencial en la gestión de recursos humanos, ya que facilita la coordinación, mejora las relaciones laborales y contribuye al logro de los objetivos organizacionales. Como menciona el autor Chiavenato (2009), coincide al 100% lo encontrado en los encuestados, ya que priorizan la comunicación efectiva como la habilidad más requerida dentro de su entornos laboral actual.

Otro hallazgo interesante en la encuesta realizada es que el 91.3% consideran que las soft skills son importantes dentro de su entorno laboral. González Molina et al. (2020) destaca que las soft skills son fundamentales para la empleabilidad y sostenibilidad del personal en las organizaciones, subrayando la necesidad de que las instituciones educativas integren estas competencias en sus programas de formación para preparar adecuadamente a los futuros profesionales. El siguiente gráfico muestra los niveles de satisfacción respecto a la preparación académica en estas competencias esenciales para el mundo laboral.

Figura 1 Soft skills más utilizadas en el entorno laboral actual



Nota. Elaboración propia a partir de encuesta aplicada a 80 participantes mediante Google Forms (2025).

Como información relevante se encuentra la siguiente información obtenida dentro de la encuesta realizada donde se describe que más de la mitad de los encuestados (54.3 %) comentó que sí les han pedido demostrar soft skills al postularse a un empleo, lo que muestra que hoy son un requisito importante en los procesos de selección. Sin embargo, todavía un 38.3 % indicó que no se les ha solicitado, lo que refleja que no todas las empresas aplican este criterio de forma consistente. Solo un pequeño porcentaje (7.4 %) no recuerda si fue evaluado en este aspecto.

Figura 3 Percepción sobre la preparación universitaria en soft skills

7. ¿Tu universidad te preparó adecuadamente en estas habilidades?
 80 respuestas

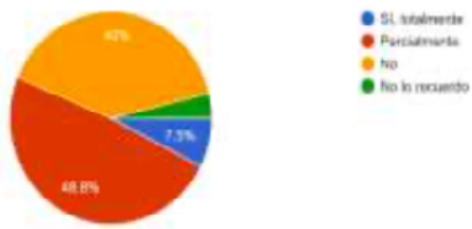


Figura 4 Solicitud de evidencia de soft skills en procesos de selección laboral

8. ¿Te han pedido evidencia o competencias en habilidades blandas al postularse a un trabajo?
 87 respuestas



Conclusiones

Este estudio confirma la creciente importancia de las soft skills en el entorno laboral, debido a la necesidad de las empresas a lograr los objetivos fijados anualmente a través de su capital humano, siendo importante alcanzar las metas establecidas, pero también la forma de lograrlas, es decir, cuidando el cómo fueron logradas, ya que una empresa con un ambiente organizacional adecuado, se vuelve un suelo propicio para el crecimiento de personal comprometido y motivado que puede generar ideas para innovar los procesos y productos existentes, siendo así importante que los egresados universitarios perciban la necesidad del conocimiento y desarrollo de dichas habilidades.

Los resultados permiten identificar cuáles son las soft skills que presentan mayores carencias en los estudiantes, además de evidenciar que la mayoría de los empleadores consideran estas competencias decisivas para la permanencia y el crecimiento profesional dentro de la empresa.

También se observa una disposición positiva por parte de los egresados para participar en programas de mejora de soft skills, lo que abre nuevas oportunidades de intervención educativa.

Nuevos caminos

Una línea interesante para futuros estudios sería diseñar indicadores específicos que permitan medir el progreso de las soft skills, así como analizar su impacto real en la empleabilidad a largo plazo.

Dentro de un mapa curricular es importante incluir el desarrollo de soft skills para formar para el trabajo y para convivir dentro de la sociedad, ya que estas habilidades si, son muy importantes dentro de la rama laboral pero también en nuestro día a día con nuestra comunidad, empezando en el núcleo familiar. Hoy en día el éxito profesional no depende únicamente del conocimiento técnico adquirido en su mayoría en las universidades, también es clave el integrarse, comunicarse, organizarse y adaptarse siendo estas habilidades igual de determinantes en la consolidación en el ámbito laboral. Las soft skills han dejado de ser un "plus" para convertirse en un requisito fundamental para sobresalir en entornos laborales cada vez más exigentes.

Por ello, las universidades tienen ante sí el reto de rediseñar sus programas académicos, evaluaciones y metodologías, con el fin de formar no solo profesionales técnicamente competentes, sino también personas emocionalmente inteligentes, colaborativas y resilientes. Solo así será posible cerrar la brecha entre la formación universitaria y las verdaderas demandas del mundo laboral.

Referencias

Crespo, B., & González, R. (2017). *Habilidades transversales y éxito profesional: Un estudio de caso*. Revista de Estudios Empresariales, 1(1), 55–69.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. del P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill. -López, M. E., & Ramírez,

J. (2022). *Las soft skills en la formación universitaria: Un análisis desde la empleabilidad*. Revista de Educación Superior, 51(3), 85–102.

-Michael Page. (2021). *Estudio de Remuneración PageGroup México y Centroamérica 2021*. https://www.michaelpage.com.mx/sites/michaelpage.com.mx/files/legacy/estudio_remuneracion_mexico_centroamerica_2021_v10.pdf -Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2020). Marco nacional de cualificaciones y habilidades transversales. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_31.pdf

-Moreno, J., & Cárdenas, L. (2021). *Formación para la empleabilidad: Un desafío de las universidades latinoamericanas*. Revista Colombiana de Educación, 81, 221– 243.

-Noe, R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

-Ortega, J. (2020). *Desarrollar soft skills en educación superior: Una estrategia para la empleabilidad*. Educare, 24(3), 123–141. -Pimienta, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Pearson Educación. -Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400> -Rodríguez, M., & Torres, L. (2019). Habilidades profesionales y educación universitaria: Retos y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21(2), 1–15.

-Ruiz, C. (2021). *Educación y mundo del trabajo: El valor de las habilidades no técnicas*. Pedagogía y Saberes, 55, 102–119. -Tobón, S. (2013). El enfoque por habilidades en la educación: Fundamentos, metodologías y aplicaciones. Ecoe Ediciones.

-Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar habilidades*. Graó.

-Zambrano, C., & Medina, A. (2021). *Soft skills en la educación superior: Diagnóstico y propuestas para su integración curricular*. Educación y Desarrollo Social, 15(2), 44–63.



Alejandra Nieves Cisneros
nieves.cisneros.a@bine.mx



**Mediación docente en el proceso de investigación
para la titulación en una escuela normal.**

Resumen

El objetivo de esta investigación fue caracterizar la asesoría en el proceso de investigación para elaboración de trabajos de titulación en una escuela normal pública del estado de Puebla. En esta investigación la asesoría se conceptualizó a través del constructo de mediación docente. La mediación docente se definió como el conjunto de ayudas que el profesor brinda durante la elaboración de trabajos de titulación a los estudiantes. En la revisión de la literatura se identificó que existe un vacío de conocimiento sobre la formación en investigación y la manera en la que se realiza la asesoría de trabajos de titulación en las escuelas normales.

La investigación siguió un enfoque cualitativo. Los sujetos de estudio fueron cuatro docentes que estaban a cargo de las asesorías para la titulación durante el ciclo escolar 2020-2021. El trabajo de campo se inició en septiembre de 2020 y concluyó en el mes mayo de 2022. Las técnicas que se usaron para la recolección de datos fueron: la observación, la entrevista y el análisis de documentos normativos usados por los participantes en el proceso estudiado.

Se concluye que los profesores realizan mediación a través de la identificación de las necesidades e intereses de sus estudiantes. La mediación de los profesores se realiza a partir de la revisión de los avances escritos y los reportes orales. La mediación de los profesores depende del momento de la investigación. La mediación de los profesores está estrechamente ligada con la experiencia, la formación y las ideas en investigación construidas durante su trayectoria profesional. La mediación de los profesores considera los documentos normativos generados por las autoridades académicas de la escuela normal y la tradición en investigación que ha desarrollado la institución.

Palabras clave

Trabajos de titulación, mediación docente, escuelas normales.

Abstract

The objective of this research was to characterize mentoring in the research process for the preparation of dissertation projects at a public teacher training college in the state of Puebla. In this research, mentoring was conceptualized through the construct of teacher mediation. Teacher mediation was defined as the set of supports that teachers provide during the preparation of dissertation projects for students. A literature review identified a knowledge

gap regarding research training and the manner in which dissertation mentoring is carried out in teacher training colleges.

The research followed a qualitative approach. The subjects of the study were four teachers who were in charge of dissertation mentoring during the 2020-2021 school year. Fieldwork began in September 2020 and concluded in May 2022. The techniques used for data collection were observation, interviews, and analysis of normative documents used by participants in the process studied.

It is concluded that teachers conduct mediation by identifying their students' needs and interests. Teachers' mediation is based on the review of written progress reports and oral reports. Teachers' mediation depends on the timing of the research. Teachers' mediation is closely linked to their experience, training, and research ideas developed during their professional careers. Teachers' mediation considers the normative documents generated by the teacher training college's academic authorities and the institution's research tradition.

Introducción

El propósito de esta investigación consistió en caracterizar las maneras en que profesores de una escuela normal pública de educación primaria realizan las actividades de asesoría para la elaboración de trabajos de titulación. La asesoría de trabajos de titulación se conceptualizó a través del constructo de mediación docente. La mediación docente se definió como el conjunto de ayudas que el profesor brinda durante la elaboración de trabajos de titulación a los estudiantes. Este interés requirió 1) la identificación del papel de la investigación en la formación de futuros profesores de escuelas primarias y 2) el análisis de cómo el conocimiento sobre la investigación de los profesores es mediado en el proceso de elaboración de trabajos de titulación.

La idea de incluir conocimientos del campo de la investigación como contenido en el currículo de la formación de futuros docentes y la necesidad de hacer investigación con el propósito de elaborar trabajos de titulación son planteamientos que han estado presentes en las escuelas normales desde que adquirieron el estatus de instituciones de educación superior. Sin embargo, la conducción y materialización de la investigación dentro de los planes y programas incluyendo las modalidades de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria se ha modificado según el discurso de reformas.

Con la reforma educativa para la transformación de las escuelas normales que se implementó en el año 2012, la investigación se reconfiguró dentro de la formación de los futuros docentes. Esta nueva reforma colocó a profesores, estudiantes y autoridades académico- administrativas ante prácticas de asesoría para la elaboración de trabajos de titulación (TT) que hasta entonces se habían conducido de otra manera y que requerían de cambios en las formas de conceptualizar el trabajo de titulación y el desarrollo de las asesorías dentro de esta comunidad de profesores.

Pero, ¿qué sabe de las prácticas que realizan los profesores en la elaboración de trabajos de titulación (TT) con un enfoque de investigación en escuelas normales? En la revisión de la producción 2007-2017 presentada dentro del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se localizaron siete ponencias vinculadas a la elaboración de trabajos de titulación. Orth y Padilla (2017) reportan que en los trabajos de tesis elaborados por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 162 "las preocupaciones [están] centradas básicamente en resolver problemas de su práctica...aprovechando sin duda alguna la tradición de la institución" (p. 11).

Rubio y Castro (2017) señalan que, para el caso de la Escuela Normal de Sinaloa, los temas de investigación más recurrentes son los de "diversidad e inclusión seguido de la lectura y comprensión lectora" (p. 11). Olvera et al. (2011) reportan que las acciones que realizan los profesores, en la modalidad de documentos recepcionales, "se efectúan sin poseer o seguir un dispositivo metodológico riguroso que oriente la asesoría o la generación de conocimiento" (p.4); también identifican documentos institucionales internos que explican las funciones de los asesores.

Por otro lado, en la revisión de la producción 2017-2021, presentada en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), se localizaron quince ponencias vinculadas a la realización de procesos de investigación y la elaboración de trabajos de titulación. Del total de ponencias solo cuatro estaban dirigidas hacia las prácticas que realiza el profesorado. Hernández et al. (2019) reportan que los asesores consideran "la experiencia como un recurso de apoyo para la asesoría y el acompañamiento de los alumnos" (p. 7). Sánchez et al. (2019) reportan que la mitad de los profesores considera que su rol como asesor es coordinar el proceso de investigación; mientras que la otra mitad considera que su rol es ser solo acompañante en el proceso metodológico. MENDÍVIL et al. (2021) identifican que un obstáculo en el proceso de titulación en su institución fue "la desatención de los asesores"

(p. 11). Finalmente, Medel et al. (2021) reportan que, en el contexto del trabajo a distancia, la mayoría de los estudiantes eligieron la modalidad de tesis. Por otra parte, en el estado del conocimiento (EC) "Investigaciones sobre la investigación educativa" editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2002-2011) y coordinado por López et al. (2013) se advierte que las instituciones dedicadas fundamentalmente a la formación para la docencia, como las Escuelas Normales, "manifiestan no contar con la infraestructura necesaria y la formación especializada para realizar investigación" (p. 41). En el capítulo "Formación para la investigación" coordinado por C. Schmelkes et al. (2013) no se identificaron investigaciones relacionadas con las prácticas docentes para la elaboración de trabajos de titulación de estudiantes con enfoque en la investigación en el nivel de licenciatura.

En el análisis sobre la formación para la investigación y los vacíos en la producción del conocimiento elaborado por López y Schmelkes (2016) se señala el "gran vacío de investigación sobre la formación en investigación en las escuelas normales"(p. 7). Las autoras identifican que dentro de las escuelas normales existen diversas limitaciones para realizar investigación. Concluyen que la formación en investigación (FI) en este nivel es una tarea no sistematizada; que el "investigar es un oficio que se aprende de manera artesanal" aún en programas de doctorado. Esto implica que los profesores asesoran como ellos han aprendido en la práctica, en su experiencia, pero no hay estrategias específicas para este acompañamiento" (p. 9); y que una "asesoría puede ser muy diferente a otra, dependiendo de las cualidades tanto del asesorado como del asesor" (p. 9).

Finalmente, en la revisión de literatura realizada en las bases de datos de EBSCO (Elton B. Stephens Company) y DOAJ (Directory of Open Access Journals) no se encontraron trabajos relacionados con las prácticas que llevan a cabo los profesores en la elaboración de trabajos de titulación con enfoque de investigación en nivel licenciatura en escuelas normales. Dichas investigaciones están concentradas en los niveles de maestría y doctorado. En estos niveles se identificaron investigaciones sobre la naturaleza de la asesoría y las condiciones institucionales (Moreno- Bayardo, 2011); los actores que intervienen en la asesoría (Martín, 2012, Torres et al., 2018); la formación de los asesores (Moreno-Bayardo, 2007); las funciones y/o tareas que desempeñan los asesores (Difabio, 2011, Cruz et al., 2006); y sobre los medios y apoyos que utilizan los docentes para realizar asesoría y formar en investigación (Martínez et al., 2012; López- García, 2019; Moreno-Bayardo, 2007; 2011; Moreno-Bayardo et al., 2016).

De manera general, de los datos reportados en los EC, de las ponencias revisadas del CNIE y del CONISEN, y de las investigaciones analizadas en torno a la formación en investigación y las prácticas que realiza el profesorado para la elaboración de los trabajos de titulación con enfoque en investigación, se puede decir que el conocimiento sobre estos objetos está aún construyéndose en las escuelas normales y que existe un vacío de conocimiento en este nivel.

Objetivo general

- Caracterizar la mediación docente en el proceso de investigación para elaboración de trabajos de titulación en una escuela normal.

Objetivos específicos

- Describir las acciones de mediación que los profesores realizan durante los procesos de investigación.
- Identificar los conocimientos sobre investigación y sobre los trabajos de titulación que los profesores despliegan durante la mediación de los procesos de investigación.
- Identificar las herramientas psicológicas que los profesores movilizan durante la mediación de los procesos de investigación.
- Analizar los elementos de la cultura escolar que intervienen en los procesos de titulación de la LEP.

Perspectiva teórica

Para comprender la mediación docente en el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación se adoptó la distinción entre tres niveles de teoría propuestos por Sautu et al. (2006). En el nivel más alto de abstracción se encuentra el paradigma que para esta investigación es constructivista, pues se asume que las realidades son subjetivas, construidas y co-construidas de manera local, así como basadas en la experiencia y la interacción de los individuos (Guba y Lincoln, 2002).

El siguiente nivel de abstracción es el de la teoría general. Para esta investigación, este nivel es ocupado por la teoría histórico-cultural desarrollada por Lev Vigotsky (1931, 1979, 1995), quien, de acuerdo con Hernández-Rojas (1998), plantea una ruptura de pensamiento "respecto a las teorías que entienden

la actividad del sujeto como una pura adaptación individual y biológica, para ir hacia una concepción donde se acepta la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y por condiciones históricoculturales” (p. 220). Del desarrollo teórico de Vigotsky se toman los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y signos, denominados también herramientas psicológicas dentro de la postura sociocultural.

Para este nivel de teoría también se asume la mirada de la teoría sociocultural (Bodrova y Leong, 2004, Wood et al., 1976) en la que se plantea el papel que tienen los “otros” – profesores y estudiantes- en la interiorización de conocimientos, actitudes, valores y herramientas socioculturalmente aceptadas y valoradas en un contexto particular.

Esta teoría establece que el sujeto -estudiante- no aprende por sus propios medios y aislado de los otros; por el contrario, los sujetos aprenden gracias a la ayuda de otros más experimentados dentro de contextos histórico- culturales específicos. Los sujetos más experimentados movilizan conocimientos, valores, actitudes y herramientas psicológicas relevantes para el contexto sociocultural que permiten a los menos aculturados establecer relaciones con aquello que se desconoce.

Finalmente, en el nivel más concreto se encuentra la teoría sustantiva que, de acuerdo con Sautu et al. (2006), está conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad que se pretende estudiar. Para este nivel se considera el concepto de mediación desarrollado por Bodrova y Leong (2004), Carballo (2010), Díaz Barriga y Hernández (2010), Fortoul (2010) y Tascón (2003). La mediación docente se entiende como la manera de establecer interrelaciones entre el profesor, el estudiante y los conocimientos pertinentes para la realización de una actividad.

En estos enfoques teóricos se establecen roles distintos para el estudiante y el profesor, que se alejan de la actuación y la conceptualización tradicional, al asumir al estudiante como un sujeto autónomo, capaz de autorregularse y desarrollar “habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente” (Díaz-Barriga y Hernández, p. 2); y al profesor se le concibe como “agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento [...]” (p. 2) y al desarrollo de habilidades como la toma de decisiones, la solución de conflictos, el análisis y la búsqueda de información, entre otros.

Dichos principios corresponden a un enfoque educativo que enfatiza en las actividades que el estudiante realiza para aprender, esto es, en lo que hace y expresa; también en sus aprendizajes previos, en sus hábitos de trabajo, en sus emociones, actitudes y valores. Aunque en esta investigación se estudian las acciones del profesor, al mirarse como mediación, se presupone un enfoque centrado en el estudiante, porque se mira la relación y la posición que el profesor adopta para que el estudiante desarrolle una actividad, en este caso la elaboración de los TT.

En este trabajo, el objeto de estudio que es la mediación se entiende como un proceso a través del cual el docente establece una interrelación entre él, el conocimiento y los estudiantes. Se manifiesta como conjunto de ayudas de diferente naturaleza que el profesor ofrece a sus alumnos durante el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación. Estas ayudas ocurren dentro de una cultura escolar que es configurada por los profesores y que está permeada por las tradiciones, las normas y los valores académicos, administrativos e institucionales sobre las maneras de hacer investigación para la titulación. Las ayudas que el profesor ofrece se manifiestan como acciones de mediación, herramientas psicológicas, conocimientos sobre los trabajos de titulación y el proceso de investigación. Las ayudas le permiten al estudiante desarrollar y concluir el trabajo de titulación.

Metodología

El estudio se realizó en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, escuela normal pública en la que laboran cerca de 243 profesores distribuidos en todos los programas que ofrece la institución. Se focalizó en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), básicamente porque en ese programa se operan planes y programas que contemplan la modalidad de titulación de tesis de investigación. El escenario educativo inmediato fue el trabajo de titulación en donde se estudió la mediación docente.

La elección de docentes se llevó a cabo bajo los siguientes criterios: a) años de servicio dentro de las EN, b) nivel de estudios, c) formación inicial, d) experiencia como asesores de trabajos de titulación en la modalidad tesis de investigación, e) experiencia en la realización de investigaciones educativas y producción académica, f) experiencia en gestión académico- administrativa dentro de la institución y g) tipo de contratación (tiempo completo, medio tiempo, profesor de asignatura por horas). De acuerdo a estos criterios se seleccionaron doce profesores, pero solo permanecieron cuatro profesores hasta el término de la investigación.

El enfoque metodológico que orientó este trabajo fue cualitativo. Se siguió un diseño flexible (Mendizábal, 2007) que permitió una continua reorientación del proceso de investigación a partir de los avances en la recolección, análisis e interpretación de datos. El diseño que orientó la investigación fue etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2009). Se adoptó esta tradición porque la mediación docente estuvo situada en un contexto sociocultural específico, la LEP-BINE, institución en la que se han construido tradiciones, normas, significados y valores en torno a lo que significa la investigación y la realización de trabajos de titulación.

El trabajo de campo se realizó a lo largo del ciclo escolar 2020-2022. Los instrumentos que se utilizaron para recolección de la información fueron el registro de observación, las notas de campo y el diario del investigador. La sistematización y codificación de la información se organizó tomando en cuenta los planteamientos teórico-metodológicos de Bertely (2000) y Mejía-Navarrete (2011). Las videograbaciones de las sesiones de asesoría se transcribieron en su totalidad. Posteriormente, se ampliaron con la información contenida en las notas de campo y el diario del investigador. Finalmente, se trasladaron a registros de observación ampliado y se organizaron en carpetas por cada docente.

La codificación se hizo en dos momentos. En el primero se realizó una codificación abierta. En el segundo se recuperaron las preguntas de investigación y el cuadro de pasaje teórico- empírico desarrollado antes de la entrada a campo. En esta etapa se subrayaron fragmentos, palabras, frases en los que se observaba que el docente se colocaba entre el proceso de investigación, el estudiante y el trabajo de titulación (TT). Se identificaron las actividades, los conocimientos sobre la investigación y la elaboración de TT; las herramientas psicológicas, las necesidades, intereses y conocimientos que los docentes utilizaban dentro de la sesión y se elaboraron para cada profesor cuadros que contenían la información. Posteriormente, para cada docente se construyó una descripción analítica sobre la mediación que realizaban en las asesorías. Estas descripciones se utilizaron como base para caracterizar de manera individual y colectiva la mediación docente en el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación.

Hallazgos

Para realizar mediación, los profesores que participaron en la investigación dedican su atención a lo que los estudiantes expresan, reportan y escriben dentro y fuera de las sesiones. Específicamente, se señala que, para mediar

el proceso de investigación para la titulación, los profesores consideran: a) las necesidades y los conocimientos sobre investigación; b) el objeto de estudio de la investigación y c) los avances escritos y los reportes orales de los estudiantes.

Durante la asesoría, los profesores ponen a disposición de sus estudiantes: acciones de mediación, herramientas psicológicas, conocimientos sobre el proceso de investigación y la elaboración de trabajos de titulación, además de aspectos culturales expresados como normas, tradiciones y valores sobre investigación y los trabajos de titulación de la LEP.

La mediación de estos profesores se vio influenciada por las trayectorias, las experiencias y los conocimientos sobre investigación y la elaboración de TT. Cada profesor hace mediación “a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y el conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 3). Si bien existen diferencias individuales entre ellos, también se encontró que los profesores establecen un diálogo continuo con sus estudiantes. El diálogo y la revisión son los ejes que articulan y organizan la actuación de estos profesores. Se identificaron dos tipos de acciones de mediación: acciones de mediación individuales y acciones de mediación generales. Las acciones de mediación individuales (AMI) son producto de la identificación de la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante, y las acciones de mediación generales (AMG) responden a las diferentes etapas del proceso de investigación por las que el docente sabe que los estudiantes transitan.

En general, la mediación se basa en la valoración de avances, la escucha y la determinación de las ayudas. Sin embargo, en unos casos, el conjunto de ayudas está más centrado en la elaboración del TT, per se; en otros casos, los docentes se involucran de tal manera que hay una colaboración constante estudiante-profesor y un interés permanente en la comprensión del proceso de investigación. En el primer caso hay más dirección y normalmente ocurre con los profesores con menos experiencia. En el segundo, los profesores, más experimentados, se colocan como sujetos que desempeñan la función de guías “más expertos” (Kalman, 2018). Los profesores más experimentados también toman en cuenta la situación emocional de los estudiantes. Establecen una relación personal con los estudiantes que según Onrubia (1999) se basa en la confianza y en la aceptación mutua, traspasando las fronteras académicas.

Es un hecho que las normas, los valores y las tradiciones sobre el proceso de titulación estudiado permean la mediación de todos los profesores. Sin embargo, la experiencia también modula el énfasis y la atención en los documentos institucionales que marcan los ritmos y los productos, sin dejar de atender dichos aspectos, los profesores experimentados cuidan más el proceso de aprendizaje del estudiante y la calidad de la investigación.

La mediación de todos los profesores, en general, se orienta por el momento de la investigación. Al inicio, el conjunto de ayudas se alinea hacia la elaboración del proyecto de investigación, la construcción del planteamiento del problema, la búsqueda, la recolección y la valoración de la información relevante para delimitar el problema de investigación y la elaboración de los primeros capítulos del TT. Durante la fase intermedia del proceso, cuando los estudiantes se encuentran en trabajo de campo, la mediación docente se enfoca en la revisión del marco metodológico y la escritura de las primeras versiones del capítulo de análisis y resultados. En esta fase, los profesores ayudan a sus estudiantes a realizar el análisis, les recuerdan no perder de vista las preguntas y objetivos, el marco teórico y en algunos casos, los menos, el alcance de la investigación. Finalmente, en la última fase, es decir, en la conclusión de la investigación, la mediación se enfoca en la revisión de los borradores y en la entrega de la versión final del TT ante las autoridades correspondientes. Este comportamiento se ha reportado también en otros niveles educativos. De la Cruz et al. (2006) reportan que los tutores de maestría y doctorado siguen esa ruta. El conjunto de ayudas de estos profesores incluye la movilización de conocimientos y herramientas psicológicas. Los conocimientos se ciñen a aspectos metodológicos y aspectos institucionales que rodean la investigación para la titulación en la institución. Los conocimientos movilizados por los profesores más experimentados son el resultado de su expertise porque con ellos reflejan su experiencia en investigación y en dirección de TT dentro de las escuelas normales.

Las herramientas psicológicas de los profesores más experimentados son ricas, diversas y con distintos formatos, incluyen libros, artículos, esquemas de redacción, presentaciones de power point, videos, notas, tablas, planes de estudio, perfiles de egreso, matrices, cuadros de consistencia, entre otras. Estas demuestran sus conocimientos sobre la investigación y el TT, su contacto con el desarrollo de investigaciones, sus saberes pedagógicos y su interés por el aprendizaje de los estudiantes. Las herramientas psicológicas de los docentes menos experimentados son reducidas y se limitan al uso de

las sugerencias establecidas por las autoridades y libros de metodología. En la mediación de los profesores, también, se identificaron herramientas psicológicas compartidas como las normas expresadas en los documentos institucionales, lo anterior da muestra de que la adhesión a las normas rige, en mayor y menor medida, las acciones de los profesores.

Conclusiones

Los profesores identifican las necesidades de sus estudiantes a través de una valoración de los avances de los estudiantes. De acuerdo con la valoración despliegan las ayudas que consideran pertinentes. La identificación de las necesidades varía entre los profesores; es decir, unos lo hacen más que otros. Las causas de esta práctica pueden deberse a factores como la experiencia en investigación, la experiencia laboral, la trayectoria docente e incluso el gusto por el desarrollo de las actividades que conlleva la investigación para la titulación. Debido a la pandemia, además de considerar las habilidades, el tema de investigación, los tiempos y recursos, los profesores pusieron atención al estado emocional y la salud de sus estudiantes.

Las sesiones de asesoría dentro de la escuela normal se desarrollan de dos maneras: individuales y grupales. Como es natural, los profesores que atienden a más de un estudiante realizan acciones de mediación generales (AMG), dirigidas a más de un estudiante y acciones de mediación individuales (AMI). Las AMG se concretan como indicaciones, explicaciones y acuerdos de trabajo; a través de ellas, los profesores organizan las sesiones, asignan las tareas, establecen los acuerdos y explican los elementos de la investigación que consideran funcionales para todos los participantes. Las AMI, por su parte, están dirigidas a cada uno de los estudiantes y responden al progreso en la investigación, a los objetos de estudio de cada uno de los trabajos de titulación y a las necesidades, características, intereses y conocimientos de cada uno de los estudiantes. Los profesores realizaron más acciones individuales que acciones generales, lo que significa que, si bien existe un trabajo grupal, en esta escuela normal, los profesores estuvieron más atentos al proceso de investigación de cada estudiante.

Los profesores ponen al centro a sus estudiantes, respetan las ideas que los estudiantes proponen y brindan las ayudas que consideraron pertinentes para transformar las ideas e intereses de los estudiantes en una investigación que tiene como resultado el trabajo de titulación (TT). Cuando los profesores no conocen el ámbito disciplinar o el tema que los alumnos proponen, explican y especifican las ayudas que pueden proporcionar. Este respeto hacia lo que

el estudiante desea dar cuenta de la tradición que existe en la institución y que está enfocada hacia el respeto de los intereses en investigación de los estudiantes. En la escuela normal en la que se realizó la investigación, los intereses e ideas de los estudiantes se colocan por encima de los intereses y líneas de investigación de los profesores. Lo anterior no significa que los profesores no movilicen sus experiencias y conocimientos para orientar el trabajo hacia las metodologías y diseños de investigación que dominan; sin embargo, priorizan la atención al estudiante. Este hallazgo abre una veta de investigación sobre los retos que implica trabajar el proceso de investigación de TT de esta manera, pues los múltiples objetos de estudio que los estudiantes plantean durante sus investigaciones, demandan un conocimiento amplio de la investigación educativa de parte de los profesores.

El uso de las herramientas psicológicas depende del momento de la investigación y las trayectorias; sin embargo, hay algunas que son iguales en la mediación de todos los profesores porque forman parte del repertorio de la escuela normal, específicamente del contexto de la formación docente de la LEP, tal es el caso de los planes de estudio, las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la escuela normal, los libros de metodología y las listas de cotejo institucionales.

El uso de herramientas psicológicas por parte de algunos profesores es diverso y abundante. Esto quizá podría explicarse por la historia de las escuelas normales que tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo pedagógico, pero sin duda merece atención seria en una futura investigación. Los conocimientos que comparten los profesores, se expresan principalmente en aspectos metodológicos de la investigación y las características formales de los TT. Esto puede deberse a las características de la actividad. En la institución no se desarrollan líneas de investigación; una futura investigación podría profundizar en el tipo de conocimiento movilizado y la comprensión sobre cómo están presentes las teorías y perspectivas metodológicas en los TT. Finalmente, la cultura escolar ciñe el proceso de investigación para la elaboración de TT. Todos los actores implicados, es decir, las autoridades, los profesores y los estudiantes,

organizan sus actividades en torno al ciclo escolar que se dispone para concluir el TT. En la mediación de los profesores la adhesión a la norma, y la importancia que esta tiene en el desarrollo de la actividad, influye en todo el proceso. Este hallazgo muestra que la elaboración de TT es una actividad altamente institucionalizada y que los profesores tienen en mente las reglas

y los estándares cumplir. Si bien existen tradiciones, valores y expresiones compartidas, la mediación docente de los profesores también está permeada por la experiencia, la formación y las ideas en investigación construidas durante su trayectoria profesional.

Los profesores que han accedido a otros grupos de investigación median herramientas, actividades y conocimientos más diversos. Este hallazgo evidencia el papel que tiene la formación y el acercamiento de los profesores a escenarios en donde la investigación es constante en la vida laboral. Finalmente, cabe señalar que la mediación docente, per se, implica la combinación de las ayudas, es decir, la movilización intencional de todos estos elementos en una actividad y contexto específico. La combinación de las ayudas es lo que hace a la mediación.

Referencias

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Ciudad de México: Paidós.

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Ciudad de México: Pearson Education.

Carballo, M. (2010). *La mediación cognitiva: origen y relaciones de intervención de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico*. En P. Ducoing. Tutoría y mediación II (pp.223- 239). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

De la Cruz, G., García, T., Abreu, L. (2006). *Modelo integrador de tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 11 (31), 1363- 1388.

De la Cruz, G. y Abreu, L. (2012). *Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario*. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Autónoma de México. Perfiles educativos. 34(138), 10-27.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Ciudad de México: McGrawHill.

Difabio de Anglat, H. (2011). *Las funciones del tutor de la tesis doctoral en*

educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (50), 935- 959.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). **Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.** En C. Denman y A. Haro (comps.). Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.

Hernández, A., Trujillo, L. y Santiz, R. (2019). **Enseñar a investigar en la formación inicial docente: prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación.** Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Rosarito, Baja California, México.

Hernández-Rojas, G. (1998). **Paradigmas en psicología de la educación.** México: Paidós.

Kalman, J. (2018). **Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación.** En J. Kalman. Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas de Judith Kalman. Ciudad de México: Paidea Latinoamericana.

López, M., Sañudo, L. y Maggi, E. (2013). **Introducción.** En M. López, L. Sañudo y E. Maggi (coords), **Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011** (pp. 21-56). Ciudad de México: ANUIES y COMIE.

López-García, M. (2019). **Percepción del proceso de dirección de tesis en alumnos de una maestría del área socio- médica.** Revista de Educación y desarrollo, 49, 51-55.

López, M. y Schmelkes, C. (2016). **Formación para la investigación: vacíos en la producción del conocimiento.** Digital Ciencia@UAQRO. Multidisciplinaria. 9 (1), 1-11.

Martín, G. (2012). **La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa.** El acompañamiento, una pieza clave. Revista de Investigación Educativa. 15.

Martínez, B., Alfaro, J., y Ramírez, M. (2012). **Proceso de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia.** Revista Sinéctica, 38.

Medel, C., Delgado, A., y González, V. (2021). ***El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato***. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, México.

Mejía, J. (2011). ***Problemas centrales del análisis de datos cualitativos***, en Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social, núm. 1, año 1, abril-septiembre, Argentina, 47-60.

Mendivil, G., López, O., y Millán, M. (2021). ***El proceso de titulación a través de la tutoría de estudiantes normalistas***. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, México.

Mendizábal, N. (2007). ***Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa***. En I. Vasilachis (coord.) Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.

Moreno-Bayardo, M. G. (2007). ***Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación***. Revista Mexicana de Investigación Educativa. (12) 33, 561-580.

Moreno-Bayardo, M. G. (2011). ***La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la Universidad***. Revista de Educación Superior, 2 (158), 59-78.

Moreno-Bayardo, M. G., Torres, J. y Jiménez, J. (2016). ***Los coloquios de doctorado como escenarios de formación***. Un contraste de visiones. Digital Ciencia@UAQRO.

Navarro, A. (2007). ***Notas de campo: el registro y la organización de la información recogida mediante observaciones***. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Olvera, E., Gutiérrez, E. y Aguilar, C. (2011). ***El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional***. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Onrubia, J. (1999). ***Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas***. En C. Coll, E. Martín, T. Maurí, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, El constructivismo en el aula (pp. 4-18), Barcelona: Grao.

Orth, U. y Padilla, M. (2017). *Líneas y temas de investigación de los y las estudiantes de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Algibe.

Rubio, M. y Castro, G. (2017). *La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

Sánchez, M., Peña, T., y Herrera, M. (2019). *El desarrollo de habilidades investigativas desde la tesis, en los estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Rosarito, Baja California, México.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2006). *Manual de metodología*. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Flacso.

Schmelkes, C., Gaeta, M., Cárdenas, Z., Paulín, A., Zavaleta, I., Jiménez, S., Guerra, K. y Villanueva, A. (2013). *Formación para la investigación*. En M. López, L. Sañudo y E. Maggi (Coords), Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011 (pp. 337- 391). Ciudad de México: ANUIES.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Modalidades de titulación para la Educación Normal*. Ciudad de México: SEP.

Tascón, C. (2003). *La función constructivista de la mediación: el mediador y el aprendizaje mediado*. Anuario de Filosofía. 6, 117-130.

Torres, J., Moreno, M. G., y Jiménez, J. (2018). *Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras*. Revista Educación, 42 (1), 2215-2644.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Gredos.

Vigotsky, L. (1931). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Obras Escogidas. Tomo III. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal Child Psychol-Psychiat, 17, 89-100.





Patricio Eusebio Casiano
mtropatricio.eusebio@gmail.com
a1028740@ulsapuebla.mx



**La escuela multigrado: un campo emergente de la
 investigación educativa.**

Resumen

El presente artículo de investigación visibiliza a la escuela multigrado como un elemento clave en el Sistema Educativo Nacional, enfatiza la necesidad de diseñar una estrategia de profesionalización docente que no solo brinde orientaciones didácticas a los maestros para el trabajo en grupos multigrado, sino que también reconozca a esta práctica educativa como una fortaleza orientada hacia la formación inicial y continua del profesorado.

El estudio se desarrolla en la Ciudad de Teziutlán, Puebla, a través de una metodología con enfoque cualitativo integrando las fases de preparación, trabajo de campo, analítica e informativa, propias de la investigación cualitativa, orientadas a reconocer las necesidades de formación y acompañamiento docente en escuelas primarias multigrado.

El escaso acompañamiento que recibe el profesorado para la gestión y organización de los aprendizajes en los diversos grados escolares, la creación de ambientes de aprendizaje pertinentes al aula multigrado, la administración, gestión y organización de la escuela, entre otros aspectos; motiva la presente investigación, que busca visibilizar el aporte y potencial de la escuela de organización multigrado como un campo emergente en la investigación educativa.

Palabras Clave

Multigrado / estrategia / profesionalización / investigación educativa.

Abstract

This research article highlights multigrade schools as a key element within the National Education System and emphasizes the need to design a teacher professionalization strategy that not only provides instructional guidelines for teachers working with multigrade groups but also recognizes this educational practice as a strength aimed at supporting both initial and ongoing teacher training.

The study is conducted in the city of Teziutlán, Puebla, through a qualitative research approach that integrates the phases of preparation, fieldwork, analysis, and reporting, which are inherent to qualitative research and aimed at identifying the training and support needs of teachers in multigrade primary schools. The limited support that teachers receive for managing and organizing learning across different grade levels, creating suitable learning environments for multigrade classrooms, and handling school administration, management, and organization, among other aspects, motivates this research,

which seeks to highlight the contribution and potential of multigrade schools as an emerging field in educational research.

Keywords

Multigrade / strategy / professionalization / educational research

Justificación

En México la profesionalización docente ha sido uno de los ejes centrales en cada una de las reformas que se han impulsado a lo largo de la historia del Sistema Educativo Nacional (SEN), con el objetivo de consolidar una formación sólida en el profesorado para el logro de los aprendizajes de sus alumnos, y con ello; contribuir a la mejora de la educación. Dentro de las acciones de formación y profesionalización, los docentes se consideran como agentes de cambio y no solo facilitadores de conocimiento. Sin embargo, muchas de estas acciones se orientan a los docentes unigrados, es decir; docentes que atienden a un solo grado o fase escolar en el caso de nivel primaria, por lo tanto, es importante plantearse las siguientes interrogantes:

¿qué pasa con los maestros frente a grupos multigrado?, ¿cómo atienden la diversidad en el aula?, ¿qué y cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para la atención a grupos multigrado?, ¿existe la posibilidad de una profesionalización en estos contextos educativos?, ¿qué estrategias de profesionalización tienen a su disposición los docentes para atender sus necesidades de formación?, etc.

Interrogantes, que surgen desde el hacer empírico y epistemológico de la práctica docente multigrado, las cuales se derivan de la escasa oferta educativa profesionalizante para el profesorado en estos contextos educativos, de la falta de estrategias pedagógicas adecuadas, así como la escasez de materiales curriculares que le permitan responder a las demandas o necesidades de un grupo multigrado, entendido como aquel grupo en el que convergen alumnos y alumnas de distintas edades y grados escolares en una misma aula.

Por ello, se plantea la necesidad de diseñar estrategias de profesionalización docente en escuelas multigrado, que favorezca el cumplimiento de los fines de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que contribuya a la mejora de la calidad educativa en estos contextos, dicha propuesta deberá orientarse hacia el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: "Educación de calidad", particularmente en su meta 4.c, al proponer acciones orientadas

a la formación inicial y continua de docentes en contextos multigrado, fortaleciendo sus capacidades pedagógicas y profesionales, contribuyendo de tal forma a mejorar la calidad de los aprendizajes en este tipo de escuelas, promoviendo así una educación inclusiva y equitativa, tal como lo establece la Agenda 2030.

Estado del arte

En diferentes momentos de la historia, la escuela multigrado en México ha sido considerada importante dentro de la educación rural, a pesar de ellos, siempre ha existido una gran brecha entre el currículo nacional y las características particulares de la escuela multigrado, por lo que en el año 2005 se consolidó la Propuesta Educativa Multigrado PEM 05 con el objetivo de ajustar los contenidos del currículo oficial y que permitiera:

abordar un mismo tema en diferentes niveles simultáneamente y que, aún hoy en día, muchos docentes utilizan como referencia, no plantea acciones de capacitación y de acompañamiento a los docentes para que puedan operativizar esta propuesta en las aulas, además de no atender la dimensión escolar como tal (Romero et al., 2010).

Esta estrategia llevó todo un proceso metodológico y sistemático, desde la construcción de un modelo experimental para escuelas multigrado a partir de un diagnóstico, y revisión de estudios, recuperación de experiencias estatales, nacionales e internacionales, diálogo y participación con los actores: docentes, asesores, supervisores, equipos técnicos, prueba en campo durante el proceso y análisis con especialistas en curriculum (Popoca, 2024, p.145). Esta estrategia fue coordinada por el Mtro. Cenobio Popoca Ochoa y un equipo de trabajo quienes crearon la propuesta a partir del diseño de materiales conformados por un libro para el maestro y materiales para el aprendizaje autónomo, fichas y guiones de trabajo; dichos materiales han sido referentes para el trabajo docente en escuelas multigrado, sin embargo, Popoca Ochoa (2024) señala que:

a casi 20 años de haberse puesto en circulación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no ha concretado otra orientación curricular con esas características, por lo que la PEM sigue siendo un referente valioso y útil para el profesorado que labora en estos espacios escolares (p. 105).

Por ello es importante mencionar que la PEM05 constituye la base fundamental para consolidar una estrategia de profesionalización orientada a

fortalecer la práctica pedagógica multigrado, que de acuerdo con el Dr. Diego Juárez Bolaños (2024), académico e investigador destaca que “en México, no existe una política educativa que atienda de manera integral las necesidades del multigrado, a pesar de que representan una parte significativa del sistema educativo” lo que fundamenta con mayor claridad la necesidad de establecer políticas educativas que visualicen el potencial pedagógico de las escuelas multigrado, debido a que existen diversas propuestas que se han aterrizado en algunas entidades del país sin embargo, es importante subrayar que no forman parte del currículo nacional.

Una de las propuestas que se han implementado en el Estado de Puebla para disminuir las demandas del profesorado en escuelas multigrado ha sido el Programa de Aprendizaje Multigrado (PAM, 2012), posteriormente cambio al nombre de Modelo de Aprendizaje Colaborativo (MAC) en el año 2018 el cual tiene sus antecedentes en la Escuela Nueva de Colombia, y que se adoptó por la SEP en colaboración con Fundación Azteca con el objetivo de fortalecer la enseñanza en las escuelas multigrado, así como promover el aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, no se dio un seguimiento ni continuidad en los siguientes ciclos escolares, por lo que el profesorado novel en esta modalidad multigrado desconoce dicha estrategia que puede contemplarse para fortalecer la profesionalización docente, pues este modelo de aprendizaje se fundamenta en prácticas educativas contextualizadas, además de fortalecer la gestión y organización escolar, promoviendo la igualdad, la equidad y la inclusión educativa, respondiendo así a los fines de la NEM.

En el contexto de la formación docente, en educación superior también se han generado acciones para fortalecer las competencias pedagógicas multigrado, incluyendo en el plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria el curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado con el objetivo de que las y los futuros docentes fortalezcan el desarrollo de capacidades, saberes, actitudes, al conocer y valorar el origen, aportes y retos de la escuela multigrado... con la plena convicción de que las y los futuros docentes, independientemente del contexto donde se desempeñen, deben contar con esta formación pedagógica que enriquecerá su quehacer profesional y que podrán aplicar en cualquier contexto educativo. (DGESuM, 2022)

Además se han generado diversas acciones en instituciones de educación superior que pueden formar parte de una profesionalización docente en contextos multigrado, como la “Especialidad en docencia multigrado” en la Universidad Digital del Estado de Hidalgo en donde se plantea el fortalecimiento de las competencias docentes a fin de valorar los aportes de la educación multigrado reconociendo el potencial pedagógico de esta modalidad, para elevar el nivel de aprendizaje del estudiante y su contribución al desarrollo de la escuela rural mexicana (UNIDEH, 2025).

En relación a las experiencias educativas y necesidades en contextos multigrado, en México; se han reunido investigadores, académicos y docentes de escuelas multigrado para conformar la Comunidad Multigrado Nacional (CMN) en año 2021 como un eje estratégico que permita brindar apoyo, orientación y formación a docentes de México a partir de intercambio de experiencias, talleres, conferencias, publicación de narrativas y artículos de investigación promoviendo así una nueva visión de las escuelas multigrado, ya que la CMN busca transformar la educación multigrado en México, reconociendo su potencial pedagógico y promoviendo una educación de calidad en contextos rurales y marginados. A través de la colaboración, la reflexión crítica y la acción colectiva, la CMN trabaja para mejorar las condiciones educativas y fortalecer la identidad y la comunidad en las escuelas multigrado (CMN, 2021).

Esta comunidad esta conformada por diversos actores educativos, académicos e investigadores destacados y ampliamente reconocidos en el ámbito de la educación rural y multigrado, entre ellos el Mtro. Cenobio Popoca Ochoa, quien impulso la PEM05, el Dr. Digo Juárez Bolaños, investigador de las políticas educativas en multigrado, así como la Dra. Elsie Rockwell, quien se ha caracterizado por contribuir en el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza multigrado, así como coordinadores nacionales Mtro. Gamaliel Cleto Luis, Mtra. Aidé Fabiola Yáñez Delgadillo, Mtro. José de Jesús Castilla Pérez, Mtra. Norma Guadalupe Sifuentes, Mtro. Francisco Barreto Alonzo, Mtro. Alejandro Hoyos Montoya, quienes se diseñan acciones específicas para llevar a cabo convenciones anuales donde se reúnen más de 450 docentes multigrado, cabe destacar que la CMN se conforma también por delegaciones correspondientes a las entidades de la república, cada delegación cuenta con un coordinador estatal quienes generan acciones de formación al interior de cada estado con el propósito de apoyar, orientar, formalizar, compartir experiencias, prácticas educativas y mitologías didácticas exitosas en escuelas multigrado.

Con lo anteriormente expuesto se enfatiza que la escuela multigrado es un campo emergente para la investigación educativa, pues centra su interés en la necesidad de contar con un modelo integral o de acompañamiento al docente multigrado, que le oriente y motive hacia la mejora de su práctica educativa dotándoles de herramientas y metodologías específicas con el propósito de mejorar el aprendizaje en contextos donde los estudiantes de diferentes grados y edades conviven y aprenden en una misma aula.

Planteamiento del problema

En la ciudad de Teziutlán Puebla, lugar donde se realiza la presente investigación, se localizan siete escuelas primarias de organización multigrado, que corresponden a las Zonas Escolares 007 y 183 de primarias federales, ubicadas de la siguiente manera:

Tabla 1: Escuelas primarias federales multigrado en Teziutlán Puebla.

Nombre de la Escuela	Turno	Localidad	Organización multigrado
5 de mayo	Matutino	San Juan Tezongo	Pentadocente
Amado Nervo	Matutino	Aire Libre	Tridocente
Ángel Rendon Cabañas	Vespertino	Francia	Tetradocente
Elvira Díaz Méndez	Matutino	Coaxoxpan	Bidocente
Gral. Vicente Guerrero	Matutino	San Miguel Capulines	Bidocente
Juan Oropeza Herrera	Vespertino	San Juan Acateno	Bidocente
María N.R Salamanca	Vespertino	Xoloco	Bidocente
Totales:			
7 escuelas multigrado / turno matutino: 4 / turno vespertino: 3 / docentes: 20			

Nota. La tabla presenta la cantidad y características de las escuelas primarias federales de organización multigrado localizadas en el municipio de Teziutlán, Puebla.

Las escuelas multigrado presentan diversas aristas que pueden aprovecharse en la investigación educativa, por lo que es necesario reflexionar acerca de las realidades que las enmarcan con el fin de comprender el quehacer del profesorado en dicho contexto educativo, estas realidades se enfocan primordialmente en tres aspectos relevantes: aula, profesorado y escuela.

En el aula: los estudiantes pueden presentar rezago educativo debido a las múltiples tareas que desempeña el profesorado. En algunas ocasiones la convivencia entre los aprendientes se ve afectada por la diferencia de edades y niveles escolares dentro del aula, lo que puede generar conflictos o dificultades de interacción y socialización. Además, las clases suelen ser interrumpidas por trámites administrativos que se deben atender, lo que limita el tiempo efectivo de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado: enfrenta el desafío de trabajar con varios grados escolares al mismo tiempo, sin contar con una formación sólida en el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de una planeación multigrado. La falta de orientación y asesoramiento técnico- pedagógico especializado en contextos multigrado dificulta la atención diferenciada a los estudiantes, así como el logro de los aprendizajes. Además, debe asumir múltiples funciones, tanto administrativas como directivas, lo que incrementa su carga laboral, dejando en segundo plano la práctica pedagógica.

Escuela: por la escasa matrícula de alumnado, la mayoría de estas escuelas presentan limitaciones en cuanto a infraestructura, materiales didácticos y recursos tecnológicos, lo que puede afectar la calidad del proceso educativo. La organización del tiempo y del espacio escolar no siempre responde a las necesidades del trabajo multigrado, la escasa vinculación con programas institucionales o de apoyo limita las oportunidades de desarrollo e innovación pedagógica en contextos multigrado.

La formación inicial y permanente de los maestros en el contexto multigrado es un eje central en el artículo 43 de la Ley General de Educación (LGE) donde se señala la importancia de contar con personal docente capacitado a través del desarrollo de competencias específicas para el trabajo en escuelas multigrado.

Sin embargo, en la realidad en la que un docente multigrado ubicado en la ciudad de Teziutlán Puebla, está lejos de lograrse debido a que no se cuenta con una metodología específica para tal fin. Entender la necesidad de una estrategia de profesionalización docente es sin duda un gran reto, pero no imposible, pues a través de las experiencias y narrativas de maestras y maestros multigrado, se destaca el interés por conocer y demostrar que la escuela de organización multigrado tiene un verdadero potencial pedagógico que se ha desaprovechado para enriquecer la práctica educativa, por lo que es importante dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿De qué manera se puede fortalecerse la profesionalización docente en contextos multigrado, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana?

La pregunta surge debido a la gran complejidad que implica una escuela de organización multigrado, la mayoría de los docentes prefieren cumplir con un lapso de uno a dos ciclos escolares, generando así una rotación de profesores cada ciclo escolar y que de manera indirecta afecta el proceso pedagógico, de gestión y administración escolar que recae en una sola persona o director comisionado, lo cual sobrecarga al docente y restringe la atención integral a los estudiantes.

Objetivo general

- Analizar la pertinencia del diseño de una estrategia de profesionalización docente orientada a consolidar la práctica educativa en escuelas multigrado, en concordancia con los fines de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

- Identificar las necesidades de formación de los docentes que laboran en escuelas multigrado, en relación con su práctica educativa y los fines de la Nueva Escuela Mexicana.
- Definir los componentes fundamentales de una estrategia de profesionalización pertinente para el multigrado. docente contexto.
- Proponer acciones viables para el diseño de dicha estrategia, orientadas al fortalecimiento de la práctica educativa en escuelas multigrado.

Metodología de investigación

La Organización Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) interpreta la investigación educativa como una oportunidad para favorecer el desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos, y donde el aprendizaje tiene lugar. Debe favorecer un cambio en las prácticas educativas de quienes son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Hacer investigación educativa no es tarea fácil. Requiere que el investigador reconozca sus debilidades en alguna área de conocimiento, pero también sus fortalezas que le permitan transformar su práctica pedagógica. Se debe reconocer los intereses que motivan dicha investigación.

La metodología de investigación que sustenta el presente estudio es el enfoque cualitativo desde la perspectiva de Rafael Bisquerra (2004), quien sostiene que este enfoque permite conocer y analizar la realidad mediante significados, experiencias o vivencias en un contexto determinado, por ello; se busca identificar a mayor profundidad las percepciones y necesidades del profesorado en escuelas de organización multigrado y que desde la experiencia propia del investigador como docente frente a grupo, se percibe un frágil acompañamiento para la elaboración e implementación de estrategias didácticas multigrado que puedan mejorar la práctica educativa, sustentadas en la planeación, seguimiento y evaluación en el aula multigrado.

La investigación se desarrolla a partir de cuatro fases: preparación, trabajo de campo, analítica e informativa, permitiendo así organizar los materiales o recursos antes durante y después del proceso investigativo sin perder de vista los objetivos y su relación con la recolección y análisis de datos. El diseño de investigación que se adopta es la investigación acción participativa (IAP) que en la educación se define según Kemmis y McTaggart (1988) como participativa, ya que los sujetos de estudio se involucran para identificar y solucionar el problema del contexto, permitiendo que el docente-investigador y docentes de escuelas multigrado se conviertan en agentes de cambio a través de una estrategia de profesionalización docente.

El plan de acción o planificación se reconoce como la primera fase en la investigación acción. Debe responder, según Bisquerra (2019), a tres aspectos importantes: el problema o foco de investigación, el diagnóstico del problema o estado de la situación, y la hipótesis acción o acción estratégica. En el primer aspecto -el problema o foco de investigación- se ha situado el tema de interés: la mejora de las prácticas pedagógicas multigrado a través de una modelo de profesionalización docente en Teziutlán, Puebla. Se pretende transformar las realidades educativas a través de la formación inicial y continua de los maestros multigrado y con ello motivar una mejora en la práctica educativa y profesional.

Por tales razones, se llevó a cabo la recolección de información mediante una entrevista aplicada a 12 docentes ubicados en escuelas multigrado en el municipio de Teziutlán Puebla, con el objetivo de identificar las necesidades e intereses pedagógicos, curriculares, didácticos y de formación, así como reconocer las experiencias exitosas que aporten al diseño de una estrategia de profesionalización docente en contextos multigrado a partir de 3 dimensiones importantes: A) Identidad – B) Ética – C) Reflexiva.

Se seleccionó el muestreo intencional, también conocido como muestreo deliberado (Bisquerra, 2009), el cual consiste en seleccionar de manera directa a los participantes que cumplan con ciertos criterios definidos por el investigador. En este caso, los criterios de inclusión fueron:

- Ser docente en escuelas multigrado de nivel primaria de la zona escolar 007 o 183 de Teziutlán Puebla.
- Estar dispuesto a participar voluntariamente y compartir su experiencia mediante entrevistas y narrativas de sus vivencias en escuelas de organización multigrado.
- Proporcionar información importante que motive el diseño de una estrategia de profesionalización docente en contextos multigrado.
- Generar diálogo y reflexión a partir de los consejos técnicos escolares para identificar experiencias exitosas en su formación como docentes multigrado.
- Compartir estrategias que favorezcan el interés por la profesionalización docente.

Esto representa una oportunidad para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, pero también sus necesidades e intereses de formación inicial y continua en contextos educativos multigrado. De los docentes seleccionados, 9 son mujeres y 3 son hombres, lo que representa la oportunidad de incorporar una diversidad de voces y experiencias en contextos multigrados.

En la selección de la muestra se destaca que los docentes han permanecido en escuelas multigrado por más de tres ciclos escolares, lo que permite que la investigación se enriquezca a partir de las experiencias y vivencias pues de acuerdo a Bisquerra (2009) este tipo de muestreo es adecuado para estudios cualitativos, ya que permite acceder a informantes clave que poseen un conocimiento profundo del fenómeno en cuestión, de tal forma que la muestra intencionada toma en cuenta los objetivos de la investigación.

Según los objetivos de la presente investigación se adoptó a la entrevista estructurada como técnica de investigación, así como el análisis del discurso a partir de narrativas docentes, esto permite la obtención de información específica y uniforme de los maestros multigrado. Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente de confianza, promoviendo el relato libre y

espontáneo de los docentes, permiten comprender la identidad profesional del docente y el sentido que otorga a su práctica profesional a partir de sus experiencias y significados que asignan a una escuela primaria multigrado, para identificar cómo se integran las dimensiones de la profesionalización docente —Identidad, Ética y Reflexión— en contextos educativos multigrado.

Un instrumento importante en esta investigación para el análisis del discurso, son las narrativas docentes que pueden considerarse como relatos que recuperan las experiencias y acontecimientos más importantes de la vida del profesorado, por tal sentido, se eligen como técnicas de investigación para la recolección de información dado su relevancia e importancia para la investigación, pues no solo reflejan las experiencias, sino también las emociones, pensamientos y significados que se van construyendo a lo largo del hacer pedagógico, en el caso de esta investigación, las narrativas surgieron a partir de una pregunta detonadora:

¿Qué ha significado ser un docente multigrado?, con la intención de generar un espacio abierto para el relato libre y personal vinculadas al trabajo en aulas multigrado.

Resultados y su interpretación

De acuerdo a las entrevistas aplicadas se identifica que, en la mayoría de los casos, los docentes que trabajan en aulas multigrado lo hacen debido a la asignación de plazas por parte de la SEP, y muchos de ellos desconocían el tipo de organización escolar al que llegarían. Esto sugiere que algunos maestros pueden solicitar un cambio en un tiempo determinado, de acuerdo con los lineamientos de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

Por otra parte, la preparación para atender a grupos multigrado es crucial para la práctica educativa en estos contextos. Según datos obtenidos a través de las entrevistas, los maestros se preparan de manera individual o buscan información en diversas fuentes para enriquecer su práctica y atender integralmente a sus estudiantes. Debido al escaso acompañamiento pedagógico, buscan estrategias o experiencias exitosas que puedan servirles como modelos para su aplicación y seguimiento en contextos multigrado.

En este sentido, los docentes no son ajenos a la realidad que se vive en escuelas multigrado con ello se preparan a través del estudio individual y realizando adecuaciones curriculares en los contenidos que se implementan

en los diversos grados que atiende, así como apoyarse en los libros de texto gratuitos o con ayuda de Edutubers para resolver alguna duda en relación a su práctica pedagógica.

Dentro de las necesidades en la práctica pedagógica multigrado, se presenta la organización de contenidos, los libros de texto adecuados a la enseñanza multigrado, la adopción de estrategias metodológicas, así como la tecnología educativa ya que en el escaso acompañamiento en los CTE no se brinda una orientación para organizar el tiempo de aprendizaje multigrado, es decir el maestro debe diseñar acciones en donde se involucre a todos sus estudiantes según los temas en común y a partir de esto implementar actividades diferenciadas, pero sin una orientación o capacitación por parte de las supervisiones escolares.

Además, tienen necesidades de orientación y capacitación en la enseñanza multigrado, y, en tercer lugar, necesitan adoptar una estrategia para enseñar en contextos multigrado. A pesar de que existen diversos programas como el Modelo de Aprendizaje Colaborativo (MAC) en el estado de Puebla, no se realiza un seguimiento o evaluación para conocer los avances, fortalezas o debilidades del mismo en las escuelas.

A partir de estas y otras realidades educativas, se plantea la necesidad de visibilizar a las escuelas multigrado como un campo emergente de la investigación educativa que genere una sinergia entre la escuela-comunidad-maestros-alumnos. Con esto, es posible abrir las puertas hacia un diseño curricular específico en esta área de conocimiento, motivando la participación de especialistas y actores en el contexto multigrado, tomando como base el proceso pedagógico de la enseñanza multigrado, que atienda no solo la diversidad en el aula, sino también la formación inicial y permanente de los docentes como uno de los ejes fundamentales de una estrategia de profesionalización docente que responda y transforme sus realidades educativas.

En este sentido, el profesorado no recibe una preparación, orientación o capacitación previa para el trabajo frente a grupos multigrado, lo que puede repercutir en el logro de los aprendizajes del alumnado. Además, como se señaló anteriormente, deben realizar y atender actividades de gestión, organización y administración de la escuela, priorizando la carga administrativa y descuidando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva a que las escuelas multigrado sean percibidas negativamente,

como escuelas donde no se aprende, como escuelas donde los maestros no exigen, o como escuelas donde acuden NNA problemáticos. Esto, por la sociedad o contexto en donde se ubica, ocasionando que algunos padres de familia den de baja a sus hijos (as) por considerarlas poco eficaces en el aprendizaje de los NNA.

Pese a todas las necesidades, retos y demandas que existen, los colectivos multigrado diseñan, implementan y evalúan estrategias didácticas para favorecer un aprendizaje significativo y colaborativo entre sus estudiantes. Además, cobran relevancia en la comunidad y revalorizan su hacer pedagógico sin recibir un acompañamiento, de este modo, el profesorado cumple con el papel que se destaca en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), señalando que los maestros y maestras en México son agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica. Las necesidades actuales del profesorado en escuelas multigrado se reflejan no solo en la escasa preparación y actualización, sino también en la falta de gestión pedagógica y curricular que oriente y apoye su práctica. Además, se carece de un sistema de evaluación en contextos diversos que responda realmente a los contenidos que el plan y programas de estudio exigen. Esto provoca que la mayoría de los docentes se encuentren en la incertidumbre de no saber si su práctica realmente está logrando que los alumnos aprendan, y más aún, si lo que hacen en las aulas cumple con los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Otra necesidad actual que presentan los docentes en escuelas multigrado es la orientación y capacitación para la planeación didáctica. Desde las supervisiones escolares, poco se puede lograr para que exista una verdadera retroalimentación hacia las actividades que el docente diseña. Los maestros noveles llegan a escuelas multigrado por asignación de plazas, sin haber sido preparados previamente para planear, relacionar y vincular los contenidos curriculares que respondan a los requerimientos de un aula multigrado.

Estas necesidades a veces se manifiestan como frustración por parte de los maestros, al no contar con un modelo único para escuelas multigrado. Aunque existen orientaciones didácticas para el trabajo en estos contextos, no hay un acompañamiento técnico-pedagógico que fortalezca y apoye el hacer docente. En su mayoría, los docentes multigrado replican lo que las guías didácticas sugieren, pero esto pierde sentido al no ser evaluado o retroalimentado por expertos.

Discusión o conclusiones de la investigación

La investigación resalta la importancia de la escuela multigrado en la ampliación de la cobertura educativa en zonas rurales y marginadas, donde la matrícula estudiantil es insuficiente para una estructura completa de personal. Sin embargo, enfrenta varios retos significativos, como la falta de infraestructura adecuada, el escaso acompañamiento desde las supervisiones escolares hacia los docentes, y la carencia de personal de apoyo y asistencia educativa.

El estudio se enfoca en las necesidades de los maestros multigrado en Teziutlán, Puebla, con el propósito de crear una estrategia de profesionalización y acompañamiento que pueda servir como ejemplo en educación multigrado a nivel local, regional y estatal. La relevancia de este estudio radica en que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) requiere que los docentes sean agentes de transformación social, atendiendo las necesidades del contexto y promoviendo un aprendizaje inclusivo, pluricultural y equitativo.

En las escuelas multigrado, se observa la falta de libros y planes de estudio adecuados para grupos multigrado, así como una formación inicial de los docentes que se enfoca más en grupos de educación general o bilingüe que en grupos multigrado. Esta invisibilización en la práctica de la modalidad multigrado se debe, en parte, a la falta de un diseño preciso de una estrategia educativa multigrado como política pública, lo que evidencia un desapego en la implementación de estrategias, principalmente dentro del aula, considerando que la escuela multigrado posee un gran potencial pedagógico que debe aprovecharse, siendo un campo emergente en la investigación educativa y contribuyendo al desarrollo educativo, social y cultural en zonas marginadas.

Además, históricamente ha existido una diferencia y una exclusión social entre las escuelas de organización completa y las multigrado. La sociedad tiende a creer que en las escuelas multigrado no se aprende debido a las interrupciones constantes de clases por trámites administrativos y gestiones fuera de la institución. Esto provoca que los alumnos no cumplan con su asistencia según el calendario oficial, lo que puede afectar su proceso de aprendizaje.

La falta de espacios de preparación inicial y seguimiento a la práctica en contextos multigrado también contribuye a estos problemas, lo que limita las oportunidades de formación especializada para los docentes que trabajan

en estas escuelas, por lo que es necesario contar con más programas de formación que aborden específicamente las necesidades de los maestros en contextos multigrado para mejorar la calidad educativa en estas escuelas. Sin embargo, a pesar de todas las necesidades, retos y demandas que existen en las escuelas de organización multigrado, los docentes diseñan, implementan y evalúan estrategias didácticas para favorecer un aprendizaje significativo y colaborativo en sus estudiantes. Además, cobran relevancia en la comunidad y revalorizan su labor pedagógica.

La docencia en escuelas multigrado puede verse limitada por el contexto en donde se ubica la escuela. Regularmente, los grupos tienden a ser de matrícula pequeña, con alumnos de diversas edades con los que se debe trabajar contenidos diferenciados. Los alumnos matriculados en estas escuelas suelen ser de comunidades alejadas de las cabeceras municipales, de turnos vespertinos o de comunidades rurales y de difícil acceso. Esto provoca que los alumnos falten constantemente debido a enfermedades respiratorias, trabajo infantil o apoyo a sus padres en las labores del campo. Esto repercute no solo en su proceso de aprendizaje, sino también en la práctica docente, ya que los docentes deben adecuar sus contenidos de enseñanza para no generar más rezago escolar en los niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, en la presente investigación se plantea la necesidad de diseñar una estrategia que responda a las inquietudes de los maestros y maestras en contextos multigrado en cuanto a la preparación, actualización y/o capacitación en el diseño y aplicación de metodologías de enseñanza multigrado, contribuyendo a disminuir las necesidades de formación y, sobre todo, a brindar una educación de calidad en sus alumnos y en sus contextos comunitarios. Además, debe ofrecer un acompañamiento sólido y eficaz a los maestros multigrado con miras hacia la profesionalización docente en estos contextos.

La escuela multigrado, por sus múltiples facetas, posee un gran potencial pedagógico que debe aprovecharse y considerarse como un campo emergente en la investigación educativa.

Esto permite visualizarla como una oportunidad para el desarrollo educativo, social y cultural en las zonas de alta y muy alta marginación en nuestro país. Así lo observan e identifican los docentes multigrado, maestras y maestros que diseñan, implementan y evalúan estrategias de intervención educativa a nivel nacional e internacional. Por ello, se llevan a cabo convenciones, foros,

conversatorios, investigaciones y conferencias en México con un mismo objetivo: visualizar todo el aporte y potencial de la pedagogía multigrado.

Referencias

Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (27 de mayo de 2022). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. DOF.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (13 de diciembre de 2021). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. DOF.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM). (2022). *Planes de estudio 2022: Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública.

Fundación Azteca, Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, & Centro de Estudios Educativos. (2016). *Guía para la gestión escolar y de aula del Modelo de Aprendizaje Colaborativo* (MAC). Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.

Galván, R. y Espinoza, L. (2017). *Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado*. Estudio de caso en México. Revista Sinéctica, 49, 1-19.

Hernández- Sampieri, R, Fernando- Collado, C., Baptista-Lucio, P ., Méndez- Valencia, S. y Mendoza- Torres, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill

Juárez Bolaños, D. (2024, septiembre 5). *La Nueva Escuela Mexicana toma inspiración del multigrado, pero carece de políticas integrales*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana-toma-inspiracion-del-multigrado-pero-carece-de-politicas-integrales-diego-juarez-bolanos/>

Ley General de Educación. 30 de septiembre 2019. DOF.

Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A., & Estrada, M. D. (2016). **Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVI(3), 111-135. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.173>

Popoca Ochoa, C. (2024). **La Propuesta Educativa Multigrado 2005.** Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. Revista Iberoamericana de Educación Rural, 1(1), 143–151.

Popoca Ochoa, C. (2024). **La propuesta educativa multigrado en perspectiva: Entrevista con Cenobio Popoca.** Revista Iberoamericana de Educación Rural, 2(4), 1–10. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.103>

Romero, M. G., Gallardo, M. A., González, R., Salazar, L., & Zamora, M. Y. (2010). **La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz.** Revista de Investigación Educativa, 10(1), 1–19.

Santos, L. E. (2011). **Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural.** Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2), 71-91.

Secretaría de Educación Pública (2023). **Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023 D.R.** © 2023 Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa

Secretaría de Educación Pública (2005). **Propuesta educativa multigrado.** SEP: México.



Karla Jiménez Cristales

Estudiante de la Maestría en Administración Educativa
a1001013@ulsapuebla.mx



**Gestión operativa efectiva
en la educación continua.**

Resumen

Los departamentos de Educación Continua de La Salle Red de Universidades México, no comparten experiencias para mejorar su operatividad, a pesar de pertenecer a la misma red educativa, por lo que, se propone enmarcar las acciones imprescindibles que deberían incluirse en una efectiva gestión operativa en Educación Continua (EC), con la intención de servir de referente para mejorar las actividades que estas áreas profesionalizantes requieren, a través de la investigación de instituciones nacionales e internacionales con amplia trayectoria en EC, que sustenten sus propuestas en investigaciones comprobadas y aplicables, entendiendo que la gestión operativa asegura que los procesos sean efectivos y que la EC es una estrategia académica crucial para la formación posterior a la educación formal tradicional, enfatizando su flexibilidad como una de sus mayores cualidades, subrayando la importancia de la calidad y la medición de impacto en sus programas, abordando la innovación pedagógica y la gestión operativa como una de sus estrategias principales, así como, la capacitación docente, la vinculación social y la sostenibilidad, impulsando colaboraciones con gobiernos, instituciones y organizaciones, y concluyendo con recomendaciones para la efectiva gestión de la Educación Continua, incluyendo un análisis de los retos que implica su implementación para anticipar las dificultades a las que se podría enfrentar.

Palabras Clave

Educación Continua, Gestión operativa.

Introducción

La Educación Continua (EC), entendida como la formación posterior a la educación formal tradicional, es considerada hoy en día como una estrategia académica para continuar con la adquisición de aprendizajes a lo largo de la vida, por lo tanto, sus beneficios tan amplios como diversos, se convierten en una adecuada opción para la transformación social e individual.

Con su formalización en el siglo XIX, con las clases nocturnas y dominicales en Gran Bretaña y Estados Unidos, la EC se ha convertido en una oportunidad para la adquisición y actualización de habilidades y competencias profesionales y para la vida, y por ello, las instituciones educativas están apostando por ampliar y diversificar su oferta a través de cursos, talleres o diplomados en diversas modalidades, que permitan la adquisición de conocimientos y la aplicación en contextos profesionales sin la necesidad de grados académicos y en periodos cortos de tiempo.

Sin embargo, llevar a cabo una gestión operativa eficiente en un departamento de EC no es tarea sencilla, ya que implica la movilización de recursos humanos, tecnológicos, materiales y económicos de manera reiterativa y en tiempos cortos de tiempo, por lo que, contar con los mecanismos y procesos adecuados resulta una acción imprescindible para garantizar la operación y, consecuentemente la calidad académica y la transformación social.

En este sentido, el problema que se plantea a continuación es que los departamentos de Educación Continua de La Salle Red de Universidades México, no comparten experiencias para mejorar su operatividad, a pesar de pertenecer a la misma red educativa, lo que se traduce en la imposibilidad de mejorar sus prácticas operativas de manera continua con la experiencia de instituciones afines; por tanto, el presente artículo tiene por objetivo investigar las acciones imprescindibles que deberían incluirse en una efectiva gestión operativa en EC, con la intención de servir de referente para mejorar las actividades que estas áreas profesionalizantes requieren, ya que, están adquiriendo un papel trascendente en la sociedad y necesitan procesos formativos ágiles con una menor inversión de tiempo y dinero, en un mundo en constante evolución.

Actualmente, la “autonomía profesional” señalada por la Secretaría de Educación Pública en la Nueva Escuela Mexicana, que implica la libertad, responsabilidad y capacidad que deberían tener los docentes para tomar sus propias decisiones pedagógicas con base en su experiencia, vuelve más pertinente la opción de fortalecer las áreas de EC para que diseñen programas adecuados que tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes, ofertando programas que atiendan sus intereses y condiciones, y las de las comunidades donde se encuentran, logrando la diversificación de contenidos, espacios flexibles, la participación de la comunidad, así como, la equidad e inclusión a través de su inserción en diferentes contextos, como pueden ser: rurales, urbanos indígenas, marginados, entre otros.

En este sentido, será imprescindible indagar las aportaciones de instituciones con amplia trayectoria en EC, que sustenten sus propuestas en investigaciones comprobadas y aplicables. Para ello, se han elegido instituciones nacionales e internacionales de renombre, entre ellos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que, aunque ya no está vigente en el presente gobierno bajo ese nombre, tuvo muchos años de experiencia en nuestro país realizando evaluaciones a la educación básica en los diferentes estados del país. Por otra parte, se han tomado como referencia dos organizaciones

independientes, una de Chile y otra que reúne universidades de América Latina y Europa, las cuales comparten los aciertos aplicados en EC para beneficio de las instituciones que las integran y, por último, se seleccionó un estudio realizado en seis instituciones de educación superior de Estados Unidos, enfocado en identificar las prácticas indispensables para una adecuada gestión de EC en línea.

Este estado del arte se construyó con una metodología cualitativa documental, con enfoque descriptivo, ya que detalla las acciones imprescindibles para una efectiva gestión operativa en EC, basándose en estudios y aportaciones de organizaciones referente para este tema.

Gestión operativa

La gestión operativa, que es responsabilidad de la Administración, según Hernández et.al (2018) tiene por objetivo supervisar que todo un sistema que produce un bien o servicio, asegure una producción en línea, es decir, que sus acciones tengan secuencia y que empleen estrategias de integración, intensivas y de diversificación. Las de integración se refieren a cómo se comunican e involucran los diferentes miembros de la organización; las intensivas se enfocan en el desarrollo de nuevos productos o mejoras a los existentes, la participación en nuevas áreas geográficas o el incremento de clientes; y las de diversificación implican la creación de más productos afines a los existentes para brindar diversidad a públicos atendidos. Adaptando esta información al sector educativo, podemos decir que la gestión operativa en la EC es aquella que asegura que los procesos operativos tienen una secuencia eficiente para brindar los servicios educativos, logrando una adecuada comunicación entre colaboradores y estudiantes, mejorando continuamente los programas ofertados, la participación con nuevos públicos y la atención a las necesidades detectadas de sus estudiantes y sociedades donde se insertan.

Cualidades de la EC

Es importante reconocer que los beneficios de la EC son amplios y diversos ya que posibilitan la actualización y adquisición de habilidades para el mercado laboral, pero también tienen la capacidad de impulsar la transformación social. Según Gómez (2017), la flexibilidad es una de las características más destacadas de la EC por no requerir un grado académico previo para cursarla, además de que se adapta a diferentes modalidades (presencial, virtual o híbrida) integrando medios tecnológicos dinámicos para la transmisión del conocimiento.

Para Velasco (2011) esta cualidad de adaptabilidad da la posibilidad a los países que la ejercen, de legitimar y mantener actualizados sus conocimientos no formales, abordando temas de interés y necesidad que, regularmente la educación básica no cubre.

Por otro lado, si nos referimos a los alcances individuales, la EC propicia la permanencia y excelencia en el trabajo, ya que brinda la posibilidad de actualizar las competencias requeridas por las organizaciones, traduciéndose en un mejor desempeño profesional, mayor empleabilidad, remuneración y bienestar para los trabajadores (Gómez, 2017). Así también, a nivel organizacional, fomenta la competitividad, la productividad y la innovación, generando ambientes laborales óptimos para el desarrollo de las empresas. Según la Organización Internacional del Trabajo¹ (OIT, 2018) la EC contribuye socialmente al desarrollo económico, a la cohesión social y a un mercado laboral más dinámico y justo.

Acciones imprescindibles para una efectiva gestión operativa en la EC

1. Calidad y medición de impacto

La calidad en la EC es un proceso multifacético que abarca desde la institucionalización de sus actividades hasta la evaluación de sus resultados. La Red Universitaria de Educación Continua de Chile² (RUECC) en sus Criterios de Calidad para Diplomados (2024), enfatiza la necesidad de establecer un área que unifique los criterios de calidad, que estandarice procesos y que asegure el cumplimiento de las normativas establecidas, la cual deberá contar un presupuesto propio y una división entre áreas académicas y comerciales, que contribuyan a la flexibilidad y a la innovación.

Por otra parte, la RUECC también considera indispensable hacer una evaluación profunda del impacto del programa para verificar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo del egresado, es decir, más allá de medir la satisfacción de los participantes hay que considerar un portafolio con indicadores cuantitativos como el retorno de la inversión, y con criterios

¹ La Organización Internacional del Trabajo opera como una agencia única dentro de las Naciones Unidas, cuya naturaleza tripartita radica en la colaboración de gobiernos, empleadores y trabajadores de 187 estados miembros; su objetivo es fijar estándares laborales, diseñar políticas y desarrollar programas que fomenten el trabajo decente para hombres y mujeres por igual.

² La Red Universitaria de Educación Continua de Chile, conformada por 32 universidades de dicho país, opera como un colectivo independiente que busca ser un referente clave en la discusión con sectores tanto gubernamentales como privados; su propósito es influir en cómo se concibe, valida, impulsa y organiza la Educación Continua, asimismo, pretende enriquecer el análisis técnico y el desarrollo de normativas públicas en Educación Continua, basándose en la trayectoria, calidad y pluralidad de sus universidades afiliadas.

cualitativos que podrían recabarse mediante entrevistas, a través del diseño de un sistema de evaluación como proceso continuo desde el inicio del programa hasta después de finalizar el mismo. En el caso de los diplomados, la excelencia se debe buscar en el seguimiento de la empleabilidad y en la movilidad laboral de los egresados.

A su vez, la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa³ (RECLA), a través de sus Guías de Gestión Integral de la Educación Continua (s.f.), refuerza la perspectiva propuesta por la RUECC al señalar que es fundamental la institucionalización estratégica, esto significa que la EC debe estar formalmente reconocida en los estatutos y planes de desarrollo institucional de la universidad, lo cual implica también, tener voz y voto en las decisiones estratégicas, así como tener su propia misión, visión y estructura de gobernanza.

Según un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación⁴ (Santibáñez, et.al., 2018) titulado Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales, que está basado en entrevistas, grupos de enfoque y una encuesta aplicada a responsables de EC de los treinta y dos estados de México, la EC debe implementar acciones que atiendan los siguientes indicadores: 1) Calidad y Pertinencia de sus programas, en donde se consideren las Fortalezas del diseño, la Pertinencia de la oferta, la Oportunidad de venta y la Cobertura de la misma; 2) Contextualización regional, abordando el papel que asumen las entidades internas y externas a la institución educativa para el diseño de programas, considerando su nivel de participación; 3) Implementación, que considera la Operación, Coordinación, Información-Comunicación en sus procesos y el Formato de la oferta, es decir, la modalidad ofertada; 4) Monitoreo y Evaluación, que implica el Seguimiento de las operaciones y la Evaluación del impacto de los programas implementados.

³ La Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa es una organización sin fines de lucro con sede en Bogotá, Colombia, cuyo objetivo es fortalecer las redes y la internacionalización, promoviendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas, brindando acceso a nuevos conocimientos, y fomentando relaciones sólidas y duraderas entre individuos e instituciones dedicadas a la Educación Continua.

⁴ La misión exclusiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México fue producir diagnósticos precisos y esclarecedores que orientaban, describían y reflejaban la condición y los estándares de calidad de la educación, es decir, fue el encargado de evaluar el Sistema Educativo Nacional con el fin de promover el derecho a una educación equitativa y de calidad para toda la población, y a partir de febrero de 2013 se convirtió en un organismo público autónomo, con capacidad legal y recursos propios.

2. Innovación pedagógica y gestión operativa

La adopción de metodologías modernas y la innovación pedagógica son cruciales para el éxito de la EC, tanto Murillo (2018) como la RUECC (2024) señalan que el diseño instruccional debe ser de alta calidad, con programas detallados y acceso inclusivo a recursos, así como, la implementación de metodologías activas que propicien la aplicación práctica del conocimiento, como discusiones, análisis de casos, retroalimentación, debates, diseño e implementación de proyectos, por mencionar algunas.

Retomando el ámbito de la educación en línea, en el estudio Making Digital Learning Work⁵ aplicado en la Universidad de Arizona, Murillo (2018) identifica siete prácticas esenciales para la modalidad en línea en la EC, que son las siguientes: adoptar una estrategia que sea adaptable a las necesidades de diversas poblaciones estudiantiles; trabajar en un diseño curricular que garantice el aprendizaje en línea efectivo; brindar soporte específico a los estudiantes que estudian exclusivamente en línea; capacitar a los profesores en educación digital; construir estructuras digitales sólidas que garanticen la calidad de la enseñanza en línea; generar colaboraciones con empresas que fomenten la innovación en los programas; y utilizar los distintos datos recabados para evaluar y optimizar los programas.

Referente a la capacitación docente, la RECLA resalta que es un aspecto crítico a atender en la EC para asegurar la calidad de los programas, por ello, esta red recomienda definir procesos claros para la selección y formación continua de los docentes, asegurando su experiencia, la capacitación pedagógica y la alineación con el programa. Esta excelencia también exige que los formadores posean grados de maestría, además de ofrecerles mecanismos de inducción y estímulos, así como aplicar evaluaciones 360° que impliquen valorar el desempeño del docente recopilando retroalimentación de diversas fuentes, como compañeros, jefes inmediatos, estudiantes y autoevaluación.

⁵ Publicado por la Universidad Estatal de Arizona, el informe Making Digital Learning Work, examinó detalladamente a seis instituciones de educación superior, entre ellas: Arizona State University, University of Central Florida, Georgia State University, Houston Community College, Kentucky Community and Technical College System, y Rio Salado Community College. Este estudio exploró el efecto de la tecnología digital en

el ámbito educativo y su análisis principal se centró en el rendimiento estudiantil y la rentabilidad que esta tecnología ofrece tanto a las instituciones como a los propios alumnos. Este estudio exploró el efecto de la tecnología digital en el ámbito educativo y su análisis principal se centró en el rendimiento estudiantil y la rentabilidad que esta tecnología ofrece tanto a las instituciones como a los propios alumnos.

Por último, de acuerdo con la RECLA (s.f.), la eficiencia en la gestión académica y administrativa es vital en la EC, la integración de sistemas automatizados de gestión académica como el uso de insignias digitales para la visibilidad profesional, y de sistemas académicos automatizados como el registro de asistencia, calificaciones y aprobación, son prácticas que conducen a la excelencia, pero, para lograrlo se necesitan establecer metas claras y medibles para determinar hacia dónde avanzar.

3. Vinculación, sostenibilidad y mejora continua

La vinculación y la responsabilidad

social se consideran pilares fundamentales para la EC. Debe ser función de las áreas de EC convertirse en canales que transfieran las investigaciones universitarias a la sociedad, así como, propiciar el involucramiento con el gobierno para la formulación de políticas públicas, además de colaborar activamente con otras instituciones educativas de educación superior y con organizaciones nacionales e internacionales para enriquecer y fortalecer sus programas (RECLA, s.f.; RUECC, 2024); estas acciones importantes para las universidades deben incluir el ofrecimiento de becas, prácticas profesionales e intercambios, gestionar las relaciones con todos los actores clave para asegurar la relevancia y continuidad de los programas, y la inclusión de valores sostenibles que contribuyan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que preparen a los estudiantes para los desafíos globales, demostrando visión de futuro y comprometiéndose con el impacto positivo en la sociedad.

Conclusiones

La EC ha tenido una evolución importante a lo largo de los años, y así, lo que inició como clases nocturnas y dominicales pasó a ser una estrategia académica indispensable y multifacética, la EC se convirtió en un impulso para la actualización y adquisición de competencias profesionales y para la vida, permitiendo la transformación social e individual, sin embargo, su capacidad para trascender en el tiempo dependerá de cómo aborde sus problemáticas implícitas.

La flexibilidad y adaptabilidad de la EC son clave para su supervivencia y trascendencia. En un mundo globalizado y en constante cambio la EC ha demostrado su habilidad para responder a las necesidades no cubiertas por la educación formal, así como, para integrar las tecnologías existentes, no obstante, la crítica reside en si esta adaptabilidad ha sido siempre proactiva o más bien reactiva. Para trascender, la EC no puede limitarse a seguir tendencias, sino que debe anticipar las demandas futuras del mercado laboral

y las necesidades sociales, lo cual implica investigaciones prospectivas y mayor vinculación con el sector productivo y gubernamental.

Referente a la calidad y medición del impacto de los programas de EC resulta imprescindible centrarse en el aprendizaje transferido en los contextos del aprendiente que se traduzcan en un retorno de la inversión, es decir, la trascendencia de la EC no se mide en diplomas emitidos, sino en el impacto tangible que genera la empleabilidad, productividad y bienestar individual y social. En este sentido, el reto para las áreas de EC es la institucionalización de sistemas de monitoreo y evaluación automatizados que vayan más allá de lo anecdótico, permitiendo una mejora continua basada en evidencia y no sólo en percepciones.

La innovación pedagógica y la capacitación docente son pilares para la calidad de la EC, por tanto, la capacidad de ofrecer experiencias de aprendizaje que no sólo transmitan información, sino que fomenten la aplicación práctica, la autogestión y el pensamiento crítico, son vitales para asegurar la adecuada gestión de la EC; por consiguiente, tendríamos que preguntarnos si están todas las áreas de EC invirtiendo en la capacitación de sus docentes y en infraestructura tecnológica necesaria para garantizar la alta calidad de sus programas, con diseños instruccionales adecuados y metodologías activas. Para que la EC pueda trascender su gestión en el tiempo debe consolidarse como un actor estratégico con voz y voto en las decisiones universitarias, por lo que, su institucionalización es vital para este objetivo, esto implica desarrollar presupuestos propios, autonomía de gestión y el reconocimiento de su papel en la misión social de la universidad, sólo así la EC podrá ser un canal efectivo para la transferencia de investigaciones universitarias a la sociedad, y un motor de inspiración para que los egresados apliquen acciones de mejora en sus propios entornos.

Por tanto, se recomienda que los departamentos de EC de La Salle Red de Universidades México, analicen su gestión operativa actual para detectar áreas de mejora que puedan modificar, asegurando que sus procesos sean secuenciales y brinden servicios educativos que contribuyan a la transformación de la sociedad donde se insertan.

Referencias

Gómez, E. (2017). *Importancia de la educación continua*. PCN Post. <https://pcnpost.com/edith-gomez-importancia-de-la-educacion-continuada/>

Hernández, et.al. (2018). *Gestión de la calidad; elementos clave para el*

desarrollo de las organizaciones. Criterio Libre, ISSN1900-0642, Vol.16, No.28, págs. 169-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6676025>

INEE.(s.f.). **Acerca del INEE.** <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/historia-inee/>

Murillo. (2018). **Las 7 mejores prácticas para un programa de educación en línea exitoso.** Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/7-mejores-practicas-programa-de-educacion-en-linea-exitoso/>

OIT. (2015). **Guía para el intercambio de buenas prácticas y lecciones aprendidas para combatir el trabajo infantil y promover el trabajo decente.** http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/gui_a_intercambio_de_buenas_practicas_cambios.pdf.

OIT. (s.f.). **Acerca de la OIT.** <https://www.ilo.org/es/acerca-de-la-oit>

RECLA. (s.f.). **Guías de Gestión Integral de la Educación Continua.** <https://recla.org/guias/>

RECLA. (s.f.). **Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa.** <https://recla.org/>

RUECC. (2024). **Criterios de Calidad para Diplomados.** Versión 1.0 noviembre 2024. <https://rededucacioncontinua.cl/wp-content/uploads/2024/11/Estandares-para-Diplomados-V1.0.pdf>

RUECC. (s.f.). **Socios.** <https://rededucacioncontinua.cl/socios/>

Santibáñez, et.al. (2018). **Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales.** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PIF226.pdf>

Velasco, A. (2011). **La educación continua como instrumento de desarrollo en el siglo XXI.** Tendencias, Revista de la UBP, 5, 2-5.



Gabriela Morales Salinas
gabriela.morales@ulsaoaxaca.edu.mx



Lasallistas en acción: Intervención en sectores vulnerables mediante la metodología “Diseña el Cambio”.

Resumen

El presente estudio explora la implementación de una propuesta de intervención educativa basada en la metodología “Diseña el cambio” de Kiran Bir Sethi, aplicada con estudiantes de primer año del Bachillerato La Salle Oaxaca. El objetivo fue fomentar la conciencia social y el espíritu solidario a través de un proyecto colaborativo con el Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca A.C. (CANICA). Bajo un enfoque cualitativo con diseño investigación- acción, se desarrollaron actividades en cuatro etapas: sentir, imaginar, hacer y compartir. Los resultados evidencian que la combinación de formación integral, valores Lasallistas y acción social favorece la sensibilización de los estudiantes ante contextos de desigualdad, así como el desarrollo de competencias socioemocionales. Se concluye que este tipo de experiencias promueven el compromiso social y pueden ser replicadas en otros contextos escolares.

Palabras Clave

Cohesión social, conciencia social, solidaridad.

Abstract

This study explores the implementation of an educational intervention proposal based on Kiran Bir Sethi’s “Design for Change” methodology, carried out with first-year students at Bachillerato La Salle Oaxaca. The objective was to foster social awareness and a spirit of solidarity through a collaborative project with the Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca A.C. (CANICA).

Using a qualitative approach with an action-research design, the intervention was developed through four stages: feel, imagine, do, and share. The results show that the combination of holistic education, Lasallian values, and social action promotes students’ awareness of inequality and contributes to the development of socio-emotional competencies. It is concluded that such experiences encourage social commitment and can be replicated in other educational contexts.

Keywords

Social cohesion, social awareness, solidarity

Justificación

En un contexto global y local marcado por crecientes desigualdades, exclusión y desafíos sociales complejos, la capacidad de las instituciones educativas

para formar individuos empáticos, reflexivos y proactivos constituye un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas. En este sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad inherente de no solo transmitir conocimientos académicos, sino también de fomentar en sus miembros una profunda comprensión de las realidades sociales de su entorno y la motivación intrínseca para contribuir activamente a su transformación.

Esta perspectiva se vincula directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10: Reducción de las desigualdades. Al formar ciudadanos conscientes de la vulnerabilidad social y motivados para actuar, las instituciones educativas contribuyen a disminuir las brechas existentes, coadyuvando a que todas las personas —especialmente aquellas en situación de mayor precariedad— accedan a una vida digna y a mejores oportunidades. El presente estudio tiene el propósito de motivar a las diversas comunidades educativas a realizar acciones empáticas y conscientes que impulsen de manera significativa el desarrollo social de los sectores vulnerables de su entorno inmediato. De esta manera, dar muestra de su compromiso cívico, sentido humanitario y solidaridad, elementos esenciales para avanzar hacia la reducción de las desigualdades.

En consecuencia, se propone una intervención que promueve los valores del ideario lasallista, destacando la fraternidad y el servicio como pilares fundamentales para mejorar la calidad de vida de quienes más lo necesitan. Esta propuesta se presenta como un recurso adaptable a distintas comunidades escolares interesadas en fortalecer la formación integral de estudiantes y docentes, alineando sus esfuerzos con la agenda global para el desarrollo sostenible y la consecución del ODS 10.

Planteamiento del Problema

El perfil de egreso del Bachillerato La Salle Oaxaca establece que, al concluir su formación, los estudiantes deben haber desarrollado una conciencia social significativa, reflejada en actitudes y valores que los impulsen a la sensibilidad ante su entorno y al compromiso solidario con grupos vulnerables. Este ideal enfatiza la importancia de formar individuos no solo competentes en lo académico, sino también ética y socialmente comprometidos con su comunidad.

Sin embargo, este atributo del perfil de egreso representa un desafío fundamental: garantizar que, a lo largo de su trayectoria escolar, los integrantes

de la comunidad educativa no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también interioricen progresivamente la trascendencia e impacto de sus acciones en la vida de otras personas. La formación integral promovida por las instituciones lasallistas aspira a cultivar un espíritu solidario genuino; no obstante, resulta complejo asegurar que todos los estudiantes adopten de manera auténtica esta disposición y la reflejen de forma constante en su actuar cotidiano.

La posible brecha entre el perfil de egreso esperado y las actitudes y comportamientos observables en los estudiantes al concluir su bachillerato, plantea interrogantes importantes: ¿Qué actividades concretas podrían motivar de manera efectiva la interiorización de una conciencia social y un genuino espíritu solidario en los jóvenes durante su formación en el Bachillerato La Salle Oaxaca? Y, en consecuencia, ¿en qué medida la implementación de dichas acciones permitiría fortalecer y asegurar el logro del perfil de egreso?

La presente investigación se centra en la exploración de estas preguntas, con el propósito de proponer acciones y experiencias formativas que fomenten la conciencia social y el espíritu solidario, contribuyendo así a una alineación más efectiva entre el perfil de egreso declarado y las competencias socioemocionales desarrolladas por los estudiantes como resultado de la formación integral que distingue a las instituciones Lasallistas.

Objetivo General

Desarrollar conciencia social y espíritu solidario en los estudiantes de Bachillerato La Salle Oaxaca, a través de la metodología “Diseña el cambio” de Kiran Bir Sethi, para contribuir a la propuesta de formación humanista del ideario Lasallista.

Objetivos Específicos

- Aplicar un conjunto de acciones diseñadas para inspirar la conciencia social y el compromiso solidario en la comunidad estudiantil.
- Coadyuvar al desarrollo de actitudes y valores que fomenten la empatía y solidaridad.

Fundamentación Teórica

La presente investigación se sustenta en un marco teórico interdisciplinario que aborda la conciencia social, el espíritu solidario y la intervención educativa

en contextos de vulnerabilidad. Se exploran las siguientes áreas temáticas: Educación y Transformación Social

- Educación experiencial: Se revisan algunas las investigaciones sobre el impacto de la educación experiencial en el desarrollo de la conciencia social y el compromiso cívico, llevando a los integrantes de la comunidad, a ser partícipes principales.
- El papel de la educación en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Se explora la relación entre la educación y la Agenda 2030, con especial énfasis en el ODS 10 (Reducción de las desigualdades)

Intervención Educativa en Contextos de Vulnerabilidad

- El enfoque de investigación- acción: Se analiza el potencial de la investigación-acción para generar conocimiento situado y promover la transformación social.
- La metodología "Diseña el cambio" de Kiran Bir Sethi: Se explora la aplicación de esta metodología en proyectos de intervención educativa, destacando su enfoque en la empatía, la creatividad y la acción colectiva.

Valores Lasallistas y Formación Integral

- El ideario Lasallista: Se analizan los valores de fraternidad y servicio como pilares fundamentales de la formación integral Lasallista.
- La formación integral como estrategia para el desarrollo de ciudadanos comprometidos: Se analiza cómo la formación integral, que incluye dimensiones académicas, éticas y sociales, puede contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social.

Metodología de Investigación

Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación-acción, con el objetivo de vincular a los estudiantes con su entorno mediante una experiencia transformadora. En esta experiencia participaron 320 estudiantes de primer año del Bachillerato La Salle Oaxaca, quienes, a través de un proceso reflexivo y participativo, se involucraron activamente en una intervención social en colaboración con el Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca A. C. (CANICA). Esta intervención se diseñó e implementó siguiendo los principios de la metodología "Diseña el cambio", desarrollada por la educadora y activista india Kiran Bir Sethi.

Dicha metodología se estructura en cuatro etapas clave:

1. Sentir, que consiste en identificar y empatizar con una problemática social significativa en el entorno;

2. Imaginar, donde se generan soluciones creativas y viables para atender dicha problemática;

3. Hacer, que implica la planeación y ejecución de una acción concreta que involucre activamente a la comunidad;

4. y Compartir, en la cual se difunden los resultados y aprendizajes, con el propósito de inspirar a otros a convertirse también en agentes de cambio. Esta propuesta metodológica permitió articular el aprendizaje escolar con la acción social, promoviendo un sentido de corresponsabilidad entre los estudiantes. Al estar centrada en la empatía, la creatividad y la colaboración, la metodología “Diseña el cambio” se consolidó como una herramienta pedagógica efectiva para potenciar la formación integral, y sentó las bases para futuras intervenciones adaptables a otros contextos educativos.

Resultados y su Interpretación

Siguiendo los principios de la metodología mencionada, la presente investigación se desarrolló en cuatro etapas:

Sentir

La primera etapa del proyecto consistió en identificar una problemática social significativa que pudiera convertirse en eje de intervención por parte de los estudiantes. Para ello, se llevó a cabo un diagnóstico participativo en conjunto con los directivos del Bachillerato La Salle Oaxaca, en el que se analizaron diversos retos sociales presentes en el entorno inmediato de la institución, tomando en cuenta tanto la realidad local como las posibilidades de acción concreta por parte de la comunidad escolar.

Tras este proceso de análisis y reflexión conjunta, se determinó establecer una colaboración con el Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca A.C. (CANICA), una organización con amplia trayectoria en la atención integral de niñas, niños y adolescentes en situación de calle o en riesgo de estarlo, provenientes de zonas marginadas de la ciudad de Oaxaca y su zona metropolitana. La elección de esta institución respondió no solo a la relevancia social de su labor, sino también al potencial que ofrecía para generar una experiencia de aprendizaje transformadora, vinculada a los valores

Lasallistas de fraternidad, solidaridad y servicio.

Como parte de las actividades de esta etapa, se coordinó una visita de representantes de CANICA a las instalaciones del Bachillerato La Salle Oaxaca, donde se impartió una plática informativa y de sensibilización dirigida a los estudiantes de primer año. Durante esta charla, el equipo de la organización expuso la misión, visión y principales líneas de acción de su trabajo, así como testimonios y situaciones reales que enfrentan las infancias en situación de calle en Oaxaca. Esta actividad tuvo como propósito generar empatía y conciencia social en los estudiantes, al confrontarlos con realidades sociales distintas a las que viven cotidianamente y despertar en ellos un sentido de responsabilidad ética y ciudadana.

Este ejercicio inicial fue clave para movilizar las emociones, pensamientos y reflexiones de los participantes, sentando así las bases para las siguientes fases del proyecto. Los estudiantes comenzaron a identificar con mayor claridad la importancia de involucrarse activamente en la solución de problemas sociales, desarrollando una mirada más crítica, empática y comprometida con su entorno.

Imaginar

Una vez sensibilizados respecto a la realidad que enfrentan niñas, niños y adolescentes en situación de calle atendidos por CANICA, se procedió a la etapa de ideación colectiva. Esta fase fue trabajada en el espacio de tutoría, en donde los estudiantes participaron en sesiones de lluvia de ideas, reflexión guiada y diálogo abierto, con el objetivo de generar propuestas concretas de acción que respondieran de forma pertinente a las necesidades identificadas por la organización.

Durante estas sesiones, se promovió la creatividad, la escucha activa y la cooperación entre los grupos, alentando a los estudiantes a imaginar soluciones factibles y con un enfoque solidario. Las ideas surgidas fueron evaluadas y discutidas colectivamente, tomando en cuenta factores como la viabilidad logística, los recursos disponibles y la participación de toda la comunidad escolar.

Como resultado de este proceso, se consensuó la organización de una kermés solidaria como estrategia principal de intervención. Esta propuesta fue elegida por su potencial de involucrar a diversos actores educativos — estudiantes, docentes, directivos y padres de familia— así como por su capacidad de generar recursos económicos que pudieran traducirse en

apoyos materiales concretos para los beneficiarios de CANICA. Además, se consideró que la kermés, al ser una actividad abierta, permitiría visibilizar la causa social y promover una cultura de colaboración y empatía.

Hacer

En esta fase, se puso en marcha el plan de acción, en el que participaron principalmente los estudiantes, con el acompañamiento de sus tutores de grupo, algunos padres de familia, y el equipo directivo. La organización de la kermés solidaria requirió una planificación minuciosa que incluyó la formación de comités, la asignación de responsabilidades, la gestión de materiales y espacios, así como la promoción del evento dentro de la comunidad educativa.

Gracias al esfuerzo colectivo, se logró recaudar un total de \$20,399 pesos, cantidad que fue destinada íntegramente a cubrir una lista de necesidades previamente proporcionada por el equipo de CANICA.

Posteriormente, un grupo representativo de 16 estudiantes visitó las instalaciones del Centro de Comunitario de CANICA, donde se hizo la entrega formal de la donación en especie. Durante esta visita, se realizó un recorrido por las instalaciones, se desarrollaron dinámicas de convivencia e interacción con las niñas y niños, y se generó un espacio de encuentro humano significativo que dejó huella tanto en los visitantes como en los anfitriones.

Esta etapa permitió consolidar aprendizajes clave en los estudiantes, al transformar sus intenciones solidarias en acciones concretas, tangibles y con impacto real. Asimismo, fortaleció su sentido de agencia personal y colectiva, al demostrar que sí es posible generar cambios positivos desde su posición como jóvenes estudiantes.

Compartir

Finalmente, con el objetivo de cerrar el ciclo del proyecto de manera reflexiva e inspiradora, se promovió la documentación y difusión de todo el proceso vivido a través de diversos medios. Se elaboraron banners informativos, galerías fotográficas y un video conmemorativo, en el que se narraron las distintas etapas del proyecto, las experiencias de los participantes y los resultados obtenidos.

Este material fue compartido en las redes sociales oficiales de la Universidad La Salle Oaxaca, así como en espacios internos del bachillerato, como los salones de clases, reuniones académicas y eventos escolares. El propósito de esta acción no fue únicamente mostrar el logro obtenido, sino también multiplicar el impacto del proyecto al inspirar a otros miembros de la comunidad educativa a involucrarse en iniciativas similares.

Además, se abrió un espacio de diálogo con los estudiantes participantes para que pudieran expresar sus aprendizajes, emociones y reflexiones en torno a la experiencia vivida. Este ejercicio sirvió para reforzar el sentido de identidad, pertenencia y responsabilidad social, consolidando la idea de que el cambio comienza desde lo local, lo cotidiano y lo colectivo.

El proceso de compartir permitió transformar una intervención aislada en un testimonio colectivo de esperanza y acción, y sentó las bases para la posible institucionalización del proyecto como parte del modelo de formación integral del Bachillerato La Salle Oaxaca.

Conclusiones

La presente investigación ha demostrado que la convergencia entre la formación integral, los valores Lasallistas de fraternidad y servicio, y la alineación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10 (Reducción de las desigualdades), trasciende el ámbito meramente académico y se convierte en una herramienta concreta de transformación social. Al integrar estos elementos en una experiencia educativa significativa, se generó una intervención con alto impacto formativo que permitió a los estudiantes del Bachillerato La Salle Oaxaca experimentar, de manera tangible, el efecto positivo de sus acciones en la vida de otras personas, particularmente en contextos de vulnerabilidad. Esta vivencia no solo consolidó su aprendizaje académico, sino que fortaleció su empatía, sensibilidad social y compromiso comunitario.

A lo largo del proyecto, se observó una participación activa y entusiasta por parte de la comunidad escolar, incluyendo a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, lo cual generó un ambiente propicio para el trabajo colaborativo y el desarrollo de una conciencia social compartida. Esta motivación colectiva permitió trascender las expectativas iniciales, convirtiendo una intervención puntual en una experiencia formativa profunda y significativa.

Como resultado de este impacto positivo, se plantea con firmeza la posibilidad de replicar esta propuesta de intervención en los grupos de segundo y tercer año del Bachillerato, adecuando las estrategias según el nivel de madurez y contexto de cada grupo. Esta continuidad permitirá no solo reforzar los aprendizajes obtenidos, sino también consolidar una cultura escolar basada en la solidaridad, la acción social y el compromiso con el entorno.

Además, se reconoce que esta propuesta puede ser adaptada e implementada en otras instituciones educativas que compartan el interés por fortalecer la formación integral y promover el compromiso social entre sus estudiantes. Si bien cada comunidad escolar posee características particulares, la flexibilidad de la metodología “Diseña el cambio” permite realizar adecuaciones contextuales sin perder la esencia de su enfoque: empoderar a los jóvenes como agentes activos de transformación, desde la empatía y la acción colectiva. Así, este modelo se presenta como una herramienta valiosa para multiplicar experiencias educativas significativas en distintos entornos, impulsando una red de cambio que trascienda fronteras institucionales.

En este sentido, el estudio representa un paso importante hacia la construcción de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a los retos actuales de la educación, fomentando no solo el desarrollo intelectual de los jóvenes, sino también su formación ética, afectiva y social. No obstante, es fundamental comprender que este esfuerzo requiere continuidad, acompañamiento y evaluación constante. La educación como motor de cambio positivo no se logra con acciones aisladas, sino con un compromiso institucional sostenido que permita que iniciativas como esta se profundicen y evolucionen.

Esta experiencia nos invita a reflexionar sobre el poder transformador de la educación cuando se vincula con la acción concreta y la empatía. Al sembrar en las nuevas generaciones valores como la solidaridad, la responsabilidad social y el sentido de comunidad, estamos construyendo las bases para una sociedad más justa, equitativa y humana. Este es el verdadero reto y, a la vez, el verdadero propósito de educar.

Referencias

Design for Change. (2009). Sitio web oficial. https://dfcworld-org.translate.goog/SITE?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pt=tc

Gleason Rodríguez, M. A., & Rubio, J. E. (2020). *Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el*

rol docente. Revista Educación, 44 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184033>

Hernández-Rodríguez, J. C., Castaño-Trujillo, C., Quiñones-Bermúdez, S., & Marín- Cardona, P. (2024). ¿“*Formación integral*”? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). ODS 10: *Reducción de las desigualdades*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>

Universidad La Salle Oaxaca. (s. f.). Sitio web oficial. <https://www.ulsaoaxaca.edu.mx/>

Vidal, M., & Rivera, A. (2007). *Investigación- acción*. *Educación Médica Superior*, 21(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es





Karla María Zúñiga Santillán

Estudiante de Doctorado en Educación / Centro Universitario La Salle Benavente Puebla

karla.zsantillan@gmail.com

José Gabriel Montes Sosa

Docente investigador / Centro Universitario La Salle Benavente Puebla

gabriel.montes@ulsapuebla.mx

Araceli Jiménez Pelcastre

Docente investigador / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

aracelijip@hotmail.com



**Agencia colectiva juvenil y educación para la paz:
Repensar lo educativo desde una mirada crítica.**

Resumen

Esta investigación, realizada en un bachillerato de Pachuca, Hidalgo (México), se centra en el reconocimiento de la capacidad de agencia colectiva de las juventudes en el ámbito educativo. A partir de una metodología cualitativa y una epistemología fenomenológica y situada, se analiza cómo las violencias estructurales, simbólicas y culturales se manifiestan de manera normalizada e invisibilizada en el espacio educativo. En este contexto, la educación para la paz se propone como un eje transversal que permite cuestionar las dinámicas de poder, promover relaciones horizontales y generar prácticas pedagógicas desde un posicionamiento crítico. El estudio aquí planteado abre la posibilidad a la implementación de estrategias de educación para la paz vinculadas a la pedagogía crítica, donde las juventudes puedan ejercer la agencia colectiva orientada a la justicia y la liberación.

Palabras Clave

Educación para la paz, juventudes, pedagogía crítica.

Abstract

This research, conducted in a high school in Pachuca, Hidalgo (Mexico), focuses on recognizing the capacity for collective agency among youth within the educational context.

Through a qualitative methodology and a phenomenological and situated epistemology, the study analyzes how structural, symbolic, and cultural forms of violence are manifested in normalized and often invisible ways within the school environment. In this context, peace education is proposed as a transversal axis that enables the questioning of power dynamics, the promotion of horizontal relationships, and the development of pedagogical practices from a critical standpoint. This study opens the possibility for implementing peace education strategies grounded in critical pedagogy, where youth can exercise collective agency oriented toward justice and liberation.

Keywords

Peace education, Youth, critical pedagogy.

Introducción

La presente investigación se centra en el reconocimiento y análisis de la capacidad de agencia colectiva de las juventudes dentro del espacio educativo, entendida como una herramienta fundamental en la construcción

de la educación para la paz. Es entonces que se exploran y cuestiona las dinámicas de poder para promover relaciones horizontales que contribuyan a prácticas pedagógicas críticas y liberadoras.

El estudio se desarrolló en un bachillerato de la ciudad de Pachuca, Hidalgo (México), considerado a través de condiciones estructurales, simbólicas y culturales presentes en el sistema educativo. A través de una metodología cualitativa y una epistemología situada, se tuvo un acercamiento a diversas realidades sociales y escolares, que en cumplimiento con los principios éticos de confidencialidad y resguardo de identidades, los datos obtenidos se presentan y analizan de manera rigurosa, permitiendo evidenciar hallazgos significativos en el avance hacia la transversalización de la educación para la paz. En la interacción de las relaciones y prácticas que conforman el espacio educativo, se dan expresiones y manifestaciones que de forma sutil o explícita, reproducen lógicas de violencias, desigualdad y exclusión. Las violencias, entendidas desde una perspectiva estructural, cultural y directa, se presentan como resultados de dinámicas profundamente arraigadas e invisibilizadas. La exclusión educativa, las inequidades de género y las violencias simbólicas son elementos que condicionan las relaciones y el desarrollo del estudiantado dentro del espacio educativo, legitimando formas de violencias y limitando la capacidad de agencia de las juventudes para cuestionar y transformar estas condiciones.

Es entonces que se plantea la educación para la paz como un posicionamiento pedagógico que propone un proceso de deconstrucción de las condiciones estructurales que reproducen desigualdades y violencias en el ámbito escolar. Finalmente, esta investigación problematiza la posibilidad de reconfigurar los espacios educativos como territorios de liberación, a través de la pedagogía crítica con una epistemología situada que posibilite la recuperación del sentido de la educación como práctica liberadora y transformadora, desde la voz y la agencia de las juventudes.

Contexto y Problematicación

En el marco de esta investigación, la orientación busca comprender cómo la educación para la paz, entendida como una práctica pedagógica, puede contribuir a transformar dinámicas. Estableciendo como objetivo la posibilidad de analizar las condiciones que de la agencia colectiva juvenil en contextos educativos marcados por relaciones de poder y violencias, así como identificar prácticas pedagógicas que promuevan vínculos horizontales y procesos emancipadores, a través de la exploración del cómo se expresan

y legitiman las violencias en el espacio escolar, cómo las juventudes construyen respuestas colectivas ante estas dinámicas y qué estrategias educativas permiten avanzar hacia una cultura de paz desde una mirada crítica y situada.

En el contexto educativo del Bachillerato propuesto, se observó, a partir de un diagnóstico previo, que las distintas manifestaciones de violencia simbólica, estructural y cultural, se normalizan a través de discursos y prácticas cotidianas, reproduciendo dinámicas e interacciones que perpetúan relaciones de poder y desigualdades. Estos eventos afectan tanto de manera individual como colectiva a las juventudes, no sólo al ser parte del sistema violento, sino además porque se limita su capacidad de agencia. Dichas situaciones exigen una mirada compleja, profunda y situada sobre la presencia de las violencias y construya redes y condiciones donde las juventudes puedan relacionarse en una educación para la paz de manera horizontal.

Es entonces importante vincular las dinámicas referidas, con los antecedentes propios del espacio educativo donde se ha realizado el estudio, teniendo en consideración al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, el cual propone una visión integral, donde las prácticas educativas tiendan hacia una perspectiva humana y de justicia, colocando en el centro a la persona, la igualdad, la participación ciudadana, la dignidad y por tanto una cultura de paz (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2020). Esta propuesta se vincula con los objetivos de desarrollo sostenible definidos por la Organización de las Naciones Unidas para el periodo de 2015 a 2025 y con los principios que se plantean desde la ciudadanía mundial impulsados por la UNESCO (2015), cuyo propósito es que la educación tenga un enfoque crítico y contextual.

Los antecedentes observados en el contexto, no sólo implican un reconocimiento de lo que existe como manifestaciones de las violencias; buscan ir más allá, hacia la construcción y propuesta de acciones y estrategias que logren la paz como condición de vida y que atraviesen conceptos como colectividad, respeto y equidad (Valdés y Díaz Barriga, 2019).

Cabe mencionar que dentro de la propia institución donde se realizó la investigación, coexiste una base desde la cual se construyen estrategias de educación para la paz, promoviendo una formación integral a través de un paradigma socio cognitivo con una perspectiva humanista que mira desde múltiples perspectivas a la diversidad, para formar agentes comprometidos

con la transformación social, lo que plantea que esta labor pedagógica tiene elementos que abordan la problemática, para generar una comunidad educativa, con una realidad que contribuye a la construcción de la paz.

Fundamento teórico: Educación, violencia y agencia juvenil

Dentro del contexto teórico, las violencias desde la pedagogía crítica, no solo se manifiestan en discriminación o coerción sino también en la invisibilización y normalización de conductas violentas, la negación de experiencias juveniles y la ruptura de vínculos horizontales en la práctica pedagógica (Freire, 1970; Giroux, 2014). Las pedagogías de la crueldad evidencian la fragmentación de estos vínculos y la aceptación del orden educativo como único, perpetuando violencias y desigualdades (Segato, 2018). Las juventudes que habitan el espacio educativo enfrentan violencias históricas y estructurales, siguiendo la tipología de Galtung directa, estructural y cultural. Estas violencias naturalizadas requieren una reconfiguración pedagógica orientada hacia la paz positiva, entendida como un proceso colectivo que rompe las estructuras generadoras de violencia (Galtung, 2003).

La violencia estructural limita el acceso a recursos y oportunidades, mientras que la violencia cultural opera mediante discursos y normas de dominación (La Parra y Tortosa, 2003). Por ello, la educación para la paz debe identificar estas violencias y promover estrategias de paz positiva (Lederach, 2000), reconociendo que el espacio educativo es un escenario clave para la gestación tanto de procesos violentos como pacíficos. Las pedagogías de la crueldad definen prácticas que deshumanizan a quienes habitan los márgenes del poder en las instituciones, las cuales se construyen como espacios disciplinares y homogeneizadores. Esto afecta especialmente a las juventudes, despojándolas de autonomía y capacidad de acción, incluso en aspectos simbólicos como el autodenominarse.

Estas pedagogías se vinculan con la pedagogía de la liberación de Freire (1970), que propone una educación crítica y situada, donde el diálogo es una ética de relación y la acción educativa es también política, generando capacidad de agencia en las juventudes. La agencia colectiva, entendida como la capacidad de actuar conjuntamente y transgredir condiciones impuestas, se construye en comunidad, mediante la interacción y el diálogo (Freire, 1970).

Fundamento Metodológico

En este estudio, se realizó una propuesta para conseguir los fines y objetivos,

misma que se ancla en la metodología cualitativa, con una mirada epistémica situada y fenomenológica, entendidas todas como formas de conocer en la experiencia y en el contexto.

En esta investigación, la metodología se inscribe en una tradición crítica, que asume que el conocer no es un acto pasivo, sólo de recabación de información y datos, sino que en todo momento se reitera una praxis entre el sujeto participante y el investigador, porque cada proceso educativo siempre es atravesado por una condición histórica, desde lo relacional y las condiciones de poder (Guba y Lincoln, 1994).

La necesidad de abordar no sólo a las violencias estructurales y simbólicas, sino además, de dar visibilidad a sus efectos subjetivos y principalmente a las resistencias y prácticas de liberación que emergen desde las juventudes; atienden de manera pertinente, dicha metodología.

Parte de las unidades de análisis se centran en la posibilidad de colocar como eje a la desigualdad estructural, la intersección y por lo tanto el potencial de las juventudes como sujetos históricos, atravesados por condiciones de género, clase, etnia y territorio (Carreño, 2009). En esta investigación se definieron unidades de análisis que guiaron la interpretación de los hallazgos, en coherencia con el enfoque crítico y situado. Como aporte metodológico, la fenomenología de la práctica permite posicionar a la investigación en las experiencias vividas de quienes forman parte, en este caso, de la comunidad educativa, reconociendo las acciones con su sentido de afectividad y agencia, así como la singularidad para entender a la colectividad (Montes y Castillo, 2024). Y en aporte a esta propuesta, la epistemología situada posibilita una crítica a la objetividad del conocimiento, porque todo saber surge de la posición situada y atravesada por condiciones históricas, políticas y de poder de la propia persona que investiga. Esto implica situar las dinámicas particulares de desigualdad y resistencia. La posibilidad en esta investigación, de cohabitar el campo, pretende la incorporación de las propias historias.

Como parte del estudio, se desarrollaron tres técnicas principales de recolección de datos: observación, grupos de discusión y entrevistas abiertas. La observación se realizó en distintas actividades escolares, además de una semana en campo durante un proceso de intervención comunitaria en la región otomí tepehua de Hidalgo. Los grupos de discusión se llevaron a cabo con estudiantes, utilizando guías temáticas previamente diseñadas. Las entrevistas abiertas se aplicaron a docentes, directivos y personal

administrativo, a partir de un guion flexible que facilitó la exploración de sus experiencias y percepciones sobre la violencia y la educación para la paz. Todas estas técnicas fueron orientadas a evidenciar y otorgar voz a las experiencias de la comunidad educativa, en congruencia con las acciones de la paz positiva y con un compromiso ético hacia la justicia epistémica, reconociendo la legitimidad del conocimiento que emerge de las vivencias que les atraviesan.

Es entonces que a partir de este enfoque se tuvo como propósito explorar la significación de las prácticas cotidianas, en el bachillerato, tomando como punto de partida la transversalización de la educación para la paz, como constructo que se ha vinculado con la capacidad de agencia de los jóvenes de esta misma institución, a partir de una flexibilidad metodológica, que se orienta a la centralidad del contexto y la apertura hacia significados emergentes, para reconstruir la complejidad de las experiencias (Valles, 1999).

Por tanto, las posibilidades de las experiencias subjetivas como formas legítimas de saber, consideran que la información obtenida a través de las distintas técnicas de investigación, tiene atributos válidos no sólo como una manera de documentar la investigación, sino para reconfigurar en todo momento los vínculos y prácticas que las juventudes desarrollan dentro del espacio educativo, desde la primera fase de la investigación, porque adquieren capacidad de agencia y acción, entrelazando la comprensión de la complejidad que tienen las violencias en sus distintas manifestaciones y dinámicas. Paralelamente a la investigación, se deconstruye estructural y simbólicamente lo que se había normalizado, intentando desnaturalizar todas esas dinámicas de subordinación que al nombrarlas, posicionan a los actores hacia un primer paso de reivindicación, donde las experiencias violentas experimentadas por la colectividad constituyen la primera semilla de paz positiva, tal como lo conceptualizan las pedagogías liberadoras (Freire, 1970).

Es importante mencionar que este estudio se estructuró en líneas de análisis particulares, así, los ejes que orientan el trabajo de campo, la interpretación de las experiencias y la construcción de resultados, se relacionan con: a) las dinámicas de poder y las manifestaciones de violencia en las prácticas educativas, b) la implementación de pedagogías, críticas y aprendizaje situados, c) las estrategias transversales que se relacionan con la educación para la paz, y por último, d) la transformación de las prácticas hacia una cultura de paz. Cabe mencionar que a través de estas dimensiones, y en correlación

con las técnicas de investigación, se tuvo acceso a una interpretación situada y a la reconfiguración colectiva de los conocimientos, haciendo un diálogo entre la teoría, las experiencias vividas, lo conceptual y lo subjetivo (Sandoval, 2017).

Esta base metodológica permite la posibilidad de mirar un fenómeno a través de las experiencias, entendiendo que las dinámicas educativas y las prácticas en este contexto se construyen en la diversidad, por eso se prioriza en todo momento la adaptabilidad metodológica.

Hallazgos del estudio

Siguiendo a Freire (1970), el presente estudio pone en evidencia la importancia de construir y señalar relaciones horizontales entre la comunidad educativa, priorizando el diálogo y la participación como vías para construir prácticas educativas, encaminadas hacia la educación para la paz. Asimismo, parte de la noción de que trabajar sobre las líneas de un aprendizaje situado revela una posibilidad para generar estrategias que vinculen tanto los conocimientos académicos, como la realidades particulares del alumnado y su entorno. De esta manera se promueven experiencias que trascienden y fortalecen la conexión entre teoría y práctica, atendiendo a la paz positiva.

A través del estudio se ha podido definir que es importante mirar hacia las prácticas excluyentes que limitan la voz de las juventudes, principalmente en espacios comunes y a partir de dinámicas que operan no necesariamente en las aulas y llevan a posiciones de desigualdad y poder.

Por tal motivo, resalta la necesidad de admitir que el aprendizaje situado facilita una serie de conocimientos que se construyen colectivamente, donde el diálogo se vuelve parte del contenido académico, abriendo el camino para generar espacios educativos, horizontales y colectivos, haciendo de las prácticas culturales y sociales parte del proceso pedagógico.

Dentro de los testimonios y experiencias de las personas entrevistadas, así como en los datos recopilados a través del grupo de discusión y en las observaciones, se expuso una crítica hacia las prácticas pedagógicas que no toman en cuenta la diversidad del estudiantado y los estilos de aprendizaje.

Esa falta de flexibilidad en la enseñanza reproduce modelos que buscan homogeneizarlos, limitando las experiencias individuales de apropiación del conocimiento. Todo esto ocurre en el marco de una estructura institucional,

poco receptiva a la diversidad, donde se producen condiciones de imposición y control que dificultan la creación de espacios educativos relacionados con la paz.

Un hallazgo importante en este estudio reveló que el propio espacio educativo tiene una capacidad de ser transgresor, siempre y cuando se posibilite prestar atención a la diversidad de interacciones, métodos y aprendizajes contextualizados, sin embargo, una de las limitaciones observadas tiene relación con la existencia de jerarquías tradicionales en la institución, que producen mecanismos de control y dominación y que, por tanto, pueden llevar a la aparición y solapamiento de violencias, algunas de ellas no tan explícitas, como la cultural la simbólica o la estructural.

Otro de los aspectos señalados con frecuencia por los participantes en la investigación, se relaciona con la imposición de normas y sanciones reactivas. Dichas prácticas dificultan la construcción de la paz activa y reflejan una necesidad de cambiar los modelos para priorizar el acompañamiento, la mediación y la participación de las juventudes en la construcción de espacios seguros y libres de violencias.

En el mismo sentido, también existe un acercamiento a la importancia que tiene la propia perspectiva de la institución, en cuanto a su vinculación con la cultura y educación para la paz, sin embargo, es un proceso que demanda una participación activa de toda la comunidad, además del desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas que generen acciones trascendentales y que vayan más allá del anclaje en cuestiones reactivas o de sanción a las violencias.

Finalmente, se detectó que los estudiantes tienen experiencias que los convierten en agentes activos, cuya participación en actividades de voluntariado y compromiso comunitario los proyecta en procesos importantes que transforman, no sólo las percepciones de quienes las viven, sino que impactan especialmente en las comunidades donde participan, mediante mecanismos que propician la reflexión y no sólo la recepción, atendiendo y poniendo en el centro las temáticas de desigualdad, diversidad e incluso violencia, dimensiones que necesariamente se tienen que revisar desde la educación para la paz. Estas experiencias de voluntariado desarrollan un compromiso ético más amplio en el propio estudiantado.

Conclusiones

El poder emancipador de la pedagogía crítica, permite entender que esta perspectiva mira hacia la posibilidad de construir un proyecto político que cuestiona la reproducción de manifestaciones de dominación y violencias en las instituciones educativas, así como la existencia de las estructuras jerárquicas que se encuentran en las escuelas. La crítica a la propia construcción de las dinámicas dentro de la institución entre estudiantes y personal docente, principalmente relacionada con la falta de escucha y la imposición de contenidos pedagógicos, sin consideración del contexto, denotan una necesidad para generar prácticas pedagógicas flexibles que se adapten a las necesidades de los contextos y los estudiantes.

De la misma manera, se revela que es necesario fomentar en todo momento una autonomía y una agencia activa entre el estudiantado, abriendo espacios de diálogo, donde las juventudes sean tomadas en cuenta y se les induzca a cuestionar sus propios contextos, para que el proceso de la educación para la paz tenga una mirada crítica, opere desde la interseccionalidad y se configure en un compromiso con la transformación de aquello que es pertinente modificar.

Considerar la capacidad de agencia del alumnado, es que se pueden construir, estrategias y acciones concretas dentro de la institución, que vayan desde protocolos de actuación cuando se presenten las violencias, pasando por la formación docente y el desarrollo de habilidades para el acompañamiento, la generación de espacios participativos en las instituciones y más, que promuevan el empoderamiento en las juventudes, convirtiéndoles en sujetos activos, en la gestión de una educación para la paz.

Valorar la capacidad de agencia de las juventudes para resaltar la importancia de romper con los límites del aula y reformar las prácticas pedagógicas para llevar la experiencia educativa, fuera del espacio académico, donde el alumnado trasciende la tradicional posición pasiva como sujeto del aprendizaje y se convierte en generador de experiencias a partir de las que se observan cambios en las comunidades educativas.

Es ahí donde se adquiere un sentido de aprendizaje para la vida, permitiendo conectar la teoría con la praxis, que ponen en juego competencias, críticas, participativas y de autonomía en la resolución de las necesidades o los conflictos que enfrentan en el desarrollo cotidiano de sus proyectos de

intervención. Es en esta interacción con la otredad y con los contextos, donde ocurre la deconstrucción de prácticas violentas y, por ende, la construcción de conocimientos que promueven una cultura de paz.

Desde esta perspectiva, y en coherencia con los objetivos de la investigación, los hallazgos presentados se construyeron a partir del análisis de prácticas educativas, dinámicas de poder y experiencias juveniles, guiado por una mirada situada y crítica, permitiendo responder a la pregunta central del estudio: ¿cómo las juventudes ejercen su agencia colectiva para transformar contextos educativos marcados por la violencia? Así, se reafirma que la educación para la paz se construye desde la voz, la acción y el compromiso de quienes habitan el espacio educativo.

Referencias

Carreño, M. (2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación, 20, 195– 214. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9922>

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

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.

Giroux, H. (2004). *Pedagogía crítica y la educación para la democracia*. Siglo XXI Editores.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). *Violencia estructural: Una ilustración del concepto*. Documentación Social, 131, 57–72.

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Catarata.

Montes Sosa, J. G., & Castillo-Sanguino, N. (2024). *El método fenomenológico en la investigación educativa: Entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen*. Diálogos sobre educación, 29(15), 1–20.

<https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Sandoval, I. T. (2017). *Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo*. Revista nuestraAmérica, 5(9), 78–97. <https://www.jstor.org/stable/48697723>

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2020). *Revisión del marco curricular de la educación media superior*.

Valdés, M. G., & Díaz Barriga, F. (2019). *La educación por la inclusión: Un tema de derechos humanos y de justicia social*. Sinéctica, (53).

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis



María Fernanda Sánchez Flores
Juan Meneses Poblano
juan.meneses@ulsapuebla.mx
Licenciaturas Línea de investigación
Temas transversales en educación



Narrativas de estudiantes normalistas sobre sus experiencias de práctica docente.

Resumen

La presente investigación presenta los principales hallazgos que manifiestan los estudiantes normalistas de nivel primaria sobre sus experiencias vividas durante sus prácticas docentes. Refieren situaciones que deben ser atendidos por quienes están implicados en su proceso de formación, con la finalidad de acompañarlos en su propósito de ser docentes. Es un trabajo que utilizó la narrativa pedagógica como metodología a una población de once estudiantes normalistas de segundo, cuarto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Palabras Clave

Práctica docente, experiencias, formación.

Justificación

Es necesario que el proceso de formación inicial sea un trabajo conjunto entre los distintos actores implicados. No se puede omitir la percepción y la propia la experiencia de los estudiantes en su proceso formativo. Hacer caso omiso a lo que experimentan los estudiantes, de cualquier nivel educativo, es continuar con una educación vertical, de imposición e irrelevante. Es necesario reconocer que el proceso formativo de los estudiantes, debe estar animado por involucrar y tomar decisiones desde lo que ellos manifiestan. No se puede continuar formando desde el anonimato, desde la indiferencia; realizando procesos abstractos e insensibles.

Planteamiento del problema

La formación inicial docente que brindan las escuelas normales poco han considerado lo que los propios estudiantes podrían aportar a su proceso. Con mucha regularidad se realiza la formación de los futuros maestros dando continuidad a lo que se tiene dentro del sistema educativo vigente. Es decir, a la práctica docente de los maestros titulares. Lo que genera un choque teórico metodológico. Por un lado, tenemos prácticas establecidas por los maestros titulares y, por otro, jóvenes estudiantes inquietos con ideales de transformación. Se vuelve importante plantear la cuestión: ¿Qué es lo que refieren los estudiantes normalistas sobre sus experiencias vividas durante sus jornadas de práctica docente? Que nos permitan reconocer elementos importantes que formen parte de su proceso formativo.

Conocer las experiencias vividas por los estudiantes normalistas de nivel primaria sobre sus prácticas docentes a través de construir narrativas que permitan identificar elementos significativos en su proceso de formación.

Fundamentación teórica

El plan de estudios para las escuelas normales se organiza la malla curricular en cinco trayectos (Acuerdo, pp. 15-16):

1. Fundamentos de la educación
2. Bases teóricas y metodológicas de la práctica
3. Práctica profesional y saber pedagógico
4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar
5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales

Se plantea que el perfil de egreso de los estudiantes normalistas “se constituye por dos pilares: El perfil general y el perfil profesional. Ambos establecen las capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes a lo largo de su formación en la licenciatura (Acuerdo 16/08/22, p. 7).

Cuando se describe el perfil profesional señala la necesidad de reflexionar sobre su práctica docente como una forma de transformar el quehacer docente “Realiza un análisis crítico y transformador de la propia práctica para generar una docencia reflexiva que replantea el avance y progreso de los aprendizajes de niños y niñas” (Acuerdo 16/08/22, p. 14). El mismo acuerdo señala que un medio de evaluación es la narrativa pedagógica (p. 5).

El trayecto formativo de la Práctica profesional y saber pedagógico se concibe el espacio donde se visibiliza “los saberes pedagógicos y disciplinares, heurísticos y axiológicos que están adquiriendo” los y las estudiantes normalistas en su proceso de formación inicial (p.17). Y, es a través de la reflexión, donde se producen saberes y conocimientos. La sistematización de sus experiencias les permite construir narrativas pedagógicas que dan cuenta de su formación y valorar qué han adquirido y qué áreas de oportunidad se les presenta. Cómo podemos ver las narrativas pedagógicas se convierten en un medio para volver a su práctica docente y analizar y comprender situaciones que se hacen presentes cuando desarrollan su ejercicio docente.

Con frecuencia se señala la distancia entre lo que se aprende en la escuela normal y las exigencias que se tienen en la práctica docente, “las teorías aprendidas durante la formación inicial distan de las exigencias en el aula y la escuela (Ayala et al., 2015). Mucha de las veces los estudiantes normalistas

realizan sus prácticas docentes siguiendo lo que han aprendido en sus años de escolarización, de lo que vivieron y cómo les pareció que funcionó con ellos. De igual forma si tiene personas cercanas a ellas que se dedican a la educación, toman “consejos” que les indican. Myriam Gómez Solís lo refiere de la siguiente forma: creencias que tienen su origen en las vivencias sobre la enseñanza en distintos momentos, a través de la trayectoria como estudiante, docente en formación inicial, incidentes críticos, socialización de experiencia con docencia experta y convivencia con familiares que se dedican a la profesión. Estas ideas son el fundamento sobre el que se construye la práctica profesional. (2023, p. 285) Existen estudios que refieren los problemas a los que se enfrentan los docentes noveles al iniciar el ejercicio de la docencia; refieren que tienen que ver con tres dimensiones: “a) sociales que trastocan los contextos escolares, b) organización y gestión escolar, y c) prácticas de enseñanza. (Gómez-Solís, 2023, p. 283).

Un estudio realizado sobre la inserción y las dificultades que presentan los maestros principiantes en el mundo laboral señala que son ocho los problemas más frecuentes: “manejo de la disciplina en el aula, motivar a los estudiantes, manejar las diferencias individuales, evaluación del trabajo de los estudiantes, relaciones con los padres, organización del trabajo en el aula, insuficiencia o inadecuación de los materiales didácticos y suministros, y hacer frente a los problemas de los estudiantes” (Ayala, Ortúzar, Flores & Milesi, 2015, p. 122). Sin embargo, son pocos los estudios que refieren lo que viven los estudiantes normalistas durante sus prácticas docentes en su proceso formativo (Rafael, Aguilera, & Lozano, 2021; López & Hernández, 2023). De ahí nuestro interés por acercarnos a conocer lo que viven los maestros en formación.

Metodología de investigación

El diseño metodológico que se utilizó para esta investigación fue a través de la narrativa o relatos pedagógicos, entendidos como aquellos textos donde se cuenta “alguna clase, momento o situación escolar que recuerdan especialmente por algún motivo significativo y, por tal motivo, revelan reflexiones y discusiones para la toma de decisiones, dificultades y las estrategias para obtener ciertos aprendizajes y logros, perspectivas e impresiones acerca de lo que consideran es el papel educativo (Suarez, 2003, p.10). Para realizar la narrativa se pidió considerar una vivencia significativa y que deberían tener presente que su texto será leído o escuchado por otros y por ello considerar en qué sentido tendría resonancia con quienes recurran al texto. Convertir una experiencia de la práctica en un saber pedagógico

que ayudará en la formación de otros e incluso generará teoría para quien la retoma y postura en el proceso formativo (Adán Morgan, 2022. Minuto 45). Ya en reunión con los estudiantes normalistas se solicitó que narren una situación puntual, un acontecimiento significativo, que refleje cómo lo vivieron, lo que representó para ellos, qué les hizo pensar, qué implicó en su formación como docente. Es muy recomendable señalar que no se les pidió “a los/as participantes redactar textos literarios ni grandilocuentes, sino escrituras auténticas, vitales, sentidas, que reflejen su propia vivencia, como lo sugiere (Bustelo y Miguez, 2020, p. 223). Entonces, preguntarse cuál y qué tiene sentido de ser relatado, cuál es digna de ser contada a partir de sus experiencias, porque les puede servir a otros compañeros. Que consideraran para narrativa, los rostros de quienes están en la experiencia, los objetos, los espacios, las emociones o sensaciones presentes. Cómo se sintieron, qué generó en ellos, qué les hizo pensar, sentir, cómo reaccionaron y cómo lo vivieron. Debe existir doble articulación, el relato y la reflexión (Adán Morgan, 2022) que permita mostrar cómo lo vivieron, pero sobre todo lo que dejó en ellos y las decisiones que tomaron y que quizás otros compañeros las retomarán como parte de su proceso formativo.

Se les compartió tres preguntas a considerar para iniciar con la narrativa:

- ☐ ¿Por qué estas experiencias en particular nos interpelan?
- ☐ ¿Por qué sería interesante que otros las lean?
- ☐ ¿En qué puede ayudar a otros compañeros?

De igual forma se les pidió que consideraran los puntos que sugiere Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIE, 2007, Fascículo 4, p. 19) para iniciar con su relato:

1. El título.
2. El boceto de escritura.
3. El contenido del relato: el asunto, los cuestionamientos, las interpretaciones.
4. Los tiempos del relato.
5. La posición del narrador.

Por último, se les propuso que las narrativas podrían orientarse en las siguientes temáticas:

1. Formación docente
2. Acompañamiento de la escuela normal
3. Relación con el maestro titular
4. Trabajo en el aula
5. Reformas educativas
6. Atención a situaciones caso
7. La práctica y la elección docente

Resultados

A continuación, presentamos los principales hallazgos de esta investigación.

CONCENTRADO DE LAS NARRATIVAS

Temáticas	Categorías
Atención a situaciones caso	La satisfacción de dedicarse por los niños
	Educar atendiendo las situaciones de los niños.
	Situaciones críticas que viven los niños.
Relación con el maestro titular	Apoyo de la maestra titular.
	Indiferencia por parte de la titular.
Trabajo en el aula	Confianza en la deconstrucción de pensamientos.
	Se busca enseñar no solo temas académicos sino valores.
	Convicción de su papel educativo ante conflictos morales.
	Interés por conocer a los niños.
	Temas familiares donde no podemos intervenir.
Las prácticas Docentes	Mala experiencia en las primeras prácticas.
	Expectativas.
	Sobreponerse a los alumnos.
	Experimentar el rechazo de los niños.
	No se preparan a los estudiantes para situaciones reales.
	La incomodidad de ser observado. Se mezcla con la idea de ser líder.
	No acepta ser corregida.
	Acepta sugerencias de la titular y del maestro que va observar no.
	La docencia implica una carga emocional.

Temáticas	Categorías
Práctica docente del titular	Ritmo de trabajo y estrategias indefinidas.
	Práctica docente estandarizada, sólo cumplir con lo establecido,
	Responsabilidad docente al educar.
La elección de ser docente	Propósito pedagógico.
	Reflexión sobre su función pedagógica.
Trabajo en el aula	Resiliente.
	Los niños dan experiencias de vida.
	La intención de ser líder.
	Expectativas de ser reconocido.
Padres de familia	Conflicto con padres de familia. Por tipo de pensamientos.
	Desconfianza ante la poca experiencia docente

1. Atención a situaciones caso

Más allá del aspecto académico, ser maestro implica una conexión profunda con los estudiantes, basada en el compromiso, la dedicación y, sobre todo, el amor. Es importante mencionar que no siempre se está seguro que todo lo que se enseñan en la normal va a funcionar, pero aún con esa inseguridad los maestros en formación se deciden hacer algo por quienes los necesitan en ese momento, así lo concibe una de las maestras en formación: "Sin estar segura de lo que estaba haciendo o si funcionaría, pero con un gran sentido de responsabilidad, como adulto, pero sobre todo como su maestra, tenía que hacer algo, porque me pareció que estaba teniendo un ataque de ansiedad" (Informante 1).

Después de experimentar momentos difíciles y sin importar la corta edad en la que se encuentran los estudiantes normalistas, deben ser adultos responsables de unos niños, querer aún sin conocer, en dar sin esperar nada a cambio, más que un "gracias".

"Cuando regresé al salón, Anna estaba jugando con sus compañeros en

el salón, sonriendo y riendo, como antes de que su carita se envolviera en lágrimas. Me vio y corrió a abrazarme para decir las palabras más bonitas que un maestro puede escuchar: “Gracias, maestra, la quiero mucho”.

(Informante 1)

La formación docente no solo implica el dominio de herramientas pedagógicas y metodologías, sino también una profunda entrega emocional. En la práctica, los futuros maestros enfrentan realidades sociales difíciles que afectan tanto a los estudiantes como a ellos mismos. Las escuelas mexicanas reflejan situaciones de abandono, carencias y desinterés familiar que impactan emocionalmente a los docentes en formación. Los testimonios recopilados evidencian cómo los estudiantes llegan a clase sin materiales, faltan con frecuencia y, en muchos casos, sufren la ausencia emocional de sus padres, lo que carga al docente con una responsabilidad emocional que trasciende lo académico. La profesión docente se convierte en un espacio de lucha emocional constante, donde se debe enseñar con el corazón apretado por las injusticias sociales que viven los niños, muchos de ellos vulnerables y sin apoyo emocional en sus hogares.

A pesar de ello, los docentes en formación reconocen la necesidad de abordar y gestionar sus propias emociones, no reprimirlas, sino aprender a convivir con ellas y enseñarlas.

2. Relación con el maestro titular

Durante las primeras etapas de la formación docente, muchos estudiantes inician con entusiasmo y la expectativa de transformar la educación, sin embargo, esta motivación puede verse afectada al encontrarse con maestros titulares que muestran apatía o desinterés. En lugar de brindar orientación y permitir la participación activa en el aula, muchos titulares ignoran o minimizan la presencia de los practicantes, limitándolos a ser simples observadores. Esta falta de reconocimiento genera frustración, inseguridad y, en algunos casos, dudas sobre la continuidad en la carrera:

“Al llegar al aula, saludé a la maestra titular con una sonrisa y una actitud abierta, pero su respuesta fue nula. Como si el aire la separara de mi presencia, siguió con sus actividades sin dirigirme ni una sola palabra. Noté cómo la autoridad docente influía directamente en las relaciones de poder dentro del aula y cómo su actitud moldeaba el comportamiento de los estudiantes. Aprendí que ser ignorada es una experiencia que no solo afecta a los docentes en formación, sino que también impacta a los estudiantes de formas profundas y muchas veces invisibles...” (Informante 3)

A pesar de estos retos, la práctica también permite a los docentes en formación identificar qué métodos desean evitar en su ejercicio profesional. El acompañamiento adecuado por parte del maestro titular es clave en este proceso. La experiencia demuestra que formar docentes no solo implica aprender a enseñar, sino también a navegar entre relaciones humanas, resistencias institucionales y realidades sociales que impactan directamente el ejercicio educativo.

3. Padres de familia

En la formación docente, uno de los desafíos más complejos es la relación con los padres de familia, especialmente cuando existen tensiones entre los contenidos educativos actuales y los valores tradicionales del entorno familiar. Temas como la diversidad, la identidad de género o la inclusión, impulsados por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), suelen generar resistencia entre algunos padres, quienes consideran que estas temáticas no son apropiadas para sus hijos. Esta discrepancia genera conflictos que ponen en tensión el trabajo del docente, afectando tanto el desarrollo de sus clases como su seguridad emocional.

Los testimonios de docentes en formación revelan que estas situaciones suelen ser emocionalmente desgastantes, en especial cuando no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar conflictos con madres, padres o tutores. A menudo, se sienten desprotegidos, temerosos de posibles represalias y sin guía clara para manejar estos desacuerdos. La falta de preparación en las escuelas normales para tratar con situaciones sensibles o controversiales con las familias refuerza esta inseguridad, lo que repercute negativamente en la confianza y estabilidad emocional de los futuros maestros: “yo sin entender estos comportamientos afectando mi estado emocional, mi estado de ánimo y sobre todo me sentía muy insegura a la hora de salida” (Informante 9).

Por ello, se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación docente en aspectos relacionados con la comunicación asertiva, el manejo de conflictos y la negociación con las familias.

4. La elección de ser docentes

A lo largo del proceso formativo, muchos docentes en formación reflexionan sobre su elección de convertirse en maestros, descubriendo que no siempre fue una decisión vocacional desde el inicio. Algunos ingresaron a la carrera por herencia familiar o en busca de estabilidad laboral, pero con el tiempo y la

interacción con los alumnos, hallaron un verdadero sentido y compromiso en su labor. Estas experiencias les permiten resignificar su papel, descubriendo que educar no solo implica enseñar contenidos, sino también acompañar emocionalmente y brindar contención a niños y niñas que muchas veces ven en el aula un refugio ante situaciones familiares difíciles.

Sin embargo, también enfrentan la realidad de un sistema educativo muchas veces dominado por la rutina, la burocracia y la resistencia al cambio, lo que genera temor de perder la pasión inicial. “Después de esta experiencia, reflexioné mucho sobre el papel de la educación y los desafíos que enfrentamos como docentes. Me di cuenta de que la resistencia al cambio y al diálogo sigue presente en algunos sectores de la sociedad, pero también confirmé que nuestra labor es abrir puertas al entendimiento y al respeto” (Informante 6) La vocación docente, entonces, se construye en el día a día, en los gestos de empatía, en las conexiones humanas y en la sensibilidad hacia quienes más lo necesitan. Ser maestro implica ser guía, ejemplo y apoyo emocional para el alumnado, especialmente para aquellos niños que tienden a pasar desapercibidos.

5. La práctica docente

A pesar de estar habituados a ser observados por el profesorado y otros miembros del personal educativo como parte del proceso de evaluación de su desempeño, esta situación genera, en muchos casos, sentimientos de incomodidad y presión. La presencia constante de observadores en el aula puede provocar en los practicantes el deseo de proyectar una imagen de dominio absoluto sobre el grupo, asumiendo un rol de liderazgo que demuestre control y eficacia. Sin embargo, esta presión por “demostrar” competencias frente a los evaluadores puede resultar contraproducente, ya que, en el afán de mantener una imagen de autoridad, se corre el riesgo de perder la naturalidad y el equilibrio necesarios para gestionar adecuadamente la dinámica del aula.

“ todo transcurría de manera “normal”, hasta que los catedráticos de la Universidad llegan a observarte para ver cómo das las clases y entonces es ahí donde el pánico, miedo y timidez invaden mi cuerpo y mi cerebro, siento que pierdo el control” (Informante 11)

La actitud del maestro titular influye directamente en el comportamiento del grupo escolar, y los practicantes pronto descubren que el ambiente en el aula suele ser un reflejo del estilo de liderazgo de ese docente. Enfrentar la

indiferencia de los alumnos, o incluso sus respuestas desafiantes, representa un reto emocional importante para quienes aún están construyendo su identidad profesional.

En este complejo camino hacia la docencia, es fundamental que las escuelas normales, los maestros titulares y las instituciones educativas fomenten un entorno de acompañamiento empático, donde los practicantes puedan desarrollarse sin miedo al error. Ser docente en formación implica enfrentarse a inseguridades, pero también cargar con sueños personales y familiares. Por ello, es vital reconocer su esfuerzo, brindar oportunidades reales de aprendizaje y recordar que ningún buen maestro lo fue sin antes ser aprendiz. La vocación docente se forja en la práctica, en la resiliencia y en el deseo de transformar no solo la vida de los estudiantes, sino también el entorno social. "recuerdo cuando al final de la jornada mi maestra titular se dirigió a mi frente a todos los padres de familia que habían hecho esa fiesta para mi despedida de prácticas decirme que estaba arrepentida porque al inicio del ciclo escolar no quería practicante, pero el primer día que vio como intenté ganarme la confianza de ella y los niños le había ayudado a decidirse que me quedara y que hasta ese día no tenía ninguna duda de que yo tenía una gran vocación" (informante 12)

Conclusiones

El proceso de convertirse en docente representa un camino complejo, especialmente en un contexto donde las generaciones, las dinámicas sociales y las exigencias educativas se encuentran en constante transformación. Para los docentes en formación, atravesar esta etapa desde la adultez joven implica enfrentar dudas, inseguridades y cuestionamientos sobre su desempeño y su identidad profesional. Es común que emerja el temor de no estar a la altura del significado que conlleva la palabra "maestro", una figura que implica no solo conocimiento, sino también responsabilidad ética y compromiso humano.

A pesar de ello, es necesario reconocer el esfuerzo cotidiano que realizan quienes se están formando para ejercer la docencia. Muchos de ellos parten cada día desde sus hogares cargando, además de libros y materiales, el sueño de convertirse en educadores, apoyados por sus familias que también depositan en ellos sus esperanzas y sacrificios. Por ello, resulta fundamental cultivar una mirada empática hacia estos futuros profesionales, comprendiendo que detrás de cada practicante hay historias personales de esfuerzo y motivación que merecen ser valoradas.

En este sentido, se hace un llamado a los maestros titulares y al personal educativo a ejercer su rol desde la empatía y el acompañamiento. Todos, en algún momento, fueron principiantes, y difícilmente se puede formar a excelentes docentes si no se les permite primero ser aprendices. La formación inicial requiere no solo de oportunidades prácticas para enseñar, sino también de entornos humanos donde se promueva la confianza, el respeto mutuo y el aprendizaje compartido.

Finalmente, esta investigación reafirma que la docencia es, sin duda, una de las profesiones más humanistas. No solo por su impacto en el desarrollo de niños sino también por su capacidad de influir en la construcción de una sociedad más sensible, consciente y solidaria. Ser docente va más allá del aula: implica también ser una buena persona, un ejemplo ético y un agente de transformación social.

Referencias

Ayala, P., Ortúzar, M. S., Flores, C., & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>

Bustelo, C., Miguez, M. E (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 211-229 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnma.r.vi3.9329>

Gómez-Solís, M. (2023). La práctica docente del profesorado novel de educación primaria en su ingreso al servicio profesional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 281-308. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.13>

López-Meraz, O. F., & Hernández-Alcaraz, S. (2023). Práctica docente en normalistas: un acercamiento al análisis desde los discursos de sus actores. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 6(12), 5–22. Recuperado a partir de <https://www.eduscientia.com/index.php/p/journal/article/view/342>

Morgan, A. (2022). Taller, la potencialidad de la narrativa. Video.

Rafael Ballester, Zoila, Aguilera Moreno, Maricruz, & Lozano Andrade, Inés. (2021). Prácticas y saberes docentes

de estudiantes normalistas. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(2), 00018. Epub 21 de abril de 2021.<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2528>

SEP (2022). Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2_Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

SUAREZ, Daniel y otras (2003) Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. OEA. Módulo 1. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>

SUAREZ, Daniel y otras (2003) Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. OEA. Módulo 2. Disponible en: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro2.pdf





Anet Guadalupe Herrera Gabriel

Estudiante de 6to Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
a1028518@ulsapuebla.mx



**Control de Grupo, una Necesidad
del Maestro de Primaria.**

Resumen

El control de grupo en el aula es una de las tareas más cruciales para los maestros, ya que permite no solo mantener el orden, sino también fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje. En la educación primaria, los alumnos están en una etapa de desarrollo social, emocional y cognitivo, las estrategias utilizadas para gestionar el grupo pueden tener un impacto significativo en su experiencia educativa. Sin embargo, el control de grupo está más allá de las técnicas que los docentes implementan. Además, es importante indagar en cómo el ambiente generado por estas estrategias influye en la motivación y el rendimiento académico de los alumnos, ya que un entorno ordenado puede facilitar la concentración y el interés por aprender, mientras que un ambiente conflictivo o demasiado permisivo puede obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Palabras Clave

Control de grupo, aprendizaje, disciplina, convivencia, autoridad.

Introducción

El control de grupo es uno de los retos más frecuentes en el contexto escolar, especialmente en los niveles de educación básica, una gestión inadecuada del grupo puede generar un ambiente de tensión, dificultar los procesos de enseñanza-aprendizaje y afectar tanto el bienestar del docente como de los propios estudiantes. Por ello, es fundamental analizar esta problemática desde una perspectiva pedagógica y socioemocional, que permita no solo comprender las causas, sino también proponer estrategias viables y significativas para mejorar la convivencia en el aula. La presente investigación tiene como propósito explorar los factores que influyen en el control de grupo dentro de un aula de tercer grado de primaria, así como diseñar e implementar una intervención que promueva un ambiente escolar más armónico y colaborativo. Para ello, se llevó a cabo el taller, a través de la aplicación de este, se buscó atender de manera directa los factores que entre compañeros. Este estudio no solo pretende ofrecer un diagnóstico de la situación observada, sino también aportar herramientas útiles para docentes que enfrentan desafíos similares, reafirmando la importancia de atender las dimensiones emocionales y relacionales del grupo como base para un proceso educativo más efectivo y humano.

Antecedentes

Coll (1991) uno de los psicólogos más influyentes en la educación en habla hispana, ha centrado su trabajo en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje en

contextos escolares. En su modelo de enseñanza, Coll subraya que el control de grupo no solo está relacionado con la disciplina, sino también con las condiciones cognitivas que los estudiantes necesitan para poder aprender de manera óptima. Desde esta perspectiva, el control de grupo se convierte en un mecanismo para garantizar que los alumnos puedan concentrarse, participar activamente y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Busot (1998) en su trabajo plantea que para administrar efectivamente el aula es indispensable que el docente establezca reglas que los alumnos puedan seguir, procedimientos (pasos que siguen para una actividad) y las consecuencias positivas o negativas, que resulten cuando el alumno decide seguir o no las reglas. En términos de Dávalos (1997) consiste en elaborar un plan para la disciplina en el salón de clase; lo que permite establecer las conductas que el docente espera de los alumnos y lo que ellos pueden esperar, por su parte, del maestro. El plan proporciona un marco dentro del cual se organiza todo el esfuerzo para dirigir el comportamiento del grupo y se crea un ambiente educativo de confianza, ordenado y positivo en el cual el maestro pueda enseñar y los alumnos puedan aprender. Un plan de disciplina permite:

1. Dirigir la conducta del alumno más fácilmente así el maestro sabrá qué hacer, y los alumnos sabrán qué esperar.
2. Proteger los derechos de los alumnos, de esta forma el maestro tratará de manera justa y consistente a cada alumno.

Desde los primeros años de práctica profesional como docente en formación, se ha observado que una de las problemáticas más recurrentes dentro del aula es la dificultad para mantener el control de grupo. Esta situación, lejos de ser un caso aislado, se han repetido en los contextos de intervención observados, manifestándose a través de comportamientos disruptivos, escasa atención a las indicaciones, conflictos entre compañeros, poca tolerancia, falta de respeto a las normas y una limitada capacidad de autorregulación por parte de los alumnos.

Estas experiencias han permitido reflexionar acerca de cómo la falta de control de grupo afecta de manera significativa tanto el ambiente escolar como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aula donde prevalece el desorden, la tensión y la falta de acuerdos compartidos se convierte en un espacio poco propicio para el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Asimismo, el docente se ve constantemente obligado a detener

las actividades para resolver conflictos o restablecer el orden, lo cual limita el aprovechamiento del tiempo y genera desgaste emocional.

En el grupo de 3 "C" donde se realizó esta investigación, se identificaron con claridad múltiples señales de esta problemática: interrupciones continuas, dificultad para seguir instrucciones, actitudes desafiantes, falta de cohesión grupal y rechazo a la autoridad. Estos comportamientos reflejan no sólo una carencia de estrategias efectivas para la regulación de la conducta, sino también la necesidad urgente de atender el componente emocional y social de la dinámica grupal.

Ante este panorama, surgió la necesidad de diseñar e implementar una propuesta pedagógica que aborda el problema desde un enfoque formativo y preventivo.

El poco control de grupo y la indisciplina dentro del salón está presente en la mayor parte del tiempo de la jornada, esto a causa de diversas situaciones que no siempre tiene que ver con el desempeño del docente como la ausencia de los padres de familia pero sobre todo el abandono paternal, los alumnos no tienen una familia sólida o un lugar seguro, donde haya amor y confianza, como consecuencia de esto, no hay quien vea cómo se comportan, no hay una plática o un regaño de por medio sobre actos que están bien y cuáles están mal, los alumnos aún son pequeños y están en la edad en la que siguen aprendiendo por imitación lo que lleva a que también el uso de las redes sociales y la tecnología de manera incorrecta hace que aprendan conductas y vocabulario no adecuado y como consecuencia una mala actuación en la escuela.

El tema del control de grupo es relevante para una buena práctica docente, a continuación se expone el objetivo que se persigue para esta investigación.

Objetivo

Detectar cuáles son los factores necesarios para mantener un buen manejo de control de grupo. Preguntas de investigación ¿Cómo es la relación entre la disciplina

y el rendimiento académico?

¿Cómo es la autoridad del docente y cuál es su rol dentro del aula?

¿Qué material didáctico, recursos y actividades utiliza el docente con los alumnos en el aula?

¿Cuáles son las consecuencias y beneficios de la gestión de grupo Participantes?

Contexto

El estudio de este tema se realizó en la escuela primaria “Fundadores de Puebla”, dicha institución está ubicada en la Calle 105 Poniente Infonavit Loma Bella, Heroica Puebla de Zaragoza, su zona es urbana, el turno es vespertino, es de sostenimiento público y se encuentra activa hasta el momento, dentro de esta escuela se encuentran los objetos de estudio quienes fueron alumnos del grupo de 3er año grupo “C”, el rango de edades desde entre los 8 y 9 años, está conformado por 27 alumnos, de estos 16 son niñas y 11 son niños, la mayoría sabe leer y escribir, además de realizar operaciones básicas, también cumplen con el material que se les pide, son alumnos muy creativos y buenos para dibujar al igual que participativos, aunque la mayoría de las veces están limitados a poder hacer las actividades como ellos lo desean, su comportamiento dentro del salón la mayoría de las veces es inquieto ya que les gusta jugar y platicar con los demás, cuando hay alguna queja sobre el alumno, la maestra titular lo comenta con el padre de familia.

Planteamiento del problema

En el grupo cada alumno es un mundo diferente, pero hay un comportamiento en particular que los vincula, es que les gusta jugar y platicar dentro del salón lo que muchas veces provoca peleas que involucran golpes, discusiones y faltas de respeto hacia los demás, como ofender con palabras denigrantes, lo que desata una convivencia no sana, exclusiones y algunas veces discriminación, esto sucede mayormente con los alumnos hombres, con las niñas simplemente no se hablan dentro del salón y cuando tienen que trabajar con compañeros con los que no coinciden se quejan mucho pero si tratan de realizar la actividad.

Durante el receso están distanciados, es decir, cada quien tiene su grupo con el cual estar, entre ellos son compartidos, pero si se acerca alguien que no toleran lo alejan. Desarrollo

Durante las jornadas de práctica en la Escuela Primaria Vespertina “Fundadores de Puebla”, en el aula de tercer grado, grupo “C”, con ayuda de la observación del contexto, los alumnos y la maestra titular, al igual que la interacción y desde luego la intervención que tuve con los principales agentes en el salón de clases, me permití rescatar información fundamental sobre el control de grupo dentro del salón de clases, esto para el análisis, el entendimiento y por supuesto para la mejora de la futura práctica docente. En tercer año de primaria, los estudiantes están en proceso de aprender a relacionarse con sus compañeros, a compartir, a respetar turnos y a expresar

sus emociones de manera adecuada, un control de grupo efectivo enseña a los niños a gestionar sus impulsos y a actuar de manera respetuosa y empática hacia los demás. Esto no solo mejora la convivencia, sino que también contribuye al desarrollo emocional, esencial en esta etapa. Generalmente los factores que influyen en la falta de control de grupo dentro del aula, es el ruido generado por la conversación constante entre los alumnos, muchas veces, los alumnos aprovechan el tiempo en clase para hablar con sus compañeros sobre temas ajenos al aprendizaje, como el último episodio de su youtuber favorito, los videojuegos de moda o las actividades que realizaron el día anterior. Esta falta de atención no solo genera distracción en quienes participan en la conversación, sino que también afecta el ambiente general del aula, dificultando que los demás compañeros se concentren en sus tareas.

Otro factor importante es la presencia de objetos ajenos a la escuela, como teléfonos celulares, juguetes, peluches o cualquier artículo que capte la atención de los niños, cuando un alumno lleva uno de estos objetos, suele convertirse en el centro de atención del grupo, ya que sus compañeros buscan acercarse para verlo, pedir que se los presten o simplemente distraerse con él. Esto provoca interrupciones en la dinámica de la clase y dificulta que los estudiantes se enfoquen en las actividades académicas. Además, algunos alumnos pueden levantarse constantemente de su lugar con la intención de interactuar con sus compañeros, ya sea para aclarar dudas, pedir prestado algún material o simplemente conversar, lo que contribuye al desorden dentro del aula.

Las peleas entre alumnos también representan un obstáculo para el control del grupo. Muchas veces, las diferencias personales o desacuerdos entre los niños pueden derivar en discusiones, e incluso en enfrentamientos físicos, lo que interrumpe la clase y obliga a la maestra a intervenir para resolver el conflicto. Estas situaciones pueden generar un ambiente tenso en el aula y afectar la convivencia entre los estudiantes, dificultando su aprendizaje y participación.

Otro factor clave es el tipo de actividades que propone la docente. Si las tareas que se asignan son monótonas o poco atractivas para los alumnos, es más probable que pierdan el interés y prefieran hablar entre ellos en lugar de enfocarse en su trabajo. La falta de variedad en las estrategias de enseñanza puede hacer que los niños se aburran rápidamente, lo que aumenta el riesgo de distracción y desorden.

En general, la falta de control de grupo dentro del aula es consecuencia de múltiples factores, y cada uno de ellos influye en el comportamiento y rendimiento de los estudiantes. Para mejorar la disciplina y el ambiente de aprendizaje, es importante que los docentes implementen estrategias dinámicas, fomenten la participación activa y mantengan un equilibrio entre la disciplina y la motivación.

Las estrategias de control de grupo utilizadas por la maestra titular en el aula de tercer grado, los alumnos las perciben como un conjunto de acciones que deben realizar de manera automática y obligatoria, sin cuestionar su efectividad o propósito. En particular, la maestra emplea una frase que se ha convertido en una rutina para los estudiantes: “manos arriba, manos abajo y manos cruzadas”. Los alumnos, al escuchar estas palabras, ya saben que deben completar la secuencia de la frase y, en consecuencia, el comportamiento esperado: guardar silencio, sentarse de manera correcta y prestar atención a la explicación de la maestra. Esta rutina ha logrado instaurarse en el aula como una forma de generar orden, pero, para los alumnos, la estrategia ha perdido su carácter lúdico y espontáneo, ya que la repiten constantemente y se ha convertido en una expectativa predecible.

Los estudiantes, aunque siguen la rutina sin cuestionar, no la encuentran divertida ni estimulante, ya que se ha repetido tantas veces que ha dejado de generar un impacto emocional positivo en ellos. Además, son conscientes de que si no cumplen con las indicaciones establecidas, se les impondrá un castigo, lo que genera un clima de cumplimiento más por obligación que por interés genuino en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la repetitividad y el aspecto disciplinario que conlleva la estrategia, los alumnos no sienten que esta práctica sea una forma de sometimiento, ya que están tan acostumbrados a esta dinámica que ya forma parte de su experiencia escolar desde que comenzaron la primaria. La familiaridad con esta estrategia les otorga una sensación de control sobre las expectativas del aula, aunque sin despertar en ellos una respuesta emocional significativa.

Los alumnos participan de manera constante cuando la maestra hace una pregunta y aunque la mayoría de las respuestas son incorrectas, la docente está abierta a cualquier respuesta y no los regaña, esto se debe a que los aprendientes aún les cuesta

analizar y desarrollar su pensamiento crítico, además de que les cuesta comprender textos, la estrategia “lúdica” de la frase antes mencionada, es

la única que el docente utiliza, cabe recalcar que también hace uso de los gritos, esto lo utiliza en situaciones en que los alumnos presentan actos de agresión con sus demás compañeros.

A pesar de lo anterior, la docente mantiene una actitud seria y es vista como una figura de autoridad dentro del aula, a consecuencia de esto los alumnos, en su mayoría, permanecen en su lugar sentados, trabajando y guardando silencio. En este sentido, el control del grupo influye significativamente en la participación y el comportamiento de los estudiantes, ya que un ambiente ordenado facilita que se enfoquen en sus actividades. Sin embargo, es importante reflexionar sobre el impacto de las estrategias disciplinarias utilizadas, ya que un equilibrio entre el control y la motivación podría mejorar la dinámica dentro del aula y fomentar un aprendizaje más efectivo y significativo para los alumnos.

Cuando la docente se encuentra bajo estrés o presión, tiende a recurrir a los gritos, regaños o castigos como una forma de control del grupo. Sin embargo, esta manera de manejar la disciplina dentro del aula genera un ambiente de tensión y temor ya que ante esto, los alumnos experimentan emociones negativas, como el miedo y la frustración, incluso el enojo.

Como consecuencia, muchos alumnos optan por permanecer en silencio y reservarse sus inquietudes, lo que afecta negativamente su proceso de aprendizaje.

La falta de confianza para preguntar impide que aclaren sus dudas y refuercen sus conocimientos, lo que a largo plazo puede generar dificultades en su desempeño académico. Además, este tipo de ambiente puede influir en la autoestima de los niños, haciéndolos sentir inseguros respecto a su capacidad de aprendizaje y limitando su desarrollo crítico y reflexivo.

Por otro lado, el uso constante de métodos disciplinarios basados en el miedo puede debilitar la relación entre la docente y sus alumnos, afectando la dinámica dentro del aula.

Los padres de familia juegan un papel fundamental y crucial en el comportamiento de los niños en la escuela, ya que su influencia es determinante en la formación de valores, actitudes y hábitos desde temprana edad.

Cuando algún alumno comete una falta severa a las normas establecidas, la maestra a la hora de la salida le dice a su tutor para que posteriormente el tutor en casa atienda la situación con el alumno y lo corrija, esto es lo que se espera, aunque muchas veces los tutores no dicen ni hacen nada.

La forma en que los padres educan a sus hijos, las normas que les imponen en casa y el ejemplo que ellos mismos brindan, inciden de manera directa en la manera en que los niños se comportan en su entorno escolar.

Mantener el orden y el control en el aula es esencial para crear un ambiente de aprendizaje productivo.

El control de grupo es la organización de la interacción y conducta de los alumnos para favorecer un aprendizaje ordenado y participativo, manteniendo el orden colectivo y respeto entre los miembros de la comunidad educativa, el rol del docente es muy importante ya que es hacer que los alumnos obedezcan, presten atención, cumplan con las tareas, se porten bien y no hagan bulla. Guiar a un alumno no es obligar ni manipular, guiar a un alumno es lograr que estén dispuestos a aprender por voluntad propia, porque así lo desean y no por miedo. Un control en el aula eficaz maximiza las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Los docentes enfrentan diversos desafíos al tratar de implementar estrategias que aseguren un ambiente propicio para la enseñanza. Es común pensar que el control de los niños pequeños implica luchar contra ellos, contra su actividad motora, su capacidad de crear e imaginar y, sobre todo, con su gran habilidad para divertirse. Cuando un maestro piensa que controlar al grupo implica imponer, limitar y perseguir, el grupo se convierte en un verdadero desorden, ya que los niños intentarán luchar contra aquello (la maestra) que les impide ser felices. Sin embargo, la tarea es difícil de llevar a cabo sin descuidar los objetivos académicos que se ha propuesto.

Por otra parte, la disciplina en la educación es un conjunto de normas, reglas y prácticas que se aplican en el ámbito académico para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Es un proceso activo y constructivo en el cual los alumnos adquieren conocimientos, habilidades y valores a través de la interacción con su entorno y otros individuos.

Aplicar la disciplina requiere de paciencia, esfuerzo y colaboración entre padres, profesores y estudiantes. No se trata simplemente de controlar el

comportamiento de los alumnos, sino de crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo donde todos se sientan seguros, respetados y motivados para desarrollar su máximo potencial. Sin embargo, también se involucra la importancia del ambiente áulico, Jaramillo (2007) refuerza esta idea al considerar que el ambiente del salón de clase es esencial en el favorecimiento del desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y las niñas. Resalta a su vez la importancia del desarrollo integral de las personas inmersas en el proceso educativo, el cual busca promover su integración social crítica, el ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral.

Todo el proceso de un buen control de grupo involucra también la comunicación docente-alumno ya que juega un papel fundamental en el éxito académico y personal de los estudiantes. Una comunicación abierta y fluida no solo fortalece la relación entre ambos, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje positivo y colaborativo. Los profesores que establecen canales de comunicación sólidos y utilizan estrategias efectivas pueden brindar apoyo significativo, comprender las necesidades individuales de los alumnos y motivarlos a alcanzar su máximo potencial.

Por otro lado o la autoridad del docente desempeña una función clave, pues el docente va adquiriendo respeto por su capacidad intelectual por la convivencia, por la forma de guiar a sus alumnos en la construcción de su conocimiento y también por su influencia profesional y personal; así mismo la autoridad es una conquista que requiere de renovación en relación con recursos didácticos, comunicación, respeto, tolerancia, etc., que posibilita el quehacer docente; la gestión del conocimiento el logro de los objetivos, el desarrollo y la formación de ambas partes ya que aprenden, adquieren nuevos conocimientos y por ende se renuevan. La autoridad debe ser pensada como autorización, el observar las habilidades diferentes de los alumnos, les autoriza a llevar a cabo diversas actividades a trabajar en equipo o bien a enfocarse en aquellas que no tienen tan desarrolladas para potenciar de manera positiva su aprendizaje.

La presente investigación se llevó a cabo bajo la siguiente metodología.

Metodología

Esta investigación se enfocó en el análisis del fenómeno del control de grupo en el nivel de educación primaria. Para su desarrollo, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, ya que este permite explorar a profundidad los

significados, experiencias y percepciones de los actores involucrados en el contexto educativo. En este caso, se trabajó directamente con docentes y estudiantes, quienes aportaron información valiosa sobre las dinámicas de control y manejo del grupo dentro del aula. La recolección de datos se llevó a cabo mediante el uso de guías de observación estructuradas, las cuales fueron aplicadas durante las sesiones de clase, permitiendo documentar comportamientos, interacciones y estrategias empleadas por el profesorado para mantener el orden y fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje. Esta metodología permitió una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno, desde una perspectiva cercana a la realidad vivida por los alumnos y los docentes.

Propuesta

Para intervenir en la problemática del control de grupo, se diseñó e implementó un taller titulado “Reconstruyendo el aula”, dirigido a los alumnos, con el objetivo de canalizar la energía del grupo mediante actividades creativas que les permitieran identificar los problemas de comportamiento, generar conciencia sobre sus actos y proponer soluciones desde la empatía, el diálogo y la expresión colectiva.

El taller se llevó a cabo a lo largo de una semana e incluyó un total de cinco actividades, tanto individuales como en equipo. Estas actividades estuvieron enfocadas en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, tales como la autorregulación, la empatía, la cooperación y la toma de decisiones responsables, así como en el fomento de normas de convivencia saludables dentro del aula.

Esta propuesta surge como respuesta a una problemática constante observada desde los primeros años de práctica profesional: la falta de control de grupo en el aula. Esta situación, que afecta directamente el ambiente de aprendizaje, motivó la implementación de una serie de actividades diseñadas para canalizar la energía del grupo a través de propuestas creativas. El propósito central fue que los estudiantes reconocieran los problemas de comportamiento y convivencia presentes en su entorno, y a partir de ahí, pudieran generar soluciones desde la empatía y la expresión colectiva.

La intervención comenzó con un primer bloque de actividades destinadas a crear conciencia sobre el caos y el orden en el aula. Una de las actividades más significativas fue el “Teatro del desorden”, en la que los alumnos, organizados por equipos, representaron una escena típica de caos escolar:

gritos, burlas, ruido excesivo y falta de control. Posteriormente, el mismo grupo transformó esa misma escena en una versión positiva, integrando valores como el respeto, la escucha y la colaboración. Esta representación permitió generar un espacio de reflexión colectiva, donde los estudiantes identificaron las consecuencias del desorden y la importancia de mantener un ambiente favorable para todos.

A continuación, se propuso la construcción de un mural titulado “El aula que soñamos”. En esta actividad, los estudiantes imaginaron y plasmaron, mediante frases, dibujos y recortes, cómo deseaban que fuera la convivencia dentro del aula. Cada uno aportó su visión personal, compartiendo cómo se sentía actualmente dentro del grupo y cómo le gustaría sentirse. El mural fue colocado en un lugar visible del salón como recordatorio constante del compromiso colectivo por mejorar.

Ya en la fase de desarrollo del proyecto, se realizó una actividad llamada “Conviviendo con historietas”. De manera individual, los alumnos crearon historietas cortas donde narraban situaciones negativas que habían observado o vivido en el grupo. Luego, transformaron esas mismas historias, proponiendo una solución que favoreciera un cambio en el comportamiento. Estas historietas fueron compartidas en grupo, abriendo un espacio de escucha activa, donde las propuestas de mejora fueron tomadas en cuenta como compromisos reales a implementar.

Otra estrategia fundamental fue la “Caja de los secretos y las soluciones”. Durante una semana, los alumnos observaron el comportamiento de sus compañeros y escribieron de forma anónima en pequeños papeles aquellas acciones o actitudes que los hacían sentir incómodos o molestos. Estas notas se depositaron en una caja resguardada por el docente. Al final de la semana, los mensajes fueron leídos frente al grupo, sin señalar ni juzgar a nadie. A partir de ello, el grupo se comprometió a mejorar el ambiente del aula, respetando los sentimientos de los demás y evitando conductas que generaran malestar.

Para cerrar el proyecto, se realizó la actividad “Mi compromiso con el caos”. En esta dinámica, cada estudiante eligió una forma personal de expresar su compromiso con el grupo: algunos cantaron, otros escribieron cartas, hicieron dibujos o presentaron objetos simbólicos. Estos compromisos fueron presentados en una asamblea simbólica, donde se reconoció el esfuerzo y la intención de cada uno. Además, se creó un cartel titulado “Anti-Caos”,

donde cada alumno escribió su nombre, el de la escuela, y asumió un cargo dentro de una misión colectiva (por ejemplo: Guardián del Respeto, Agente del Silencio, Embajador de la Convivencia). En el cartel, cada quien expresó su compromiso y se estableció que todos serían responsables de vigilar y apoyar el cumplimiento de los acuerdos.

A través de estas actividades, el grupo no solo reconoció sus dificultades, sino que también se convirtió en protagonista del cambio. La experiencia permitió que los estudiantes se sintieran escuchados, comprendidos y responsables del ambiente que desean construir, demostrando que con empatía, reflexión y colaboración, es posible reconstruir el aula desde dentro.

Se buscó crear un espacio seguro donde los alumnos pudieran reflexionar sobre su comportamiento, reconocer el impacto de sus acciones en el grupo y asumir un papel activo en la construcción de un ambiente escolar más armonioso y respetuoso.

Resultados

La implementación generó resultados positivos en el grupo, tanto a nivel individual como colectivo. A lo largo de las actividades, se observó una mejora gradual en el clima del aula, así como una mayor disposición por parte de los alumnos para participar, escuchar a sus compañeros y respetar los acuerdos establecidos en común.

Uno de los principales logros fue el fortalecimiento de la conciencia emocional de los estudiantes. A través de las dinámicas, los alumnos lograron identificar y expresar sus emociones con mayor claridad, reconociendo cómo estas influyen en su comportamiento dentro del grupo.

Además, comenzaron a mostrar mayor empatía hacia sus compañeros, lo que favoreció una disminución en los conflictos cotidianos y una mejora en la comunicación.

En las actividades colaborativas, se evidenció un avance significativo en la capacidad de trabajo en equipo. Al inicio, muchos estudiantes mostraban resistencia o poca tolerancia al momento de compartir responsabilidades; sin embargo, conforme avanzaba el taller, se notó un cambio en la actitud y una mejor disposición para colaborar, tomar turnos, respetar opiniones distintas y llegar a acuerdos.

Otro resultado importante fue el involucramiento activo de los alumnos en la creación de normas de convivencia más claras y realistas. Al sentirse escuchados y parte del proceso, asumieron mayor compromiso para cumplir con lo acordado y cuidar el ambiente del aula. Esto se reflejó en un comportamiento más autorregulado y en una disminución de conductas disruptivas.

En general, el taller permitió sentar las bases para una convivencia más armónica, promoviendo el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida. Si bien el proceso de transformación requiere seguimiento y continuidad, los avances observados demuestran que brindar espacios de expresión, reflexión y creatividad puede ser una estrategia efectiva para atender problemáticas de control de grupo desde un enfoque empático, educativo y formativo.

Conclusión

Fomentar un ambiente armónico dentro del aula es una condición indispensable para que el aprendizaje se desarrolle de manera efectiva y significativa. A lo largo de esta investigación se identificaron diversas situaciones que obstaculizaban la convivencia escolar. Estos factores evidenciaron la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que atendiera no sólo las conductas visibles, sino también las causas profundas del malestar grupal.

La intervención realizada generó cambios valiosos en las actitudes y dinámicas del grupo. Se observó una mayor disposición para el trabajo colaborativo, un respeto más sólido hacia las opiniones ajenas y una mejora en la resolución de conflictos. Estos avances reflejan que, cuando se brindan espacios seguros, los alumnos desarrollan mayor conciencia sobre su rol dentro del grupo y asumen con mayor responsabilidad la construcción de un ambiente positivo.

Uno de los hallazgos más valiosos fue comprobar que el control de grupo no debe entenderse como una imposición vertical de autoridad, sino como una construcción colectiva basada en el diálogo, la empatía y el fortalecimiento de los vínculos de confianza. La participación comprometida de los alumnos, la apertura de los docentes y el respaldo de la dirección escolar fueron elementos fundamentales para que esta experiencia tuviera un impacto real y duradero.

Anexos



Imagen 1. Introducción al taller



Imagen 2. Realización de la actividad número 4 del taller.

Referencias

BUSOT, Ivonne M. (1998). *Efectos de un programa de intervención sobre la autoeficacia del maestro en relación con el manejo de la disciplina en el aula*. Trabajo de Ascenso. LUZ.

Communications. (2024, 13 febrero). «Podcast» | César Coll: *¿Cuáles son los retos de la educación del siglo XXI?* BBVA NOTICIAS. <https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/podcast-cesar-coll-cuales-son-los-retos-de-la-educacion-del-siglo-xxi/>

Coneduca. (2023, 29 diciembre). *Control de grupo*. REVISTA EDURAMA. <https://revistaedurama.com/control-de-grupo/>

De Laboratorios Farma y Gerencia de Asuntos Regulatorios, D. M. (2024, 1 abril). *La disciplina en la educación: un pilar fundamental para el aprendizaje*. LaboratoriosFarma.<https://laboratoriosfarma.com/la-disciplina-en-la-educacion/#:~:text=La%20disciplina%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20conjunto%20de%20normas,el%20desarrollo%20de%20los%20estudiantes.>

Strategias y técnicas de control de grupo | Genially. (2025, 21 enero). *Genially* <https://view.genially.com/65d3c40a8e65570014513784/presentation-estrategias-y-técnicas-de-control-de-grupo>

Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo*. Disposición del ambiente en el aula. Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación. Recuperado de <http://ylangylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

Peña, J. (2023, 26 agosto). *Comunicación entre profesores y alumnos | Scala Learning. Scala Learning - Potenciamos a las universidades para que crezcan exponencialmente*.

<https://scalalearning.com/profesores-y-alumnos/> [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9\(2\)90-121.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9(2)90-121.pdf)



Paulina Reséndiz Jacobo

Estudiante de Maestría en Educación Superior
a1025444@ulsapuebla.mx



**Acompañamiento pedagógico para el campo
 formativo lenguajes en nivel primaria.**

Resumen

El acompañamiento pedagógico en nivel primaria es una labor que difícilmente se aborda debido a los múltiples factores como la carga administrativa, formación especializada o la ausencia de una cultura institucional que lo promueva como un proceso permanente. Acompañar a un docente de primaria es esencial para generar una transformación en su práctica ya que el acompañamiento se convierte en una oportunidad para identificar áreas de mejora, resignificar estrategias metodológicas y propuestas que respondan a las características del alumnado y a su contexto. El acompañamiento pedagógico es ir de la mano con los docentes en sus procesos de enseñanza, saberes y desafíos cotidianos, codiseñando soluciones pertinentes y permanentes que busquen mejorar los resultados de aprendizaje, el desarrollo profesional y humano. En este estudio aborda las dificultades metodológicas que enfrentan docentes de educación primaria al implementar estrategias didácticas en el campo formativo de lenguajes.

Se realizó en una escuela del municipio de Los Reyes de Juárez, Puebla, con un enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción. La investigación identificó carencias en la planeación, el diagnóstico pedagógico y el uso adecuado de metodologías activas. Se diseñó e implementó un taller basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), cuyo propósito fue fortalecer las prácticas docentes desde una perspectiva reflexiva, situada y participativa. Los hallazgos confirman que el acompañamiento pedagógico favorece el desarrollo profesional docente, la mejora en la práctica educativa y la apropiación de metodologías más efectivas y contextualizadas.

Palabras Clave

Acompañamiento pedagógico, metodologías activas, campo formativo de lenguajes, ABPC, educación primaria.

Introducción

En los últimos años, las reformas educativas en México han promovido un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza la integración de saberes, el aprendizaje situado y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. En este marco, el campo formativo de lenguajes desempeña un rol esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación y la construcción de ciudadanía.

Sin embargo, la implementación de esos enfoques sigue siendo limitada debido a que los docentes enfrentan obstáculos como la falta de formación

metodológica, dificultades para contextualizar los contenidos, aún con un diagnóstico, no focalizan las actividades respetando la diversidad de estilos de aprendizaje, por mencionar algunos problemas. Este estudio propone una investigación sobre estas problemáticas, es un inicio sobre el diseño sobre una intervención educativa que fortalezca la práctica docente mediante el acompañamiento pedagógico y el uso de metodologías activas como una propuesta más factible. En esta tarea se ha llevado un proceso de investigación de corte cualitativo con diseño investigación- acción. Se presenta este reporte de investigación poniendo a su consideración de la comunidad de directores o quienes intervengan en el acompañamiento pedagógico.

Planteamiento del problema

En la Escuela Primaria “Octavio Paz”, ubicada en el municipio de Los Reyes de Juárez, Puebla, se identificaron diversas dificultades en la enseñanza del campo formativo de lenguajes. Entre ellas destacan la aplicación inadecuada de metodologías, planeaciones poco contextualizadas y ausencia de diagnóstico educativo.

Estas limitaciones tienen consecuencias directas en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en habilidades como la lectura, la escritura y la expresión oral. La falta de herramientas para integrar los contenidos con el contexto sociocultural de los alumnos limita también la posibilidad de construir aprendizajes significativos.

Preguntas

¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los docentes de educación primaria en las metodologías y recursos pedagógicos que están utilizando en el campo formativo de lenguaje?

¿Qué metodologías y recursos pedagógicos están utilizando actualmente los docentes?

¿Por qué dichas estrategias no están resultando efectivas?

¿Qué efectos tiene la falta de diagnóstico educativo en el desempeño docente?

¿Qué características debe tener un modelo de acompañamiento pedagógico eficaz para este campo formativo?

Objetivos

- Diseñar e implementar un modelo de acompañamiento pedagógico que fortalezca el dominio docente en el campo formativo de lenguajes a través de metodologías activas.
- Proponer y aplicar una estrategia de acompañamiento basada en el ABPC.
- Evaluar los resultados de la intervención para retroalimentar las prácticas docentes.

Contexto de estudio

La investigación se realizó en una escuela ubicada en un contexto rural del municipio de Los Reyes de Juárez. La comunidad de Benito Juárez cuenta con servicios básicos y una población mayormente dedicada a actividades agrícolas y comerciales. La escuela "Octavio Paz" atiende a estudiantes de comunidades cercanas en turno vespertino. Está conformada por 10 docentes, la mayoría con experiencia en educación básica, y varios de ellos con estudios de posgrado.

Pese al compromiso docente, se evidencian limitaciones en la aplicación práctica del currículo, especialmente en lo que respecta a los enfoques metodológicos y la vinculación con el entorno. Este escenario justificó la implementación de una estrategia de acompañamiento que respondiera a las necesidades reales del profesorado.

Marco Teórico

El presente marco teórico articula conceptos fundamentales para el análisis del acompañamiento pedagógico en el campo formativo de lenguajes desde una perspectiva metodológica activa, basada en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2020). A través de categorías como acompañamiento pedagógico, dominio pedagógico, campo formativo de lenguajes, metodologías activas y recursos pedagógicos, se construye el sustento conceptual y epistemológico de la propuesta de intervención que orienta esta investigación.

Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es concebido como un proceso formativo, reflexivo y horizontal, en el que el docente es apoyado, guiado y retroalimentado para mejorar su práctica profesional. Según Bolívar (2012), el acompañamiento no es solo una técnica de supervisión, sino un instrumento para transformar el quehacer educativo desde una lógica colaborativa y

contextualizada. Su propósito es fortalecer la planeación, la evaluación y la didáctica en la labor cotidiana del profesorado (Bolívar, 2012).

Mejía Cadavid (2023) amplía esta visión, señalando que el acompañamiento “moviliza todo el accionar pedagógico hacia una escuela de calidad, priorizando el bienestar de los actores y sus aprendizajes”, destacando la dimensión emocional y humana del proceso (Mejía Cadavid, 2023). Por su parte, Batlle (2010) considera que el acompañamiento docente debe centrarse en la construcción de estrategias de aprendizaje significativo mediante el diálogo, el respeto mutuo y la reflexión crítica. Es decir, no se trata de imponer modelos, sino de construir con el docente nuevas formas de enseñar, considerando sus experiencias y su contexto educativo (Batlle Rois-Méndez, 2010).

Tal como lo dice Joselin Taveras Sánchez (2023).

“El acompañamiento pedagógico implica las emociones y sentimientos, que se expresan en la forma en que interactuamos con los otros para lograr experiencias significativas. El acompañamiento debe constituirse en una forma de vida escolar que moviliza todo el accionar pedagógico hacia una escuela de calidad, priorizando el bienestar de todos los actores y sus aprendizajes, así como hacer germinar la actitud reflexiva como un hábito natural del proceso pedagógico. Un liderazgo distribuido para concebir e implementar procesos idóneos, inventivas e innovaciones, que se evidencien en el desarrollo profesional del profesorado y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.” (Taveras- Sánchez, 2023)

En el ámbito normativo, el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE), previsto en los lineamientos del USICAMM (2025), reconoce que el acompañamiento debe ser una política estructural de mejora continua, orientada a fortalecer la autonomía profesional del docente a través de la capacitación situada, la asesoría técnica y el trabajo colegiado (USICAMM, 2025).

Dominio Pedagógico

El dominio pedagógico hace referencia a las competencias profesionales que un docente debe poseer para generar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, inclusivos y contextualizados. Philippe Perrenoud (2004), en su obra Diez nuevas competencias para enseñar, propone un marco amplio de habilidades, entre las que destacan:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar dispositivos de diferenciación didáctica.
- Implicar a los alumnos en su propio aprendizaje.
- Trabajar en equipo y gestionar la vida institucional (Perrenoud, 2004).

Estas competencias no son independientes, sino que interactúan entre sí en función de las exigencias del entorno educativo y de las necesidades del alumnado. El dominio pedagógico también implica una actitud de constante reflexión, apertura a la innovación y disposición al cambio.

En este sentido, la formación continua y el acompañamiento docente son claves para consolidar dicho dominio, especialmente en contextos escolares donde existen carencias estructurales, limitaciones técnicas y una alta diversidad sociocultural.

Campo formativo de lenguajes

El campo formativo de lenguajes, según el Plan de Estudios 2022 (SEP), busca que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas tanto en lengua oral como escrita, promoviendo la comprensión, la expresión, el análisis y la argumentación en diversos contextos sociales y culturales (SEP, Plan de Estudios, 2022). Domínguez y Medina (2019) señalan que el lenguaje no solo es una herramienta comunicativa, sino también una vía para construir significados, regular emociones, establecer vínculos sociales y comprender el entorno (Domínguez, 2019). En esta misma línea, Sala Torrent (2020) afirma que el desarrollo lingüístico se da en la interacción con otros, por lo que requiere de contextos educativos ricos en lenguaje, diálogo, narración y escucha activa (Sala Torrent, 2020).

Además, el lenguaje tiene un carácter transversal: atraviesa todos los campos formativos y es clave para la construcción del pensamiento, la participación ciudadana y el desarrollo identitario. Por ello, la enseñanza del lenguaje debe abordarse desde enfoques interdisciplinarios y situados, tal como lo propone la NEM. Gastélum (2023) destaca que la lectoescritura ha evolucionado de una enseñanza basada en la decodificación mecánica hacia una perspectiva cognitiva y crítica, donde el estudiante es visto como un sujeto activo que interpreta, transforma y produce textos en múltiples formatos y soportes (Gastélum, 2023).

Metodologías Activas

Las metodologías activas representan una respuesta al modelo tradicional

centrado en la transmisión de conocimientos. Estas metodologías colocan al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su participación activa, su autonomía, su capacidad crítica y su compromiso con el aprendizaje. Salavera (2020) sostiene que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), fomentan el interés y la motivación, permitiendo aprendizajes más profundos, significativos y duraderos (Salavera, 2020).

Paguay (2022) argumenta que el uso de metodologías activas permite responder a los retos educativos del siglo XXI, como la diversidad, la inclusión, la digitalización y la necesidad de aprendizajes contextualizados. En el caso específico del ABPC, se establece una conexión directa entre escuela y comunidad, al plantear proyectos reales que nacen de los intereses y problemáticas del entorno.

Estas metodologías también promueven una evaluación formativa, centrada en el proceso, con énfasis en la autoevaluación, la coevaluación y la reflexión sobre el propio aprendizaje (Paraguay, 2022).

Recursos Pedagógicos

Los recursos pedagógicos son los medios, materiales, estrategias y herramientas que facilitan la enseñanza y potencian el aprendizaje. Según Navarro (2017), un recurso pedagógico es cualquier instrumento que organiza y articula el proceso educativo, permitiendo desarrollar habilidades, competencias y conocimientos (Navarro, 2017).

En la actualidad, los recursos pedagógicos han evolucionado desde los libros de texto y el pizarrón, hacia una amplia gama de materiales digitales, interactivos, tecnológicos y comunitarios. Delgado- Muñoz (2023) señala que los recursos innovadores deben responder a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, ser pertinentes al contexto y fomentar la creatividad, la exploración y el pensamiento crítico (Delgado-Muñoz, 2023). Además, el uso adecuado de los recursos implica una intención pedagógica clara. No se trata de incorporar tecnología por sí misma, sino de diseñar experiencias de aprendizaje ricas, contextualizadas y significativas. En el campo de lenguajes, por ejemplo, los recursos como cuentos, podcasts, periódicos escolares, videos, infografías o dramatizaciones son potentes herramientas para fomentar la expresión y la comprensión en distintos formatos. El análisis teórico presentado evidencia que el acompañamiento pedagógico

no puede concebirse de forma aislada, sino como una práctica compleja que articula el desarrollo profesional docente, el dominio metodológico, la comprensión del contexto y la mejora continua del aprendizaje.

Fortalecer el campo formativo de lenguajes desde metodologías activas y recursos contextualizados requiere comprender la enseñanza como una actividad situada, mediada por vínculos, saberes diversos y procesos de reflexión compartida. Esta comprensión orienta la propuesta de intervención desarrollada en esta investigación, en la que se privilegia el trabajo colaborativo, la formación situada y la vinculación escuela- comunidad.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando un diseño de investigación- acción que permitió comprender el fenómeno educativo desde la voz de los propios actores, analizar prácticas concretas y proponer una intervención viable. El diseño metodológico se estructuró en cuatro fases: diagnóstico inicial, análisis de resultados, propuesta de intervención y evaluación de resultados. Participaron voluntariamente siete docentes del nivel primaria, todos con experiencia en la implementación del currículo por campos formativos.

Para la recolección y análisis de información se emplearon diversos instrumentos: un cuestionario diagnóstico, entrevistas semiestructuradas, observación de campo, listas de cotejo, rúbricas y el diario de campo del investigador. Como parte de la intervención, se diseñó un Taller de Acompañamiento Pedagógico centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), cuyo objetivo fue brindar herramientas metodológicas y estrategias prácticas que permitieran a los docentes diseñar, implementar y evaluar proyectos comunitarios vinculados al campo formativo de lenguajes.

El taller tuvo una duración total de nueve sesiones de cinco horas cada una, desarrolladas entre septiembre de 2024 y mayo de 2025. Las temáticas abordadas en cada sesión fueron: introducción al ABPC, diagnóstico comunitario, diseño de proyectos, aplicación en el aula, evaluación del ABPC, revisión de avances, implementación, retroalimentación individual y grupal, y presentación de proyectos ante la comunidad.

La evaluación del proceso fue continua, formativa y colaborativa. Se utilizaron rúbricas para valorar los proyectos, guías de observación, encuestas de

satisfacción docente y reflexiones escritas de los participantes, con el propósito de retroalimentar y fortalecer la práctica pedagógica a lo largo de la experiencia.

Estrategia

Para atender las necesidades detectadas en el campo formativo de lenguajes en nivel primaria, se diseñó una estrategia de intervención centrada en la implementación de un taller pedagógico dirigido a docentes. El propósito de este taller fue fortalecer sus competencias metodológicas mediante el uso de metodologías activas, con énfasis en el observación de campo para identificar barreras de aprendizaje y necesidades docentes.

- Diseño de la propuesta didáctica: Construcción colaborativa de secuencias didácticas con enfoque ABPC.

- Implementación del taller:

Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), promoviendo prácticas didácticas contextualizadas, colaborativas y significativas.

La estructura del taller se organizó en cuatro etapas principales:

- Diagnóstico inicial: Aplicación de entrevistas, cuestionarios y observación de campo para identificar barreras de aprendizaje y necesidades docentes.

Diseño de la propuesta didáctica: Construcción colaborativa de secuencias didácticas con enfoque ABPC.

- Implementación del taller: Desarrollo de sesiones de formación de metodologías activas, con simulación de proyectos interdisciplinarios enfocados en la lectura, escritura y expresión oral.

- Evaluación y retroalimentación: Revisión de avances docentes, reflexión sobre la práctica y propuesta de mejoras continuas.

La elección del ABPC como eje de la estrategia responde a su capacidad para fomentar el aprendizaje significativo, la autonomía del estudiante y la vinculación con el entorno social. Esta metodología permite que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, construyendo conocimientos desde sus contextos, intereses y problemáticas reales, lo que es especialmente útil para atender la diversidad en el aula.

El fundamento pedagógico de esta estrategia se sustenta en las teorías de Vygotsky, Bruner y Freire. Vygotsky aporta la noción de zona de desarrollo próximo y el valor de la mediación docente; Bruner enfatiza el andamiaje y la construcción activa del conocimiento; y Freire plantea la educación como un proceso dialógico, liberador y transformador. Además, se considera el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que impulsa el trabajo interdisciplinario, la inclusión y la justicia social como pilares del quehacer docente.

Con esta estrategia, se buscó que los docentes mediante herramientas prácticas, reflexivas y contextualizadas, contribuyan a mejorar la enseñanza de la lectoescritura en primaria y a fortalecer la cultura de acompañamiento pedagógico en la escuela.

Discusión

Los hallazgos se relacionan estrechamente con lo expuesto por Bolívar (2012) y Mejía Cadavid (2023), quienes sostienen que el acompañamiento docente mejora educativa cuando se convierte en un proceso sistemático, reflexivo y situado. Sin embargo, aún existen algunas cuestiones en cuanto al acompañamiento que se deben pulir para poder observar una mejora constante que se vea reflejada en los otros campos formativos, por el momento, en este taller aplicado hubo mejoría en cuanto a la expresión oral de los alumnos de la fase 3.

Asimismo, el uso del ABPC coincidió con las propuestas de Salavera (2020), al facilitar el aprendizaje significativo y fortalecer la conexión entre escuela y comunidad. Si bien hubo participación de los padres de familia, habrá que implementar otras estrategias para alentar a los padres menos involucrados en la educación de sus hijos, tal vez cambiar el horario de las presentaciones, elegir días festivos o bien implementar actividades que requieran la asistencia más frecuente, una ventaja es que esta estrategia puede replicarse en otros contextos similares, adaptándose a las necesidades y recursos de cada institución.

Conclusiones y hallazgos

La investigación confirmó que el acompañamiento pedagógico es una herramienta efectiva para mejorar la práctica docente. Entre los principales hallazgos se identifican:

- Los docentes reconocen su falta de dominio sobre metodologías activas.

- La planificación se realiza sin diagnóstico claro de las necesidades del grupo.
- El ABPC permitió integrar los contenidos con el entorno comunitario.
- El taller favoreció el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y el desarrollo profesional.
- Los proyectos elaborados por los docentes mostraron una mejora en la articulación metodológica.

Referencias

Batlle Rois-Méndez, F. A. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, vol. 5, núm. 8, 104-106.

Bolívar, A. (2006). El acompañamiento pedagógico y la mejora educativa. Revista de Educación, 358, 225-275.

Delgado-Muñoz, M. B.-M.-Q. (2023). Métodos pedagógicos innovadores para el mejoramiento de la calidad en la educación básica. . CIENCIAMATRIA.

Domínguez, A. &. (2019). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje. . Revista Arbitrada de Investigación y Desarrollo.

Gastélum, G. D. (2023). Alfabetización inicial, decisiones y definiciones actuales. . Revista Neuro Núm, 162.

Mejía Cadavid, L. I. (2023). Acompañamiento Pedagógico Docente: Una oportunidad para fortalecer la práctica pedagógica. Ciencia Latina.

Navarro, D. S. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. . EduSol, vol. 17, Núm. 60, 26-33.

Paraguay, G. E. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. . Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS Vol 4. Núm. 3, , 75.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. En P. Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar. (págs. 7-15). Querétaro,

México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.

Sala Torrent, M. (2020). Trastornos del lenguaje oral y escrito. Congreso de Actualización Pediatría 2020, 251-264.

Salavera, B. C. (2020). Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En B. C. Salavera, Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio Gong.

SEP. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el cambio educativo. En SEP, La Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el cambio educativo. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). Plan de Estudios. México: SEP.
Taveras-Sánchez, J. (05 de 12 de 2023). El acompañamiento pedagógico: Guía para docentes y formadores. Obtenido de Perlego: <https://www.perlego.com/USICAMM>. (21 de 02 de 2025). [www.http://www.usicamm.sep.gob.mx/nosotros](http://www.usicamm.sep.gob.mx/nosotros). Obtenido de USICAMM: [www.http://www.usicamm.sep.gob.mx/nosotros](http://www.usicamm.sep.gob.mx/nosotros)

Anexos

Cuestionarios aplicados a docentes

ACOMPANAMIENTO PARA EL DOMINIO PEDAGOGICO EN EL CAMPO
FORMATIVO DE LENGUAJES EN NIVEL PRIMARIA

Propósito: Estimado docente, este instrumento tiene como objetivo recopilar información valiosa.

Consentimiento: La información y datos proporcionados serán tratados con discreción.

Instrucciones:

Marca con una "X" tu respuesta en los números 1 y 3.
En los números 5 a la 15 una respuesta breve y concreta.

Nombre:	
1.- Sexo:	M ☐ F ☐
2.- Años de servicio:	
3.- Edad:	
4.- Preparación:	Licenciatura ☐ Maestría en ☐
5.- En cuántas escuelas has trabajado	
6.- Podría describirme ¿Cuál tipo de acompañamiento pedagógico has tenido durante su experiencia docente?	
7.- ¿En cuál de los campos formativos encuentras más viabilidad en el trabajo?	
8.- ¿No describiría cómo trabaja el campo formativo de lenguaje?	
9.- ¿Ha vinculado los campos formativos para trabajar el campo formativo de lenguaje? Si la respuesta es sí, brevemente puede decir cómo lo hace:	
10.- ¿Que comentario puede hacer acerca de que en el campo lenguaje los niños y las niñas se pueden desarrollar de forma	

gradual, estructurado, vertical y conectado?	
11.- ¿Cómo integra los campos formativos para que los alumnos tengan una visión más completa de la realidad?	
12.- ¿De qué manera puede vincular los campos formativos para fortalecer el aprendizaje y el acceso al conocimiento?	
13.- ¿Conoce estrategias donde pueda establecer conexiones significativas entre los contenidos del currículo y las experiencias concretas de los estudiantes? Explique por favor	
14.- ¿Cómo utiliza los ejes articuladores para vincular el conocimiento con problemáticas reales que los estudiantes enfrenten en su entorno?	
15.- ¿De qué forma puede facilitar la pronunciación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus aulas y aulas?	

Agudece sinceramente el tiempo y la atención que me tardó al responder este cuestionario.



Fotografías de sesiones del taller

Productos finales de los proyectos comunitarios



QR de la propuesta del taller

Grado y Grupo			
Turno	Vespertino		
Campo formativo	Lenguajes		
Fecha			
Problemática			
Número de sesiones			
Nombre del Proyecto			
Propósito			
Fecha			
Número de sesión	1/10		
SECUENCIA DE ACTIVIDADES			
ACTIVIDADES PREVIAS AL PROYECTO	Recursos	Criterios de evaluación	Valor
ACTIVIDADES DURANTE EL PROYECTO	Recursos	Criterios de evaluación	Valor

HALLAZGOS/VALORACION PROYECTO	
Adjunto 1	
PREVIAS AL PROYECTO	
DURANTE EL PROYECTO	
SOLUCION	

NOMBRE Y FIRMA
DOCENTE PRESTE A GRUPO

Planeaciones diseñadas por los docentes

CRONOGRAMA DE TALLER DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO									
NÚM. SESIÓN	FECHA								
1	27/09/24								
2		25/10/24							
3			29/11/24						
4				06/12/24					
5					24/01/25				
6						21/02/25			
7							21/03/25		
8								04/04/25	
9									30/05/25

Cronograma de actividades



Virginia Manilla Hernández

A1010249@ulsapuebla.mx

6o Cuatrimestre Doctorado en Educación

Universidad La Salle Puebla



Descubriendo el sentido y el significado de ser docente a nivel primaria.

Resumen

Ser docente, es una misión y a la vez una tarea humana que puede dotar de sentido existencial a quien la realiza. El presente proyecto pretende descubrir el sentido y el significado de ser docente en nivel primaria desentrañando la práctica profesional a partir de narraciones y experiencias personales. La investigación se encuentra en proceso y está delimitada en el paradigma cualitativo con un diseño fenomenológico. Los sujetos de estudio se ubican en nivel primaria del sistema federal de una comunidad del estado de Tlaxcala. Se están aplicando visitas de observación y a partir del análisis de éstas, se seleccionará un grupo muestral de 15 a 20 docentes de los diferentes grados para aplicar entrevistas a profundidad; posteriormente se procederá a la interpretación y análisis de las experiencias profesionales compartidas. Las teorías que sustentan la investigación son el Existencialismo, la Logoterapia y el Análisis Existencial y la Pedagogía Crítica, mismas que aportan importantes conceptos filosóficos, existenciales y éticos que permiten comprender con mayor profundidad el sentido, los significados y la trascendencia de ser docente.

Palabras Clave

Sentido, significado y trascendencia.

Abstract

Being a teacher is both a mission and a human endeavor that can provide existential meaning to the one who undertakes it. This project aims to discover the meaning and significance of being a primary school teacher by exploring professional practice through personal narratives and experiences. The research is currently in progress and is framed within the qualitative paradigm using a phenomenological design. The study subjects are primary-level teachers within the federal education system in a community in the state of Tlaxcala. Observation visits are being conducted, and based on their analysis, a sample group of 15 to 20 teachers from different grades will be selected for in-depth interviews. Subsequently, the interpretation and analysis of the shared professional experiences will follow. The theoretical foundations of the research are Existentialism, Logotherapy and Existential Analysis, and Critical Pedagogy. These frameworks provide important philosophical, existential, and ethical concepts that allow for a deeper understanding of the meaning, significance, and transcendence of being a teacher.

Keywords

Meaning, significance and transcendence.

Introducción

El presente artículo tiene la finalidad de mirar desde un plano filosófico existencial lo que representa ser docente para los profesionales de la educación de nivel primaria. En un primer plano se destaca la relevancia de la investigación considerando como punto de partida el Objetivo 4 de la Agenda 2030 y destacando el papel de la docencia para alcanzar una educación de calidad.

Como segundo apartado se abordan diversos aspectos teóricos que conforman un marco para comprender lo que es el sentido, el significado y la trascendencia de la docencia.

Finalmente se delimita la metodología que dirige la investigación, los resultados que se esperan de la misma y las conclusiones a partir del contenido del presente.

Relevancia de la investigación

La Organización de Naciones Unidas aprobó en 2015 la formulación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que se establecen diversos objetivos que pretenden favorecer el desarrollo de la humanidad desde diversos aspectos fundamentales.

El Objetivo 4, pretende asegurar acciones que permitan alcanzar una educación de calidad, y la meta 4.1 especifica que la enseñanza primaria y secundaria deben “producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27).

Para propiciar el alcance de esta meta, se requiere abordar, no solo las condiciones económicas y culturales de niños, niñas y adolescentes que reciben el servicio educativo; también es primordial dirigir la atención a quienes son responsables de implementar las experiencias educativas, y que, en primera instancia, son los docentes.

La docencia es un medio para asegurar procesos educativos de calidad, donde no solo se alcancen los estándares de aprendizaje establecidos en el plan de estudios vigente en el contexto nacional, sino que, al mismo tiempo, tiene la función de cimentar en las generaciones jóvenes, valores de colaboración, participación y competencias para la vida personal, laboral, social y de aprendizaje permanente.

La Agenda 2030, enfatiza que una educación de calidad es fundamental para alcanzar otros objetivos sostenibles, de ahí la importancia de que esta tarea sea atendida y ejecutada por las políticas públicas. Por lo tanto, la presente investigación se considera pertinente para profundizar sobre el sentido y el significado de ser docente, dado el papel trascendente que tiene en la vida y en el futuro de los educandos, quienes, a través de los procesos formativos, podrán adquirir y desarrollar las habilidades y valores que los llevarán a construirse como individuos íntegros en todas sus dimensiones, así como enfrentar los retos a nivel personal, laboral y social.

Gracias al previo estado del arte, se encontró un gran número de investigaciones sobre las perspectivas ante las reformas y currículos vigentes, así como de las competencias docentes requeridas ante las nuevas demandas sociales y económicas. Sin embargo, se observó cierto vacío respecto al sentido y al significado que los docentes le otorgan a su función, y aún más, sobre la reflexión de la trascendencia que ésta tiene, no solo en la formación de sus alumnos, sino también cómo se percibe el nivel de satisfacción y autotranscendencia al realizar dicha función. Se percibe, por lo tanto, un campo abierto para penetrar en las subjetividades y las experiencias personales de lo que implica ser docente.

La educación primaria es de suma importancia ya que en este periodo se proporcionan bases fundamentales en el área del conocimiento, que en su mayoría parten de la adquisición y consolidación de la lectoescritura, el razonamiento matemático y la adquisición de fundamentos científicos, pero también, es una etapa de desarrollo afectivo, social, volitivo y ético, por lo que su carácter es integral.

Cabe mencionar que dada la importancia que tiene la formación primaria, se han implementado estrategias de seguimiento para favorecer que el servicio educativo cumpla con su finalidad. Es por ello que las Supervisiones Escolares deben proporcionar el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE), en el que, a través de la asesoría y el acompañamiento especializado, pretenden coadyuvar en el mejoramiento del servicio educativo atendiendo de forma prioritaria las prácticas docentes (DOF, 2024, p. 8).

Un medio para generar el diagnóstico del contexto escolar y de las necesidades pedagógicas, es el ejercicio de las observaciones de clase. Durante el ciclo escolar 2024-2025 se inició una primera etapa de observaciones a docentes de nivel primaria de sistema federal en una comunidad del estado de Tlaxcala,

mismas que han permitido registrar y sistematizar aspectos como el grado de conocimiento técnico que poseen los docentes, los tipos de estrategias didácticas que emplean en los procesos de aprendizaje.

Otro aspecto es el referente a las habilidades que despliegan durante la clase y la jornada escolar, pues esto implica comunicación, autoridad y disciplina, liderazgo, motivación para el trabajo, capacidad de organización, toma de decisiones y resolución de conflictos, mismas que son indispensables para formar alumnos que se ubican en un rango de edades de los 6 a los 12 años generalmente.

A esto, deben sumarse los casos de alumnos con necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje, alumnos que provienen de familias con estructuras, costumbres e idiosincrasias diversas, alumnos que viven situaciones socioafectivas adversas o situaciones sociales y económicas poco favorables para su desarrollo personal.

Gracias a la información recabada a través de estas observaciones, se delimitó la situación problemática que se resume en las dificultades y la resistencia por parte de docentes de nivel primaria para asumir los compromisos pedagógicos y éticos de su práctica, los cuales son evidenciados en aspectos como la aplicación de actividades y tareas de aprendizaje mecánicas y repetitivas, metodologías tradicionales de enseñanza- aprendizaje, planificaciones no contextualizadas y evaluaciones arbitrarias, así como liderazgos autoritarios, lo que repercute en el desarrollo integral de los educandos.

Será enriquecedor profundizar en las motivaciones, en los temores y en las expectativas que los docentes tienen sobre su práctica, y que, desde la capacidad para narrar las experiencias personales, puedan reflexionar sobre la trascendencia de su misión educadora. Este proceso contribuirá a descubrir al mismo tiempo qué significado tiene hacer lo que se hace en el aula, el para qué y hacia dónde se dirigen los esfuerzos que día a día el docente imprime en su actuar profesional.

Finalmente, cabe mencionar que la presente investigación se percibe relevante ya que al iniciar con la implementación del Marco curricular 2022, Nueva Escuela Mexicana, sin duda motivará para que la docencia inicie un periodo de reflexión sobre el sentido y el significado que le otorga a su práctica, cuestionarse sobre su responsabilidad en la formación integral que se merecen los educandos para poder egresar del nivel primaria con

las herramientas cognitivas, tecnológicas, socioafectivas, culturales y sobre todo éticas, que les permitan enfrentarse a los retos de la nueva era y a los cambios sociales que implican nuevas ideologías y formas de convivencia humana.

Los docentes son pilares para la transformación de la realidad y de la sociedad, de ahí la importancia de un ejercicio comprometido y ético con la educación.

Fundamentación teórica

El Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica (MEGEEB), documento emitido por la Secretaría de Educación Pública, tiene el objetivo de brindar referentes sobre los atributos deseables de maestros en servicio. Alude que las funciones docentes deberán orientarse a “lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando, conforme a los objetivos que determine el Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2022, p. 7). En este sentido, se puede apreciar la responsabilidad del docente para transformar y enriquecer su práctica, lo que implica la movilización de diversos procesos personales, profesionales y sociales.

Chacón-Arteaga (2014, p. 18) enfatiza la trascendencia del papel que el docente tiene para lograr la formación integral de las nuevas generaciones; esto implica acercar a los educandos a su historia, su cultura, sus valores, sus metas y su creatividad para transformar su realidad, interactuar con su medio y, además, dar sentido a su vida.

Sin embargo, en esta noble tarea se pueden identificar momentos críticos para los docentes. Savater (1997, p. 24) reconoce que la profesión del maestro se encuentra sujeta a quiebras psicológicas y a una constante fatiga ante una sociedad exigente pero desorientada. Por su parte, Acuña y Pons (2018) señalan que existe una gran brecha entre lo que las reformas educativas exigen a los docentes y lo que realmente éstos pueden entender sobre las nuevas exigencias y demandas para cubrir las necesidades del servicio educativo. ¿Es posible que ante las demandas y las crisis que implican las reformas curriculares se pueda rescatar el sentido y el significado de ser docente?

Una capacidad intrínseca a la naturaleza humana es cuestionarse sobre la propia existencia. La Filosofía, según Savater (1999, p. 5) tiene la función de cuestionar y rescatar nuestra existencia vinculada a una realidad. A través de la educación, toda persona es capaz de desarrollar un pensamiento más

abierto y crítico para afrontar la realidad, y en su caso, transformarla.

Por su parte, Carrillo (2018) cita al filósofo Ignacio Ellacuría (1991), quien destaca que el objeto de la Filosofía es despertar cuestionamientos por la vida y la existencia, mismas que no necesariamente requieren ser respondidas en un contexto totalizante, dado que la existencia tiene sus peculiaridades. La vida del hombre se desarrolla inmersa en el mundo, buscando el sentido de su vida a través de la proyección hacia lo que quiere ser, lo que implica la capacidad de filosofar. (pp. 30-31).

A finales del siglo XIX, surge el pensamiento existencialista, planteando una postura donde la existencia tiene mayor peso sobre la esencia, considerando que el ser humano primero existe y luego piensa. El Existencialismo debe entenderse, de acuerdo a Carrillo (2018, p. 42), como una posibilidad para que la persona se descubra a sí misma como un ser distinto de los otros, descubriendo a los otros también como personas.

Martin Heidegger, es el máximo representante de la vertiente existencialista fenomenológica; considera que el ser, se comporta y muestra su esencia ante los demás, donde se ve comprometido, y, al mismo tiempo, debe atender sus necesidades, lo que le permitirá estar-en-el-mundo con mayor sentido (1953, pp. 19, 127). Se puede apreciar, desde esta mirada fenomenológica, que quien decide ser docente tiene como tarea atender las necesidades de quienes tiene encomendados para aprender.

Por otra parte, también menciona que la fenomenología permite percibir los fenómenos de los entes, o individuos, mostrándose a sí mismos como son y con la influencia de la relación que sostiene con los demás. Esta relación dirige, por lo tanto, a una convivencia que implica un compromiso común donde hay que atender determinadas tareas, en las que se asume expresamente la existencia (Heidegger, 1953, p. 126).

Considerando el profundo bagaje que aporta la teoría existencialista para comprender la trascendencia de la labor docente, se aborda la segunda teoría que sustenta la presente investigación. La Logoterapia, conocida como la Tercera Escuela Vienes de Psicoterapia fue fundada por Viktor Frankl a mediados del siglo XX, quien toma como fundamento sustancial diversas teorías existencialistas para postular sus propios principios. Entre ellos, destaca especialmente el sentido o “logos”, entendido como aquello que marca una dirección en la vida, resaltando que, para cada ser humano

el sentido es único y que su tarea es descubrirlo y responder a lo que la vida plantea a cada persona; descubrir el sentido de vida permite tomar postura ante la propia existencia (2004, pp. 101,104).

Para esclarecer el significado de la palabra sentido, Grondín (2012, p. 74) cita diversos conceptos, destacando el que lo conceptualiza primordialmente como una dirección del movimiento, es decir, lo que marca una dirección hacia la vida captando aquello que dota de significados al individuo a través de su propia existencia. La vida es, por lo tanto, el escenario donde el ser humano va a descubrir aquello que le da sentido y por lo cual tendrá la motivación y la voluntad para trascender.

Frankl (2004, p.131) plantea que a cada ser humano le está reservada una misión o un cometido a cumplir y desde su responsabilidad personal va a responder a lo que la vida le demanda, lo cual, va a conferir un sentido en concreto. Enfatiza que la responsabilidad humana enfrenta al hombre con su finalidad personal y existencial, misma que lo conduce a elegir por qué, de qué y ante quién es responsable, lo que le pone de cara ante una sociedad (2004, p. 130- 131). En este caso, seguir la vocación de la docencia implica una misión de alto compromiso personal y social, en la cual será fundamental el desarrollo del trabajo creativo y la capacidad para salir al encuentro del otro.

Elegir ser docente es una de las decisiones más humanizantes que requieren de acciones de mayor encuentro y generosidad entre individuos, por lo que es imprescindible citar a Paulo Freire, destacado filósofo y pedagogo del siglo XX. Consideró desde su perspectiva, que el docente en ejercicio tiene una responsabilidad y una rectitud ética que comprenden obligaciones a las que hay que dedicarse con humildad y perseverancia. De ahí, que la responsabilidad es una virtud indispensable en quien se dedica a la tarea educativa (2004, pp. 8-9).

Freire y Frankl coinciden en que toda acción humana se realiza a través del otro y en el mundo. Frankl aporta una idea más: "la autotrascendencia de la existencia", lo que implica "dirigirse hacia algo o alguien distinto de uno mismo" (2004, p.133). Freire, a su vez, sostiene que el educador encuentra gusto en la generosidad, en la comunicabilidad y en el testimonio (2004, p. 17). Ambos teóricos resaltan que la trascendencia es una posibilidad humana que requiere del compromiso personal y la decisión de dar más allá de lo posible.

Profundizando en este aspecto, es importante citar a Fabry (2008, p. 64), quien sostiene que las actividades que el ser humano realiza pueden conferirle sentido a su vida si se siente el trabajo como algo amado o si es realizado en razón de lo que representa y de los efectos que produce, tanto en quien lo realiza, como los que produce en las personas que dependen de él. Menciona también, que existen trabajos que no aportan experiencias significativas al trabajador, lo que no es estimulante y lo reducen a un funcionamiento mecánico, comparable a una maquinaria. Sostiene que el sentido también se encuentra a través de la participación activa y a través de la elección de compromisos (p. 66).

A partir de los fundamentos antropológicos y filosóficos de la Logoterapia, un discípulo directo de Frankl, Alfred Längle, desarrolló en 1987 un instrumento denominado Escala Existencial, a través del cual se identifica el nivel de realización existencial en aspectos como la autotranscendencia y la responsabilidad. De ésta última, señala que es una disposición para comprometerse de forma libre y consciente con las tareas y valores de la decisión que se asume (Längle et al, 2002, p.p. 32-33). Para hallar el sentido, se debe identificar la experiencia propia, nutrida de la experiencia de los demás; cuando el ser humano se abre a los demás, puede conocerse a sí mismo (pp. 62-63).

¿Qué significa, por lo tanto, ser docente? Ante este cuestionamiento, Frankl (1978, p. 179), concede una gran importancia a la relación que tiene el hombre con la realización del trabajo profesional, ya que éste representa en primer plano la misión de la vida del hombre; además es el vínculo con la comunidad, siendo así, que la profesión le da una posibilidad de realizarse. La profesión en sí no es lo que le da felicidad al hombre, más bien, puede darle un cierto grado de satisfacción. Lo más importante es el modo en que se ejerce, depende más bien de cada persona y de la impresión personal y específica que se le otorga (p. 180).

Freire, aporta algo muy específico en el contexto de la docencia, ya que el proceso de enseñar implica el proceso de educar y viceversa. Esto sin duda, conlleva a que el docente se encuentre en una dinámica de aprendizaje y capacitación permanente, y destaca la importancia de que se experimente pasión por conocer, lo que permitirá un disfrute por lo que se hace como maestro, sabiendo de antemano que siempre se presentarán retos (2010, pp. 11-30).

Ser maestro, por lo tanto, es una decisión de vida, que implica entretener sentidos y significados a partir de una vocación orientada a la formación, en la que se asume el alto compromiso de dar lo mejor de sí a favor de las nuevas generaciones.

Metodología de investigación

La pregunta central de investigación es la siguiente: ¿Qué experiencias personales y profesionales dotan de sentido y significado el ser docente para experimentarlo como un medio de trascendencia existencial?

El objetivo general es rescatar narraciones de docentes de nivel primaria para descubrir el sentido y el significado de ser docente como una misión existencial trascendente.

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo. De acuerdo con Hernández et al (2014, p. 2) tanto los enfoques cualitativo y cuantitativo, poseen características propias que encaminan la ruta de un investigador hacia la búsqueda de nuevos conocimientos o explicaciones ante los fenómenos de la realidad que requieren ser comprendidos, explorados o interpretados.

El aspecto cualitativo permite obtener información desde el ambiente natural en el que está ocurriendo el fenómeno, así como la descripción, la comprensión y la interpretación de lo que se observa dando al investigador la facultad para interpretar sobre lo que percibe. También permite formar parte de la realidad observada, lo que le otorga un papel activo, de interdependencia y dotada de subjetividad, sin que por ello pierda la objetividad, el análisis y la credibilidad de la investigación (Hernández et al, 2014, p. 11- 13).

El diseño seleccionado para este fin es la fenomenología. Álvarez-Gayou (2003, p. 86) cita que la Fenomenología es una corriente filosófica centrada en la experiencia personal y cuyo precursor fue Edmund Husserl a finales del siglo XIX. Considera que todo ser humano desarrolla su existencia en una estrecha de interrelación de conceptos clave que son la temporalidad, la espacialidad, la corporalidad y la relacionalidad, es decir, la relación con otros o con la comunidad. Estos cuatro aspectos, sin duda, se ven inmersos en la práctica de los docentes, tanto a nivel personal como en su relación con los alumnos y la comunidad educativa.

Para fines de la presente investigación, Cresswell (1998) citado por Álvarez-Gayou (pp. 88-89) considera óptimo aplicar el análisis fenomenológico

cuando en una investigación se busca conocer el significado de las experiencias, así como la concientización intencional sobre las mismas, a partir de una perspectiva filosófica y con obtención de información basada en preguntas de investigación con un marco metodológico específico a partir de entrevistas.

En este sentido, se aplicarán los métodos de observación participante y la entrevista. Los respectivos instrumentos son la ficha de observación de desempeño docente y el guion de entrevista.

Respecto a los sujetos de estudio, como primera fase de la investigación se está aplicando observación participante a 76 docentes frente a grupo de nivel primaria, en la Comunidad de San Pablo del Monte, Tlaxcala, para obtener información general de los docentes como edad, sexo, perfil académico y años de servicio, entre otros datos informativos.

De manera específica, se identifican los tipos de prácticas que ejercen considerando aspectos pedagógicos y metodológicos. Al mismo tiempo, se está observando concretamente la actitud del docente en relación a su trato, comunicación y disposición de servicio para con sus alumnos. Al finalizar cada observación, se entabla una fase de diálogo para identificar el grado de realización y de dificultad que le representa la profesión docente.

Posteriormente, se seleccionarán entre 15 o 20 docentes que se observen como respuestas más significativas y que muestren información detonante en los polos de la realización o de la dificultad con la que realizan su actividad docente. En una segunda fase, se aplicarán entrevistas a profundidad.

Hernández et al (2014, p. 403) reconoce a la entrevista cualitativa como un instrumento flexible, con mayor apertura y de mayor intimidad. La entrevista semiestructurada será la mejor elección para obtener información sobre las variables que sustentan la investigación, en este caso, sentido, significado y trascendencia de ser docente.

Resultados esperados

Se pretende que al finalizar la investigación se alcance una mayor comprensión del sentido y el significado de lo que implica ser docente, reconociendo la dimensión tanto subjetiva como existencial que motivan las dinámicas que se observan en las prácticas cotidianas en el aula y que, al mismo tiempo, movilicen la reflexión en los docentes esperando una práctica pedagógica

más reflexiva que los conduzca a asumir con pasión y compromiso su elección profesional.

También se espera, que los docentes reflexionen sobre la trascendencia de su labor profesional y de su impacto en la formación integral de los educandos, considerando que la temporalidad para poder cimentar aprendizajes significativos para la vida puede equivaler a un periodo corto ubicado generalmente en un ciclo escolar, pero que a nivel cognitivo, afectivo y personal, los vacíos que se dejan en los alumnos, en muchas ocasiones son difíciles de subsanar.

A través de esta investigación, se busca coadyuvar a una práctica trascendente y comprometida con la educación integral y de excelencia que los niños y niñas se merecen en goce de sus derechos y de su dignidad, propiciando de esta manera, la formación de seres humanos plenos y conscientes de su ser, estar y actuar en la sociedad.

Conclusiones

La tarea docente es una de las acciones humanas con mayor responsabilidad dada su naturaleza formativa y social, misma que trasciende en la vida y en el futuro de quienes en su momento cumplieron la función de ser alumnos.

Una actitud filosófica ante la propia existencia abre la posibilidad de la reflexión sobre el propio actuar, lo que permite identificar las formas en que el ser humano se relaciona con los otros. La educación, y en concreto, la docencia, es uno de los encuentros más humanizantes, ya que, a través de la relación pedagógica, se da un intercambio de saberes y de valores que contribuyen al desarrollo íntegro, tanto de quien aprende, como de quien enseña o dirige.

Al considerar que la docencia es un trabajo humano, es necesario reconocer el grado de compromiso y responsabilidad que conlleva. Pensar que este compromiso se realice sin sentido y carente de significado para quien lo realiza, es preocupante, pues los efectos de ese desaliento y apatía difícilmente podrían conducir a la autorrealización y la autotrascendencia. Bajo la mirada de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire en conjunción con la Logoterapia de Viktor Frankl se identificaron aspectos relevantes para entender qué es el sentido y el significado que reviste la esencia de un docente.

Finalmente, es un hecho que la vocación de ser maestro implica responsabilidad y compromiso asumido desde la libre elección, lo que sin duda aportará el talante necesario para asumir los retos de tan noble y trascendente labor humana.

Referencias

Acuña, L. y Pons, L. (2018). *La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente*. *Atenas*, 1(41), pp. 1-11. Recuperado de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151001>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

Carrillo, R. (2018). *El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista. Teoría y Praxis*. Núm. 32. pp. 29-44.

Chacón-Arteaga, N. L. (2014). *El enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la educación*. *V arona*, 59. Pp. 14-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905004>

Diario Oficial de la Federación. (2024, 13 de junio). ACUERDO número 11/06/24 por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de Fortalecimiento de las Capacidades de Gestión y de Administración Escolar en Educación Básica. <https://www.dof.gob.mx>

Frankl, V. (1978). *Psicoanálisis y existencialismo*. De la psicoterapia a la logoterapia. Editorial CFE.

Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Fabry, J. B. (2008). *La búsqueda de significado*. Ediciones LAG.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra, S. A.

Grondin, J. (2012). *Hablar del sentido de la vida*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17, (56), pp. 71-78.

Heidegger, M. (1953). *Ser y tiempo. Traducción, prólogo y notas de Jorge*

Eduardo Rivera. Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición. Mc Graw Hill Education.

Längle, A., Orgler, C. y Kundi, M. (2002). **Escala existencial.** Manual introductorio. Editorial Dunken.

Naciones Unidas. (2018). **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe** (LC/G.2681-P/Rev.3). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42717-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-una-opportunidad-america-latina>

Savater, F. (1997). **El valor de educar.** Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Savater, F. (1999). **Las preguntas de la vida.** Círculo de Lectores.

Secretaría de Educación Pública y USICAMM. (2022). **Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.** Educación Básica.



Marla García Ramírez
Estudiante de Doctorado en Educación
Centro Universitario La Salle Puebla
a1028768@ulsapuebla.mx



**Capacitación docente en inglés para
internacionalizar la educación superior.**

Resumen

En un contexto globalizado que demanda competencias lingüísticas y pedagógicas, este estudio examinó la importancia de la capacitación docente para impartir contenidos en inglés en la educación superior. El objetivo fue diseñar e implementar un taller de 120 horas, estructurado en cuatro módulos alineados con los niveles A1–A2 del Marco Común Europeo de Referencia, dirigido a docentes de ingeniería en el Instituto Tecnológico de Puebla. La formación combinó ejercicios prácticos de gramática, pronunciación, comprensión auditiva y fluidez, con estrategias pedagógicas activas como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza colaborativa. Se incorporaron tecnologías educativas y actividades para el desarrollo de la conciencia intercultural. Los resultados evidencian mejoras significativas en la competencia lingüística, la autoconfianza y la disposición del profesorado para impartir asignaturas en inglés. Se concluye que este tipo de formación es una inversión estratégica para fortalecer la calidad educativa y la internacionalización institucional.

Palabras Clave

Formación docente, enseñanza en inglés, educación superior, innovación pedagógica, internacionalización.

Summary

In a globalized context that demands linguistic and pedagogical competencies, this study examined the importance of teacher training to deliver content in English in higher education. The objective was to design and implement a 120-hour workshop, structured in four modules aligned with levels A1–A2 of the Common European Framework of Reference, aimed at engineering teachers at the Instituto Tecnológico de Puebla. The training combined practical exercises in grammar, pronunciation, listening and fluency, with active pedagogical strategies such as project-based learning and collaborative teaching. Educational technologies and activities for the development of intercultural awareness were incorporated. The results show significant improvements in language competence, self-confidence and teachers' willingness to teach subjects in English. It is concluded that this type of training is a strategic investment to strengthen educational quality and institutional internationalization.

Keywords

Teacher training, English teaching, higher education, pedagogical innovation, internationalization.

Introducción

En el contexto actual de globalización e internacionalización de la educación superior, la enseñanza de contenidos disciplinares en una lengua adicional, particularmente el inglés, se ha consolidado como una estrategia clave para mejorar la competitividad académica y profesional de los estudiantes. Esta tendencia responde no solo a las exigencias del mercado laboral global, sino también a compromisos institucionales orientados al fortalecimiento de la movilidad académica, la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias interculturales (Coyle, Hood & Marsh, 2010). En este escenario, el enfoque de Content and Language Integrated Learning (CLIL) ha emergido como una metodología innovadora que integra el aprendizaje de contenidos académicos con el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

El enfoque CLIL tiene sus fundamentos en el método comunicativo, que prioriza el uso real del lenguaje en contextos significativos y funcionales, promoviendo la interacción, la negociación de significado y la comprensión profunda del contenido (Dalton-Puffer, 2007). A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la gramática o la memorización de estructuras, el método comunicativo favorece la competencia lingüística a través del uso activo del idioma en situaciones auténticas. CLIL retoma estos principios al plantear que el lenguaje se adquiere de manera más efectiva cuando está contextualizado en contenidos disciplinares relevantes para el estudiante. Así, el aprendizaje no se limita al desarrollo lingüístico, sino que se potencia mediante procesos cognitivos complejos como el análisis, la comparación y la resolución de problemas (Coyle et al., 2010).

Sin embargo, la implementación del enfoque CLIL en instituciones de educación superior, especialmente en contextos hispanohablantes, enfrenta múltiples desafíos. Entre los más relevantes se encuentran la limitada formación lingüística del profesorado, la escasa experiencia en estrategias metodológicas bilingües y la ausencia de programas de formación continua que integren componentes lingüísticos y pedagógicos. Por ello, es necesario fortalecer las competencias docentes desde una perspectiva integral que contemple tanto el dominio del idioma como la adquisición de herramientas didácticas adaptadas al contexto universitario.

La presente investigación analiza los efectos de un programa de capacitación docente desarrollado en el Instituto Tecnológico de Puebla, dirigido a profesores de las áreas de ingeniería. El objetivo fue introducir a los docentes

en el uso de estrategias didácticas fundamentadas en el enfoque CLIL, con base en principios del método comunicativo y metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Enseñanza Colaborativa. Se parte del supuesto de que un docente capacitado no solo mejora su desempeño en el aula, sino que actúa como agente de cambio para promover aprendizajes significativos, inclusivos y contextualizados, alineados con las demandas del siglo XXI.

CLILL: Una Aproximación Integradora Basada en el método comunicativo

El término Content and Language Integrated Learning (CLIL) fue introducido por David Marsh en 1994 como una propuesta educativa que permite integrar simultáneamente el aprendizaje de contenidos disciplinares con el desarrollo de competencias en una lengua extranjera (Marsh, 2002). Este enfoque responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de operar en contextos internacionales, mediante la enseñanza de asignaturas como ciencia, historia o ingeniería en una lengua adicional, comúnmente el inglés, sin que ello signifique abandonar la enseñanza de contenidos curriculares fundamentales.

CLIL se fundamenta en el método comunicativo, el cual sostiene que el aprendizaje de una lengua es más efectivo cuando se da a través del uso significativo del idioma en contextos reales y funcionales. Según Richards (2006), el método comunicativo busca desarrollar no solo la competencia gramatical, sino también la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica, favoreciendo una comunicación auténtica. CLIL adopta esta filosofía al situar el uso del lenguaje en actividades cognitivamente demandantes y centradas en el contenido, lo que permite que el lenguaje se aprenda como medio y no como fin en sí mismo.

Autores como Coyle, Hood y Marsh (2010) estructuran el enfoque CLIL sobre cuatro pilares fundamentales: contenido, comunicación, cognición y cultura (las "4Cs"). Estos elementos permiten una aproximación holística al proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el desarrollo lingüístico ocurre al mismo tiempo que se estimulan habilidades cognitivas de orden superior, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la transferencia de conocimientos. Además, CLIL contribuye a la internacionalización del currículo, fomenta la conciencia intercultural y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado y multilingüe (Lasagabaster & Doiz, 2016).

La investigación muestra que CLIL no solo mejora la competencia lingüística, sino también el rendimiento académico en las disciplinas impartidas, especialmente cuando se implementa con docentes adecuadamente formados (Pérez-Cañado, 2018). No obstante, su éxito depende en gran medida de una planificación curricular cuidadosa, el acceso a recursos didácticos adecuados y la capacitación del profesorado en metodologías activas e inclusivas.

Formación docente para la enseñanza en inglés en el contexto CLIL

La formación del profesorado universitario para enseñar contenidos en inglés representa un reto complejo que va más allá de la enseñanza de la lengua. Implica un proceso de desarrollo profesional integral que articula la competencia lingüística con la competencia pedagógica, didáctica y digital, además de una actitud crítica y reflexiva hacia la práctica docente. Como señala de Mejía (2016), enseñar en una lengua extranjera exige comprender no solo las estructuras del idioma, sino también cómo mediar el aprendizaje de contenidos disciplinares en un entorno multilingüe y multicultural.

En este sentido, la capacitación docente para el enfoque CLIL debe ser contextualizada, continua y con una fuerte base práctica. Banegas (2012) propone un modelo de formación basado en la práctica reflexiva, la investigación-acción y el trabajo colaborativo entre pares. A su vez, Cinganotto (2019) sugiere incluir en estos programas elementos como el diseño de secuencias didácticas CLIL, la gestión del aula bilingüe, el uso de tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de competencias interculturales.

Dado que el enfoque CLIL se apoya en el uso comunicativo del lenguaje, es indispensable que los docentes adquieran competencias en el uso de estrategias del método comunicativo: el trabajo en grupo, las tareas auténticas, las preguntas abiertas y el fomento de la interacción significativa son componentes esenciales. Esto requiere abandonar enfoques transmisivos en favor de prácticas activas que posicionen al estudiante como protagonista del aprendizaje, lo cual coincide con los principios del constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1978).

Por tanto, la implementación efectiva de programas de capacitación docente en CLIL debe contemplar el acompañamiento pedagógico, la evaluación formativa de los avances del profesorado y la creación de comunidades de práctica que permitan compartir experiencias, materiales y reflexiones sobre los desafíos de la enseñanza bilingüe en el nivel superior.

La Capacitación Docente Basada en el Método comunicativo: Fundamento para la implementación del CLIL

Para que la metodología CLIL pueda ser implementada de manera efectiva en instituciones de educación superior, resulta indispensable fortalecer previamente la competencia lingüística del profesorado. En este sentido, la capacitación docente basada en el enfoque comunicativo se posiciona como una estrategia pedagógica clave. Este enfoque se centra en el uso real y funcional del lenguaje dentro de contextos significativos, priorizando la interacción, la fluidez y la capacidad de expresar ideas en situaciones auténticas sobre la memorización de estructuras gramaticales (Richards, 2006; Littlewood, 2013).

La formación docente bajo esta perspectiva no solo mejora las habilidades comunicativas del profesorado, sino que también promueve la seguridad y autonomía necesarias para enseñar en una lengua adicional. De acuerdo con Harmer (2015), los docentes que adquieren competencia comunicativa están mejor preparados para abordar con flexibilidad las dinámicas del aula bilingüe y para mediar el aprendizaje en contextos diversos. En efecto, el dominio funcional del idioma se convierte en un prerequisite para transitar hacia modelos pedagógicos como CLIL, donde el lenguaje no es el objeto de estudio sino el vehículo para acceder a los contenidos curriculares. Estudios recientes destacan que el método comunicativo ha demostrado ser particularmente eficaz en contextos de formación de profesores no nativos del inglés, ya que permite avanzar rápidamente en la competencia oral, escrita y comprensiva, fomentando además una actitud positiva hacia el uso del idioma como herramienta profesional (Larsen- Freeman & Anderson, 2011; Pérez-Cañado, 2020). Asimismo, al insertar el inglés en situaciones vinculadas con sus propias disciplinas, los docentes logran establecer conexiones más significativas entre el lenguaje y el contenido que deberán impartir posteriormente.

Este tipo de capacitación es también coherente con los objetivos de la internacionalización del currículo en la educación superior. Tal como afirman Coleman (2006) y Wächter & Maiworm (2014), el incremento de programas académicos ofrecidos parcial o totalmente en inglés requiere de una planta docente con competencias lingüísticas sólidas, así como de una comprensión de metodologías integradoras como CLIL. Preparar a los docentes mediante el enfoque comunicativo constituye, por tanto, una inversión estratégica para lograr una transición gradual, pero sólida, hacia modelos de enseñanza bilingüe o multilingüe.

Finalmente, conviene señalar que esta preparación docente no debe concebirse como un evento aislado, sino como un proceso continuo de desarrollo profesional. Iniciativas como diplomados o talleres basados en el enfoque comunicativo deben ir acompañadas de espacios de práctica supervisada observación entre pares retroalimentación constructiva y acceso a recursos pedagógicos alineados con los principios del enfoque CLIL. Solo así se podrá garantizar que los docentes no solo adquieran el idioma, sino que también se apropien de las herramientas didácticas necesarias para mediar contenidos de manera efectiva en una segunda lengua.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con un diseño de intervención educativa orientado a fortalecer las competencias lingüísticas y pedagógicas del profesorado universitario. La intervención se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de Puebla, con una muestra conformada por 10 docentes de áreas de ingeniería, seleccionados de forma aleatoria entre aquellos que expresaron su disposición a participar en un proceso de formación vinculado a la enseñanza de contenidos en inglés. La selección aleatoria garantiza mayor neutralidad en la conformación del grupo de trabajo y contribuye a la validez interna del estudio (Patton, 2015).

La intervención consistió en un taller intensivo con una duración total de 120 horas, organizado en cuatro módulos, para cumplir con los requerimientos institucionales de formación continua. La estructura modular se basó en los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), proporcionando una progresión clara y estandarizada del aprendizaje lingüístico (Consejo de Europa, 2001).

Todas las sesiones del taller se desarrollaron con base en los principios del método comunicativo, el cual centra la enseñanza del idioma en el uso real de la lengua, el desarrollo de la fluidez oral, la interacción significativa y la resolución de tareas comunicativas (Richards, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Este enfoque resulta especialmente eficaz para adultos en contextos académicos, al enfocarse en situaciones auténticas y necesidades comunicativas concretas.

El contenido del programa integró actividades lingüísticas (gramática, pronunciación, comprensión auditiva, producción oral) con estrategias pedagógicas activas como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza colaborativa, el uso de tecnologías educativas, y ejercicios de reflexión

docente. Se promovió el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la incorporación de la conciencia intercultural en el aula.

Se elaboró una preprueba diagnóstica, elaborada a partir de una serie de ejercicios alineados con los descriptores del MCER para identificar el nivel inicial de competencia lingüística en las cuatro habilidades. Posteriormente, se aplicó una posprueba con criterios similares, que permitió validar el progreso individual y colectivo de los participantes.

El uso del MCER como marco de referencia proporciona objetividad, comparabilidad internacional y consistencia metodológica (North, Goodier & Piccardo, 2017).

Se utilizaron múltiples fuentes de datos para fortalecer la validez del estudio, incluyendo observaciones no estructuradas realizadas durante las sesiones, que permitieron registrar el comportamiento espontáneo de los participantes, la interacción en clase y la apropiación progresiva del idioma en contextos reales (Angrosino, 2012).

Los instrumentos de recolección de datos incluyeron:

- Rúbricas de desempeño lingüístico, aplicadas en momentos clave para evaluar el avance.
- Registros de observación por parte del facilitador.

El análisis de los datos se realizó mediante codificación temática, identificando patrones comunes, avances significativos, y aspectos susceptibles de mejora. Esta triangulación metodológica permitió obtener una comprensión profunda del impacto de la capacitación sobre las competencias docentes y lingüísticas.

Resultados

Los resultados del taller evidencian una mejora significativa en la competencia lingüística de los docentes participantes, particularmente en las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, las cuales son fundamentales para la enseñanza efectiva de contenidos en una lengua extranjera (Council of Europe, 2001). Los docentes reportaron un incremento en su confianza para expresarse en inglés en contextos académicos, lo que repercutió positivamente en su disposición para implementar clases bilingües.

Uno de los avances más relevantes fue la reducción de errores comunes en el proceso de adquisición de una segunda lengua, como:

- Errores de transferencia (uso incorrecto de estructuras del idioma materno en inglés).
- Errores de intralingua (uso incorrecto de reglas del inglés por sobreaprendizaje o sobregeneralización).
- Errores de sobre-regularización (como aplicar reglas gramaticales de forma excesiva).
- Y comportamientos de reinventar la lengua, relacionados con la falta de referentes lingüísticos sólidos (Brown, 2007).

La aplicación sistemática de actividades pedagógicas basadas en el método comunicativo especialmente el uso de modeling (modelado lingüístico), form-focused instruction (instrucción centrada en la forma) y role plays (dramatizaciones), contribuyó a disminuir la frecuencia de estos errores. Estas técnicas han demostrado ser eficaces para prevenir la fosilización lingüística, entendida como la persistencia de errores en el uso del idioma pese a la exposición continua (Han & Selinker, 2005). Según Ellis (2006), la instrucción centrada en la forma, combinada con contextos comunicativos auténticos, puede revertir patrones lingüísticos incorrectos y mejorar la precisión gramatical en aprendientes adultos.

Además, el programa fortaleció redes internas de colaboración entre los docentes, lo que generó un ambiente de apoyo mutuo y reflexión pedagógica. Los participantes compartieron experiencias, estrategias y materiales, estableciendo una comunidad de práctica (Wenger, 1998) que permanece activa más allá del curso formal.

Asimismo, se evidenció una actitud más favorable hacia la innovación educativa y una mayor disposición por parte de los docentes para integrar el inglés como lengua vehicular en contextos académicos. Aunque el objetivo principal del taller fue incrementar y fortalecer el nivel de competencia lingüística, los resultados sugieren que los participantes están mejor preparados para participar en procesos de formación futura orientados al enfoque CLIL, lo cual permitirá, en su debido momento, avanzar hacia la enseñanza de contenidos disciplinares en inglés.

Por último, los participantes valoraron positivamente la integración de tecnologías digitales y el enfoque intercultural del taller. Estas dimensiones ampliaron su visión de la enseñanza, ayudándoles a comprender mejor las necesidades de sus estudiantes en un mundo cada vez más globalizado, en el que el inglés opera como herramienta de acceso a la información, movilidad académica y empleabilidad (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Conclusiones

La implementación del taller permitió constatar que la formación docente en lengua inglesa, cuando se articula con estrategias pedagógicas activas propias del método comunicativo, representa una vía pertinente y efectiva para avanzar hacia la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva humanista, inclusiva y contextualizada. El uso sistemático de técnicas como modeling, focus on form instruction y role plays contribuyó no solo al fortalecimiento de la competencia lingüística, sino también a la reducción de errores recurrentes relacionados con la transferencia lingüística, la sobre-regularización, la reinención de estructuras gramaticales y la fosilización lingüística, lo cual evidencia el impacto pedagógico del enfoque aplicado (Lightbown & Spada, 2013; Ellis, 2008).

Aunque el alcance del taller no incluyó la formación específica en metodologías como CLIL, los resultados sugieren que una base sólida en competencia lingüística es condición necesaria para futuras implementaciones de enseñanza de contenidos disciplinares en inglés. Se observó, además, una actitud más favorable hacia la innovación educativa y una mayor disposición del profesorado para participar en procesos formativos posteriores que integren el enfoque CLIL desde una perspectiva didáctica y disciplinar (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

El desarrollo de competencias lingüísticas fortaleció la autoconfianza del profesorado, favoreciendo una comprensión más profunda de los desafíos que implica enseñar en un segundo idioma. También se promovieron redes internas de colaboración y un ambiente institucional más propicio al cambio, aspectos clave para consolidar comunidades profesionales de aprendizaje (Richards & Farrell, 2005). Esta experiencia valida el valor estratégico de la formación continua para impulsar transformaciones sostenidas en la calidad educativa, especialmente cuando se concibe como un proceso participativo, reflexivo y situado. Finalmente, se recomienda escalar esta propuesta a otras áreas del conocimiento, implementar políticas institucionales que reconozcan la capacitación docente como eje transversal del desarrollo

académico, y consolidar rutas formativas que avancen progresivamente desde la mejora de la competencia lingüística hacia la aplicación efectiva de modelos como CLIL. Estas acciones son fundamentales para preparar a los docentes ante los retos que impone un entorno globalizado, digital y crecientemente demandante en términos de innovación pedagógica.

Referencias

Angrosino, M. (2012). *Doing Ethnographic and Observational Research*. SAGE Publications.

Banegas, D. L. (2012). *Integrating Content and Language in English Language Teaching in Secondary Education: Models, benefits, and challenges*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111–136.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.)*. Pearson Education.

Coleman, J. A. (2006). *English-medium teaching in European higher education*. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

Council of Europe, North, B., Goodier, T., & Piccardo, E. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe Publishing.

Cinganotto, L. (2019). *CLIL in Italy: A general overview*. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(1), 85–110.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing Company.

De Mejía, A. M. (2016). *Teacher Development for Bilingual Education in Colombia: Towards Teacher Empowerment*. *Estudios Sobre Educación*, 31, 15–35.

Ellis, R. (2006). *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*. TESOL Quarterly, 40(1), 83–107.

Han, Z., & Selinker, L. (2005). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching (5th ed.)*. Pearson Education.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching (3rd ed.)*. Oxford University Press.

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). *CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and attributed reasons*. Language Awareness, 25(1–2), 110–126.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned (4th ed.)*. Oxford University Press.

Littlewood, W. (2013). *Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching*. English Teaching, 68(3), 3–25.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. SAGE Publications.

Pérez-Cañado, M. L. (2017). *CLIL teacher education: Where do we stand and where do we need to go?* Language Teaching, 51(2), 231–250.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014. ACA Papers on International Cooperation in Education.*

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.



Claudia Montserrat Cortés Briones
Estudiante del Doctorado en Educación
Centro Universitario La Salle Puebla
a1028499@ulsapuebla.mx



La historia como eje articulador en el desarrollo de la comprensión lectora en educación secundaria en la Nueva Escuela Mexicana.

History as a key element in the development of reading comprehension in secondary education in the new mexican school

Resumen

El artículo analiza cómo la disciplina de Historia puede ser una herramienta clave para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir del análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada por MEJOREDU 2024-2025 se determina la necesidad de emplear el enfoque cuantitativo para mejorar los niveles de comprensión lectora. Toda vez que desde la NEM se enfatiza la importancia de la misma como una habilidad fundamental del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo que se aplicaron las estrategias basadas en los niveles de comprensión propuestos por Donna Marie Kabalen (literal, inferencial y analógico) en un grupo experimental de segundo grado. Se concluye que en el grupo experimental es menester el acompañamiento en el desarrollo de los procesos de pensamiento para alcanzar los niveles de comprensión lectora.

Palabras Clave

Historia, Niveles de comprensión lectora, Nueva Escuela Mexicana, Secundaria.

Abstract

This article analyzes how the subject of History can be a key tool for improving reading comprehension in secondary school students within the framework of the New Mexican School (NEM). Based on the analysis of the results of the diagnostic assessment applied by MEJOREDU 2024-2025, the need to employ a quantitative approach to improve reading comprehension levels is determined. The NEM emphasizes its importance as a fundamental skill for learning and the comprehensive development of students. Therefore, strategies based on the levels of comprehension proposed by Donna Marie Kabalen (literal, inferential, and analogical) were applied in a second- grade experimental group. It is concluded that in the experimental group, support is necessary in the development of thinking processes to achieve the reading comprehension levels.

Keywords

History, Reading comprehension levels, New Mexican School, Secondary school.

Introducción

La educación es el medio que posibilita al ser humano construirse y deconstruirse, desarrollar habilidades y adquirir conocimientos, entre otros

aspectos. La puerta de entrada es la lectura, y sí se pretende apropiarse y transformar al conocimiento, será la comprensión lectora el instrumento que lo posibilitará.

A lo largo de la historia de la humanidad se hace énfasis en la importancia de la educación, la que tiene como punto de partida la lectura, y de manera muy puntual la comprensión lectora. Por lo que podemos encontrar diferentes instituciones y autores que la analizan y señalan la importancia de la misma. Como es el caso de Madero (2013) quien en su artículo denominado El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria, describe qué debe de entenderse por comprensión lectora a la habilidad fundamental que implica tanto la lectura como la escritura señalando que la lectura es esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, asimismo define a las estrategias de lectura como métodos y técnicas que los estudiantes pueden utilizar para mejorar su capacidad de entender y analizar textos, que abonan a la presente investigación. En el mismo orden de ideas encontramos a Cárdenas-Espinoza, K., & Guevara- Benítez, Y. (2013) quienes en su artículo Comprensión lectora en alumnos de secundaria, describe la importancia de la comprensión lectora, así como la intervención para elevar los niveles funcionales que proponen. Por otro lado, otros autores subrayan la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos, pues mencionan que ayudan al: Desempeño Académico, el cual es la base del aprendizaje, mencionando que la comprensión lectora es esencial para el éxito académico en todas las materias, ya que permite a los estudiantes entender y procesar la información de los textos educativos (Snow, 2002). El Desarrollo Cognitivo, promueve el Pensamiento

Crítico, dejando claro que la comprensión lectora fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis, habilidades fundamentales para resolver problemas complejos y tomar decisiones informadas (Duke & Pearson, 2002).

Gómez-López, L. F., & Silas-Casillas, J. C. (2012) en su artículo Desarrollo de la competencia lectora en secundaria, presenta las nuevas concepciones de la lectura y la importancia de desarrollar la competencia lectora en secundaria, con el objeto de determinar la eficacia de un programa de comprensión lectora en una región marginada, implementada en los alumnos mayor énfasis en el vocabulario y más práctica de decodificación (interpretación, análisis y comprensión). López Regalado, O., & Torres Díaz, Y. E. (2024). En su artículo, Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su

lengua materna, analiza diversas estrategias que fomentan la participación activa del estudiante, el aprendizaje significativo, colaborativo e interactivo con el docente, resaltando su importancia en el ámbito educativo y el impacto en su formación, proponiendo la participación activa del estudiante, el apoyo familiar y el uso de TIC. Así como la efectividad de las estrategias colaborativas y estructuradas para mejorar la comprensión lectora y para contribuir al logro del nivel, señalando que falta por investigar nuevas prácticas pedagógicas tradicionales para abordar el problema del bajo desempeño en comprensión lectora. Y finalmente González, M. J. (2010). En su artículo La comprensión lectora en educación secundaria, aborda la necesidad de atender la comprensión lectora en educación secundaria y las habilidades lingüísticas desde edades tempranas, implementando la inclusión de las estrategias en todas las asignaturas del currículo escolar.

De lo anterior se infiere la importancia de investigar la comprensión lectora, fundamental para desarrollar un pensamiento crítico y tomar decisiones informadas logrando analizar, interpretar y comprender los acontecimientos del pasado y su impacto en el presente a partir de la disciplina de Historia como eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana.

Planteamiento del problema

Al no tener comprensión lectora los estudiantes se rezagan en la adquisición del conocimiento en general, holística y de manera profunda. En lo particular, en la materia de Historia no logran ser críticos y reflexivos en los acontecimientos que sostienen la identidad de nuestro país. Siendo la comprensión lectora una de las habilidades que se deben potenciar en los estudiantes, coadyuvando a mejorar la calidad educativa, puesto que es una herramienta para el aprendizaje de todas las asignaturas, un elemento importante para conocer algunas características de este reto, es el resultado de las evaluaciones de nuestro país sobre el aprendizaje, pues nos da elementos para identificar los bajos niveles de desempeño en la lectura que se tienen.

Es importante señalar que, según el informe de la UNESCO de 2007 y diversas encuestas sobre hábitos de lectura, México ocupa un lugar bajo en índices de lectura. El promedio de lectura era de aproximadamente 2.9 libros por persona al año, significa que, en promedio, cada persona en México leía menos de tres libros al año, no implicando que cada individuo lea exactamente esa cantidad, algunos mexicanos pueden leer más libros, mientras que otros pueden no leer ninguno.

En la encuesta de 2013 de la UNESCO que evaluó los hábitos de lectura en 108 países, México ocupó el puesto 107. Esto indica un problema no solo de alfabetización, sino también de falta de interés en la lectura entre los mexicanos. Por otra parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), estudio trienal llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Cuyo objetivo principal es evaluar los sistemas educativos de diferentes países al medir el desempeño de estudiantes de 15 años en áreas clave como lectura, matemáticas y ciencias. Para la lectura evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y utilizar textos escritos en diferentes contextos. PISA se centra en cómo los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones de la vida real, más allá de lo que han aprendido en el aula.

El reporte que se tiene de la última aplicación de la prueba PISA en México llevada a cabo en 2018, reporta que México se encuentra por debajo de la media ocupando el lugar 53 en lectura, el 57 en ciencias y el 61 en matemáticas entre los 79 países evaluados (infobae 2021/05/01). Dicha prueba estaba programada para 2021 pero no se realizó en México debido a las complicaciones causadas por la pandemia de COVID-19, que mantuvo cerradas las escuelas durante un tiempo prolongado.

Los niveles de la comprensión lectora que se deben desarrollar en la materia de historia, son los propuestos por Donna Marie Kabalen, siguientes:

Nivel Literal: Este es el primer nivel, a través de éste se analizan los procesos de pensamiento que generan las estructuras cognitivas requeridas con el objeto de alcanzar el nivel de lectura deseado.

Los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura son: la observación, la comparación y relación, la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Lectura Inferencial: Este nivel es el intermedio y es donde se establecen relaciones que van más allá del contenido literal del texto, es decir que se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas.

Este nivel de lectura requiere hacer uso de la codificación, la inferencia, el razonamiento deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto.

Nivel de Lectura Analógico – Crítico:

Permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro. En este nivel, además de los procesos requeridos en los otros niveles, se precisa interpretar la temática del escrito, establecer relaciones analógicas de diferente índole, y emitir juicios de valor acerca de lo leído. (Kabalen, 2003.)

Objetivos

El objeto de estudio de esta investigación es la implementación de estrategias de aprendizaje, adecuadas para que los alumnos, en función de su contexto, desarrollen la comprensión lectora desde la disciplina de Historia, siendo el objeto de estudio el análisis de los problemas o rezagos que se tienen en el ámbito de la lectura.

Objetivo general

Implementar las estrategias de aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora (literal, inferencial y analógico - crítico) en la disciplina de historia en el nivel secundaria, mediante la aplicación del método de lectura propuesto por Donna Marie Kabalen.

Objetivos particulares

Tres son los objetivos específicos perseguidos en esta investigación:

1. Practicarelnivelliteraldecomprensión lectora con los alumnos de 2° año grupo "D" de la escuela secundaria Técnica desde la disciplina de historia, con la finalidad de que alcancen los procesos de pensamiento fundamentales, que los conduzcan al primer nivel de comprensión.
2. Emplear estrategias del nivel inferencial de comprensión lectora en la disciplina de historia con el objeto de que los alumnos logren hacer inferencias inductivas y deductivas, que les permita identificar e interpretar la temática de un texto, conduciéndolos al segundo nivel de comprensión.
3. Seleccionar las estrategias del nivel analógico-crítico de comprensión lectora en la disciplina de historia, con la finalidad de que los alumnos del 2° año grupo "D", logren trasladar, interpretar, relacionar y hacer analogías que les permitan hacer juicios de valor de un texto, logrando alcanzar aprendizajes desde la estrategia lectora.

Metodología

El presente estudio hace uso de una Metodología Tipo Cuantitativa, (utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base a la medición numérica;

representan procesos, es secuencial y probatorio). Mediante este enfoque prospectivo con el que se pretende observar, recolectar información, para aprender y aportar experiencias del buen manejo de estrategias didácticas que mejoren la comprensión lectora en los alumnos de segundo de secundaria, desde la materia de Historia; y mediante el diseño cuasiexperimental, se realiza un estudio de intervención, siendo la variable independiente la implementación de estrategias para desarrollar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y analógica critica), con el objeto de alcanzar el nivel de lectura deseado en los alumnos de secundaria.

Participantes

En este proceso cuantitativo, se utiliza la Muestra No Probabilística o dirigida, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de los propósitos del investigador. (Johnson, 2014; Hernández- Sampieri et al. 2013 y Bettaglia, 2008b). Es por ello que en la presente investigación se tienen dos subgrupos de interés a analizar y son:

- Grupo Experimental: 2º año grupo D, integrado por 35 elementos, unidades o alumnos, 13 de ellas son mujeres y 22 son hombres, con edades entre (14-15) años.
- Grupo Control: 2º año grupo C, conformado por 32 elementos, unidades o alumnos, 17 de ellas son mujeres y 15 son hombres. Este grupo no recibe tratamiento o estímulo experimental, solo se tratará como un grupo que se someterá a valoración (pretest-postest) con la finalidad de evaluar, el nivel de comprensión lectora con la que cuentan los alumnos, para así explicar y demostrar cómo afecta a quienes si participan en la investigación en comparación a este grupo que no participa.

Es importante tomar en cuenta que el contexto de la mayoría de los alumnos es de familias monoparentales, de padres o madres jóvenes, ausentes por actividades laborales, lo que repercute en la falta de vigilancia para el cumplimiento de tareas en casa o bien fortalezcan hábitos de estudio, higiene y disciplina; en caso específico en acercar y posibilitar el hábito de la lectura.

Instrumentos

Los instrumentos se definen como herramientas indispensables para recopilar datos en una investigación, utilizando los siguientes:

Primer instrumento: Prueba MEJOREDU 2024-2025, evaluación diagnóstica,

formativa e integral, aplicada al inicio del ciclo escolar, que, en base a sus lineamientos, tienen por objetivo retroalimentar e identificar las áreas de oportunidad de aprendizaje de los alumnos de Educación Básica, permitiendo a los docentes observar el nivel de comprensión lectora en la que se ubican los alumnos de segundo grado en las disciplinas de español, matemáticas y ciencias.

MEJOREDU, mediante su propia metodología logra realizar un análisis de la evaluación diagnóstica, aplica pruebas o exámenes estandarizados para evaluar el conocimiento de los estudiantes en áreas específicas; evalúa el desempeño académico de los estudiantes, proporcionando una visión integral de las habilidades y conocimientos con los que cuentan, determinando parámetros que orienten la evaluación mediante los siguientes rasgos:

- Atención Prioritaria - Áreas de Desarrollo Integral.
- Reforzamiento - Áreas de Desarrollo con Dificultad.
- Dominio - Aprendizajes que los alumnos dominan.

Dicha prueba evalúa habilidades específicas dentro de cada área de conocimiento para identificar fortalezas y áreas de mejora. Por ejemplo, en la Lectura se evalúa la comprensión literal, inferencial y crítica de los textos, que justo son los niveles de comprensión lectora propuestos por Donna Marie Kaban. De aquí la importancia de tomar en cuenta las orientaciones didácticas de la Comisión Nacional para la Mejora Continua; en donde señala que "la responsabilidad de la práctica y fortalecimiento de la comprensión lectora no debe recaer única y exclusivamente en la disciplina de "Español". (MEJOREDU 2025).

El interés de desarrollar la comprensión lectora en Educación Básica radica en el Marco curricular y plan de estudios 2022, correspondiente a la Nueva Escuela Mexicana, el cual tiene como objetivo y alcance de metas el desarrollo integral de los alumnos, señalando que la escuela debe fortalecer la comprensión y competencia lectora, propósito del enfoque formativo de lenguajes en secundaria (fase 6, organizados en 7 Ejes articuladores y 4 Campos formativos). Importante mencionar que la finalidad del Campo formativo lenguajes, es contribuir en las y los estudiantes una formación integral que les permita comprender, interpretar y reflexionar su realidad mediante el uso de códigos orales, escritos, simbólicos y visuales. La lectura

ha sido el vínculo más estrecho entre el alumno y el conocimiento. “Se considera la lectura como una competencia y se le concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar (UNESCO, 2016). Al leer, se piensa, se comprueban criterios, se crean ideas, se cuestionan y así se logra aprender sin proponérselo, por lo que se debe leer para aprender, para pensar, para disfrutar, concluyendo que la lectura es el medio que tienen los alumnos para acceder al conocimiento. Por lo que hoy se interviene desde la materia de Historia, la cual es fundamental para formar ciudadanos informados y críticos, capaces de contribuir positivamente a la sociedad; motivando la lectura como una estrategia fundamental en donde se desarrollen niveles de lectura propuestos por (Donna Kabalen), los cuales les permita comprender de una manera profunda el mundo en el que viven, así como desarrollar habilidades críticas y analíticas esenciales, brindando atención a los alumnos que tienen habilidades lectoras deficientes o bajas, derivadas del desagrado por la materia, por el hecho de contener competencias históricas que se basan en el desarrollo de habilidades como lo es interpretación de textos, el análisis de causas, y la elaboración de argumentos históricos. Seixas, P., & Morton, T. (2012).

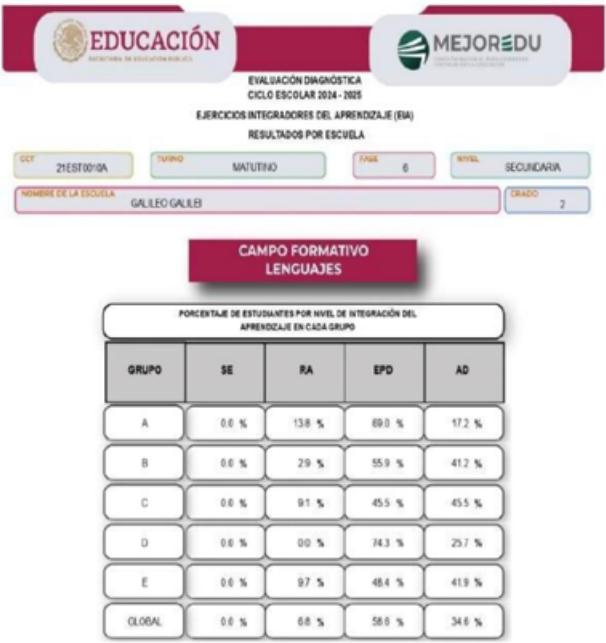
Segundo instrumento: Prueba de Comprensión Lectora (Pretest y Postest), elaborada desde la disciplina de Historia, con la finalidad de reunir información, obtener resultados precisos y objetivos, bajo la validez, confiabilidad y estandarización del instrumento, se crea esta prueba, la cual consta de 30 ítems organizadas en los tres niveles de lectura “literal, inferencial y analógico-crítico que propone Donna Marie Kabalen”, (10 ítems literales, 10 ítems inferenciales y 10 ítems analógico-crítico). Dicha construcción del instrumento transita de la variable a sus dimensiones o componentes, luego a los indicadores y finalmente a los ítems o reactivos y sus categorías, con el propósito de evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 2° año grupo "D" de secundaria en la materia de Historia, favoreciendo la retroalimentación, para la planificación de estrategias de enseñanza, logrando analizar y medir la capacidad del alumno para comprender un texto, identificando sus dificultades y necesidades que presentan en la disciplina.

Interpretación de los resultados en base a la Investigación

En la Prueba diagnóstica MEJOREDU, se obtiene resultados que resaltan los problemas o rezagos en el área de lectura que presenta la Escuela Secundaria Técnica Galileo Galilei, logrando analizar mediante la metodología propia de MEJOREDU planteada por SEP, que, con base a la población de 520 alumnos inscritos, en específico de los 168 alumnos que corresponden a segundos,

93 de ellos se encuentran en rezago en el área de lectura y 47 en proceso de desarrollo de habilidades; en específico, el grupo experimental de 2º año grupo “D” de acuerdo a la evaluación diagnóstica aplicada, arroja que el 74.3 % (26 alumnos) se ubica en proceso de desarrollo y solo el 25% (9 alumnos) se ubica en el nivel en Desarrollo, esto dicho en otras palabras, en un grupo de 35 alumnos, 26 alumnos cuentan con una comprensión limitada y aplicación incipiente de los concepto; es decir los alumnos se encuentran en una etapa inicial en la que empieza a desarrollar habilidades de comprensión; y 9 de ellos se encuentran en un bajo nivel de integración de los aprendizajes, con una comprensión muy limitada y aplicación casi nula de los conceptos.

Fuente: MEJOREDU (2024-2025)



MEJOREDU propone analizar datos como escuela, por tanto en la presente investigación se materializa la preocupación de intervenir mediante el análisis y comparación de resultados de 2º grado en la disciplina de Historia, estableciendo un seguimiento del progreso de los estudiantes, dando atención a las necesidades latentes, ajustando estrategias pedagógicas, propiciando acciones que permita a los alumnos desarrollar su comprensión lectora, entendiéndose como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general.

En la Prueba de Comprensión Lectora (Pretest y Postest), se observar y valorar la comprensión lectora que tienen los alumnos de educación secundaria, en cuanto a los niveles de procesamiento para interpretar el contenido de un texto, se toma como referencia el Porcentaje de Integración por Nivel; que esto nos sitúa en la progresión en la que los estudiantes desarrollan sus habilidades y competencias en el uso del lenguaje, con un rango de 0% a 100 %, observándose de la siguiente manera:

- Nivel Satisfactorio-Elevado (SE), (80 - 100%). Este grupo de alumnos demuestran un alto nivel de integración de los aprendizajes, con una

comprensión profunda y aplicación efectiva de los conceptos.

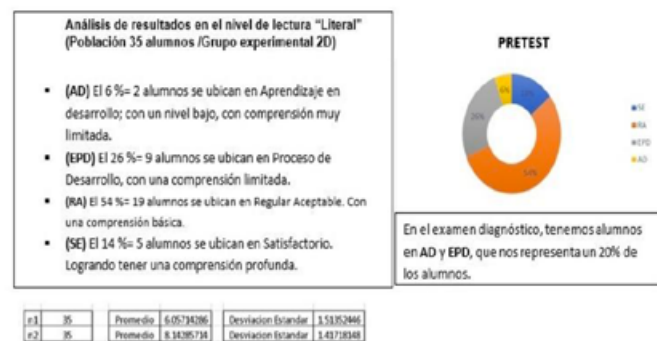
- Nivel Regular-Aceptable (RA); (60 - 79%). Este grupo de alumnos demuestra un nivel aceptable de integración de los aprendizajes, con una comprensión básica y aplicación parcial de los conceptos.
- Nivel Proceso de Desarrollo (EPD), (40-59%). Este grupo de alumnos demuestra un nivel de integración de los aprendizajes en desarrollo, con una comprensión limitada y aplicación incipiente de los conceptos.
- Nivel de Aprendizaje en Desarrollo (AD), (0 -39%). En este grupo los alumnos han demostrado un bajo nivel de integración de los aprendizajes, con una comprensión muy limitada y aplicación casi nula de los conceptos. (MEJOREDU, Campo Formativo de Lenguajes).

Para el Análisis de datos, se utiliza la estadística descriptiva, la cual se enfoca en proporcionar una visión general de la información, facilitando la interpretación de los datos recolectados. Se observa y evalúa el desarrollo de la comprensión lectora que tienen los alumnos de educación secundaria, a partir de la propuesta de implementación de estrategias basadas en los niveles de procesamiento para interpretar el contenido de un texto, tomando como referencia de apoyo el Método de lectura propuesto por Donna Marie Kabalen, en su libro "La Lectura Analítica-Crítica": un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información, con la finalidad de lograr la interacción entre el lector, texto y la actividad que se realiza.

Se observa mediante el análisis y descripción estadística, que los niveles de lectura (literal, inferencial y analógico- crítico), en sus diferentes grados de abstracción y complejidad, no son dominados por la mayoría de los alumnos del grupo experimental 2° D, pues se aprecia que en cada nivel se les dificulta comprender de una manera más profunda los textos; ya que los porcentajes que arrojan los gráficos indican

Variable 1. Nivel de lectura Literal

PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL – LITERAL



el aumento de casos de alumnos con mayor dificultad, viéndolo de otra manera, pocos alumnos logran alcanzar el nivel de integración más alto en este caso (SE) Satisfactorio. Por tal motivo el grupo experimental se puede decir que cuenta con un promedio de lectura ubicada en comprensión limitada y muy limitada (AD) y (EPD), en los diferentes niveles (20% Literal, 48% Inferencial, 55% Analógico – crítico).

Posterior a la aplicación del Pretest, se procedió a la Intervención en la presente investigación, necesaria para desarrollar la comprensión, análisis y búsqueda de información en diversos textos, con la finalidad de que los alumnos logren hacer inferencias acerca de lo leído, mediante el uso del razonamiento deductivo, discerniendo, identificando e interpretando los temas de estudio, para trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro, que les permita emitir juicios de valor en la lectura de textos.

Por lo que partiendo del OBJETIVO GENERAL, “Implementar las estrategias de aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora (literal, inferencial y analógico) en la materia de historia en el nivel secundaria, mediante la aplicación del método de lectura propuesto por Donna Marie Kabalen”; se interviene en el grupo experimental, correspondiente al 2° año grupo “D”, con la implementación de estrategias, integradas en la Planeación didáctica, la cual tiene como objetivo principal diseñar y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que se adapte a las necesidades y características de los estudiantes.

La Planeación integra la propuesta educativa que redefine la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde la estructura curricular de la educación básica en México, se organiza en cuatro elementos fundamentales: 1). Campos formativos; 2). Ejes articuladores; 3). Perfil de egreso y 4). Los propósitos de formación general, mismos que se encuentran implícitos en dicha planeación. Por consiguiente, desde la disciplina de Historia y desde su campo formativo, ética naturaleza y sociedad, se promueve la comprensión y crítica de los procesos históricos y sociales, así como el desarrollo de los principios éticos y democráticos; favoreciendo la formación de ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con la sociedad, en busca de que los estudiantes logren el objetivo y alcance de metas el desarrollo integral de los alumnos, señalando que, en cuanto a la lectura, la escuela debe fortalecer la comprensión y competencia lectora, propósito del enfoque formativo de lenguajes en secundaria (fase 6).

En cuanto al contenido se eligió el tema “La Independencia de México” por ser un hecho histórico fundamental en la formación de la identidad nacional y la comprensión del pasado, fomentando en los estudiantes el pensamiento crítico y la capacidad de análisis que les permita ser capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

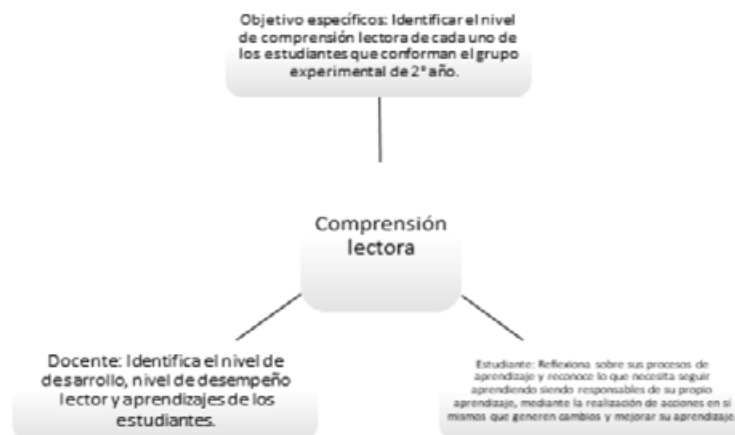


Imagen 3. Procedimiento de la Comprensión Lectora

Se implementa y se motiva la lectura como estrategia fundamental, desarrollando los niveles de lectura propuestos por (Donna Kabalen) en cada uno de los temas, lo que permitirá a los alumnos comprender de una manera profunda el mundo en el que viven, así como desarrollar habilidades críticas y analíticas esenciales, brindando atención a los alumnos que tienen habilidades lectoras deficientes o bajas, logrando desarrollar competencias lectoras que les permita interpretar textos, analizar causas y la elaborar argumentos históricos.

Postest como evaluación postratamiento: Después de aplicar un tratamiento o intervención y con la finalidad de validar la propuesta, bajo el objetivo de evaluar los cambios o resultados que se producen después de la intervención, se aplica la prueba de comprensión lectora (postest), teniendo resultados significativos, logrando observar que al implementar las “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora, relativas a la asignatura de Historia, en el nivel Secundaria”; con los alumnos de segundo grado (grupo experimental 2ºD), logrando un proceso más efectivo de aprendizaje, logrando desarrollar una mejor comprensión lectora. Para el análisis de resultados se realiza la Prueba t como una prueba estadística para evaluar si dos grupos (grupo control y grupo experimental) difieren entre

sí de manera significativa, en base a comparar la medida de ambos grupos. (Hernández Sampieri, 2014; pág. 310.)

Bajo la Hipótesis

“Si los alumnos logran mejorar el nivel de comprensión lectora, a través de la implementación de aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y analógico- crítico) los alumnos podrán realizar análisis, síntesis, organización, comprensión y aprendizajes, en la materia de Historia.” Atreves de esta prueba “t” se muestra que los grupos tanto Control como Experimental, mediante el Pretest se observa que difieren por 0.14 décimas de igualdad, en cuanto al promedio por grupo, en este caso el Grupo Control tiene un promedio de lectura de (5.64), encontrándose en un nivel de integración (EPD), con una comprensión limitada y el Grupo Experimental cuenta con un promedio de (5.50), de igual manera se encuentra en el rango de(EPD) que es igual a (40–59 %), con comprensión limitada; por tanto es posible que el SE PUEDAN COMPARAR, por encontrarse en un rango igual.

Finalmente, la prueba t nos permite comparar los avances del grupo experimental y determinar si existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental y puede observarse un efecto significativo de la intervención, comprobándose la hipótesis, pues se observa que el grupo experimental consigue mejorar en el análisis, síntesis, organización, comprensión y aprendizajes, en la materia de Historia, pues el resultado que nos arroja es significativo, con un grado de certeza del 97.5%. Concluyendo que el grupo experimental a logrado alcanzar un promedio de lectura ubicada en comprensión regular aceptable (RA) y satisfactoria (SE) con un 60% de población en estos niveles y el 40% en el proceso de desarrollo; mostrando los resultados más altos específicos en los diferentes niveles (60% Literal, 40%Inferencial, 31% Analógico – crítico).

PRUEBA T - LITERAL						
Promedio	6.05714286	Desviación Estandar	1.51952446	t calc	al	α
Promedio	8.14285714	Desviación Estandar	1.41718348	5.9550973	68	0.025
212						
		t calc	t crit	Conclusión		
		5.955097296	2	Efecto significativo		

lizar la prueba T, nos encontramos que el efecto fue significativo al desarrollar a los alumnos.

lizar la prueba T, nos encontramos que el efecto fue significativo al desarrollar a los alumnos.

GRUPO CONTROL - LITERAL

PRUEBA T - LITERAL						
Promedio	6.53125	Desviación Estandar	1.19094365	t calc	gl	α
Promedio	6.71875	Desviación Estandar	1.0544644	0.66679946	68	0.025
209						
		t calc	t crit	Conclusion		
		0.666799456	2	Efecto no significativo		

lizar la prueba T, nos encontramos que el efecto no fue significativo en comparación del primer y en diagnóstico.

Conclusión

La presente investigación nos lleva a la conclusión que la comprensión lectora es un pilar fundamental en la formación académica y personal de los estudiantes, ya que posibilita la entrada al conocimiento, al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis. Los bajos niveles de lectura registrados en México reflejan una problemática estructural que afecta directamente al rendimiento escolar y a la formación integral de los alumnos. Ante este panorama, la implementación de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Historia, a partir del método de lectura de Donna Marie Kabalen, forma parte de una alternativa efectiva para fortalecer las competencias lectoras.

El diseño cuasiexperimental aplicado a los alumnos de segundo grado de la Secundaria Técnica "Galileo Galilei" evidenció que el grupo experimental mejoró notablemente tras la intervención, avanzando de niveles de comprensión limitada hacia un dominio más aceptable y satisfactorio. Este progreso confirma que la implementación de estrategias en el aula, adaptadas al contexto y necesidades de los estudiantes, posibilita la mejora en los alumnos con rezagos en lectura, mejorando los aprendizajes volviéndolos significativos. Asimismo, se demuestra que la historia, como disciplina, permite articular conocimientos y fomentar el análisis crítico de la realidad social, al tiempo que desarrolla competencias lectoras transferibles a otras áreas del currículo.

Concluyendo que el fortalecimiento de la comprensión lectora debe concebirse como una tarea transversal en todas las asignaturas y niveles educativos. Este trabajo de investigación confirma que el leer no solo es un instrumento, sino una manera de pensar, comprender y transformar la realidad y que la historia se convierte en un eje articulador capaz de potenciar la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

Referencias

1. Amiama-Espaillat, C., & Mayor- Ruiz, C. (2018). *Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria*. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 17(1), 21-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
2. Santiesteban Naranjo, E., & Velázquez Ávila, K. M. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva*. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 3(1), 103-110.

3. Barajas, D. (3 de Diciembre de 2019). ***Lectura, el mayor reto para la educación en México, revela PISA 2018***. Milenio. Obtenido de https://www.milenio.com/politica/p_rueba-pisa-2018-mexico-dificultades-lectura-ciencias Bofarull, M. T. (2001).
4. Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2007). ***Asociaciones entre el tiempo de pantalla y el menor bienestar psicológico entre niños y adolescentes: Evidencia de un estudio basado en la población***. Informes de Medicina Preventiva, 12, 271-283.
5. García González, E. (2000). Vigotski. ***La construcción histórica de la psique***. Trillas.
6. R. G. (2017). ***Comprensión lectora: Educación y Lenguaje. México: Palibrio***.
Beltrán, J. A. (2003). ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Revista de Educación, 332, 55-73.
7. Hernández Martín, A. (1999). ***Estrategias de enseñanza de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de ESO***. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/90780>
8. Carlino, P. (2005). ***Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica***. Argentina: Fondo de cultura económica.
9. Caracas Sánchez, B.P., & Ornelas Hernández, M. (2020). ***La evaluación de la comprensión lectora en México El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA***. Perfiles Educativos, 8- 27.
10. Madero Suárez, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). ***El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria***. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(56), 113- 139. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581006>
11. Cárdenas-Espinoza, K., & Guevara-Benítez, Y. (2013). ***Comprensión lectora en alumnos de secundaria***. Intervención por niveles funcionales. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 5(1), 67-83.
12. Gómez-López, L. F., & Silas-Casillas, J. C. (2012). ***Desarrollo de la competencia lectora en secundaria***. Magis. Revista Internacional de Investigación en

Educación, 5(10), 133-152

13. Cárdenas-Espinoza, K., & Guevara-Benítez, Y . (2013). *Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales*. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 5(1), 67-83.

14. López Regalado, O., & Torres Diaz, Y . E. (2024). *Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. Tribunal*. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas, 4(8), 204-221.

15. González, M. J., Barba, M. J., & González, A. (2010). *La comprensión lectora en educación secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 53(6), 1-11.



María Soledad Sánchez Aragón
maria.sanchezarag@alumno.buap.mx
Abelardo Romero Fernández
abelardo.romero@correo.buap.mx
Laura Villanueva Méndez
laura.villanueva@correo.buap.mx



**Percepciones de estudiantes de medicina general
y comunitaria de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla sobre el uso de la
inteligencia artificial en su formación académica.**

Resumen

El presente artículo indaga las percepciones que estudiantes de la Licenciatura en Medicina General y Comunitaria del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tienen sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA) en su formación académica. Esta investigación busca colaborar a la consolidación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 9), que resaltan la importancia de la educación de calidad y la innovación tecnológica. Desde un enfoque cualitativo se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a 41 participantes (29 mujeres y 12 hombres con un promedio de edad de 20 años), con el objetivo de indagar sus percepciones sobre el uso de IA en entornos académicos.

Los resultados muestran que los participantes emplean la IA principalmente como tutor virtual y herramienta de apoyo para la clarificación de dudas y la búsqueda de información especializada. Sin embargo, es muy común que los participantes también manifiestan preocupación ante la posibilidad de que esta tecnología fomente prácticas desleales, tales como la elaboración íntegra de proyectos y la resolución de exámenes. No obstante, los riesgos que plantea el uso de la IA en el ambiente académico, los participantes también consideran que la IA, si es usada críticamente, puede ser una gran herramienta para enriquecer su aprendizaje. Los resultados de esta investigación respaldan la postura sobre la necesidad de que las instituciones de educación superior desarrollen marcos regulatorios que conduzcan a un uso responsable de la IA por parte de los estudiantes en favor de su formación académica.

Palabras Clave

Inteligencia Artificial; Educación Superior; Integridad Académica.

Abstract

This article explores the perceptions of students enrolled in the Bachelor's Degree in General and Community Medicine at the Complejo Regional Nororiental of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) regarding the use of Artificial Intelligence (AI) in their academic training. The study aims to contribute to the consolidation of Sustainable Development Goals (SDGs 4 and 9), which emphasize the importance of quality education and technological innovation. Using a qualitative approach, a questionnaire containing both open- and closed-ended questions was administered to 41 participants (29 women and 12 men, with an average age of 20) to investigate their views on the use of AI in academic settings.

The findings reveal that participants primarily use AI as a virtual tutor and a support tool to clarify doubts and search for specialized information. However, many participants also express concerns about the potential for this technology to encourage dishonest practices, such as the complete creation of projects or the resolution of exams by AI tools. Despite these risks, students recognize that AI—when used critically— can be a powerful resource to enhance their learning. The results support the need for higher education institutions to develop regulatory frameworks that promote the responsible use of AI by students in favor of their academic development. The results show that participants primarily use AI as a virtual tutor and as a support tool to clarify doubts and search for specialized information. However, many participants also expressed concerns about the potential for this technology to encourage dishonest practices, such as completing entire projects or solving tests unfairly. Despite the risks associated with AI use in academic environments, participants also believe that, when used critically, AI can be a powerful tool to enrich their learning. The findings of this study underscore the need for higher education institutions to develop regulatory frameworks that promote the responsible use of AI by students in support of their academic development.

Keywords

Artificial Intelligence; Higher Education; Academic Integrity.

Introducción (Contenido)

De acuerdo con las Naciones Unidas (2018), el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) establece que contar con una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y promover el desarrollo sustentable. Para lograr este propósito, resulta esencial incrementar el número de jóvenes y adultos que posean competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de modo que puedan acceder a empleos, ejercer la docencia o impulsar emprendimientos. Este objetivo también se vincula con el noveno ODS, que propone la promoción de una industrialización sostenible, la construcción de infraestructuras resilientes y el fomento de la innovación. Sin embargo, el concepto de TIC planteado en el cuarto ODS se ve rebasado por la exponencial evolución de la Inteligencia Artificial (IA), al grado que expertos pronostican el fin del trabajo tal como se conoce actualmente, esto debido a que se abre la posibilidad de que la IA reemplace a los seres humanos en muchos campos laborales. De igual modo, incluso hay quienes prevén un posible dominio de la IA sobre la voluntad y

la autonomía humana, convirtiendo a las personas en seres dependientes o incluso en instrumentos de una “inteligencia superior” (UNESCO, 2024). En este contexto, es posible plantear la siguiente pregunta de investigación ¿cuál es el uso y la percepción que tienen los estudiantes de nivel superior acerca de la IA?, pues esta tecnología está impulsando una revolución en múltiples frentes (económico, industrial, científico, ambiental, cultural, educativo, entre otros). Los hallazgos de esta investigación permitirán orientar el diseño de estrategias pedagógicas que respondan a las transformaciones generadas por la IA en el proceso formativo.

Planteamiento del problema

Mendigutxia (2024) plantea que las grandes potencias globales han iniciado una carrera por alcanzar el dominio de la Inteligencia Artificial (IA), debido a que reconocen su potencial para mejorar la competitividad económica y fomentar la transformación social. La relevancia de la IA es tan grande que algunos países ya han impulsado Estrategias Nacionales de Inteligencia Artificial (ENIA) con el fin de aprovecharla para el crecimiento económico y la innovación. El 95% de los países miembros de la UNESCO ya están buscando la integración de la Educación Superior (ES) a la IA con el objetivo de preparar a los egresados ante los retos que ésta implica, para recibir los mayores beneficios y al mismo tiempo minimizar los posibles riesgos. En esencia, las ENIA persiguen el desarrollo de talento, la formación de una fuerza laboral especializada, el impulso a la investigación, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y la creación de marcos éticos y regulatorios alineados con estándares internacionales. Países como Singapur y Finlandia están fomentando el trabajo colaborativo entre las Instituciones de Educación Superior y el sector industrial para brindar cursos que permitan a los trabajadores adecuar sus funciones a la realidad transformada por la IA. De hecho, cada vez es más común que las IES en países desarrollados incluyan programas sobre IA desde el nivel licenciatura hasta posgrado, brindando a sus estudiantes habilidades técnicas que les posibiliten enfrentar los desafíos asociados a esta tecnología.

Vera y Rivas (2023) señalan que en América Latina solo el 15% de la población cuenta con un nivel mínimo de competencias en alfabetización digital, de acuerdo con el Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) de la OCDE, cuyos datos se han recopilado únicamente en Chile, Ecuador, México y Perú. Además, la UNESCO (2023) coloca a América Latina como la región más rezagada en cuanto a la definición de estándares nacionales de competencias digitales. En el caso

de México, aunque el 78% de la población (93.1 millones de personas) tiene acceso a internet (INEGI, 2023), aún no existe un plan o estrategia formal para la IA (UNESCO, 2024a). Igualmente, el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 (PDI) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2021), aun no contemplaba a la IA como un fenómeno con potencial de impacto en la población universitaria, sin embargo, está falta de planeación pone al descubierto la brecha sustancial en el desarrollo de políticas que permitan capitalizar el potencial de la IA tanto en la educación superior como en la sociedad en general en México.

Objetivo general

Indagar las percepciones de estudiantes de Medicina General y Comunitaria del Complejo Regional Nororiental de la BUAP en Teziutlán respecto al uso de Inteligencia Artificial en su formación académica.

Fundamentación teórica

De acuerdo con Bates et al. (2020), la gran mayoría de la investigación en Inteligencia Artificial (IA) se concentra en los elementos de las herramientas y los algoritmos, su validación y aplicación, mientras que prestan muy poca atención a los efectos que puede tener sobre el aprendizaje de los estudiantes, en este caso del nivel superior. Bretag (2016) considera que la IA está poniendo en tela de juicio la integridad académica, debido al uso que tanto estudiantes como docentes e investigadores hacen de ella, pues se puede caer fácilmente en plagio o engaño respecto a la autoría de trabajos académicos. Sin embargo, Eaton (2022) considera que esta preocupación ha existido desde la aparición de internet; no obstante, reconoce que las herramientas de IA, específicamente Chat GPT, representan un reto mucho más complejo para los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales ya que son capaces de producir textos similares a los humanos hasta el punto en que no se sabe si su autor es una persona o una IA.

De acuerdo con UNESCO (2023) el tema que más inquieta a educadores y líderes de la industria es que se es necesario legislar para establecer normas y directrices claras sobre el uso de la IA. De hecho, esta inquietud motivó a que, en 2023, un grupo de 1000 académicos y líderes de empresas firmaran una carta abierta solicitando una pausa en el desarrollo de IA para investigar los riesgos de continuar con el desarrollo y su uso sin un marco regulatorio. Esto es muy relevante porque no es posible exigir a la AI que se comporte de forma "correcta", ética o moral dado que no es una persona, por lo tanto, al menos por ahora su uso depende de la ética de sus usuarios a falta de

marcos legales.

Lo anterior lleva a la pregunta ¿qué es la Inteligencia Artificial? Desde un punto de vista de la ingeniería, la definición más simple es que la IA es un sistema digital que procesa y analiza información disponible en su entorno para actuar sobre él, con cierto grado de autonomía, con el fin de alcanzar objetivos específicos (Kahneman, 2011). Sin embargo, esta definición resulta limitada y, al mismo tiempo tan general que se podría aplicar incluso a un electrodoméstico. Una definición más compleja y específica, es la que proporciona la UNESCO (2019, p. 24) al plantear que la IA es un conjunto de “maquinas capaces de imitar ciertas funcionalidades de la inteligencia humana, incluyendo características como la percepción, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, la interacción del lenguaje e incluso la producción creativa”. El elemento más importante de esta definición es que la IA es capaz de imitar ciertas funciones de la inteligencia humana sin llegar a ser realmente humana. Vanina Martínez (2024) considera que la IA es básicamente desarrollar un “pensamiento” con razonamientos guiados por reglas matemáticas y lógicas que busca humanizarse. En este sentido, es importante tener presente que el uso de la IA puede representar un gran riesgo para los procesos de aprendizaje y enseñanza, si es que no se integra de manera correcta a dichos procesos.

En este escenario, la ANUIES (2024) señala que, a pesar de que el uso de la IA ha creado un gran entusiasmo en la comunidad académica por sus capacidades analíticas, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la gran responsabilidad de educar a sus comunidades sobre los beneficios para genera bienestar social. Sin embargo, al mismo tiempo deben prevenir usos indebidos que pueden atentar contra la diversidad de conocimientos al fomentar una sola visión del mundo o una monopolización de la información, debido a que la IA son programas basados en algoritmos con sesgos psicológicos y culturales. Finalmente, enfatiza que ninguna tecnología es neutra y, por lo tanto, es sustancial determinar hasta qué punto y de qué manera se debe usar la IA. De este modo, indagar las percepciones de estudiantes de Medicina General y Comunitaria del Complejo Regional Nororiental de la BUAP en Teziutlán respecto al uso de herramientas de IA en su formación académica cobra gran importancia debido a que es un fenómeno cada vez más relevante y se desconocen los efectos que puede tener en la formación de estudiantes de nivel superior.

Metodología

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, por medio de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que buscó indagar las percepciones de estudiantes del Complejo Regional Nororiental (CRN) de la BUAP en Teziutlán sobre el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en su formación académica. De acuerdo con Maxwell (2019), el enfoque cualitativo permite al investigador comprender los sentimientos y perspectivas de los participantes, ya que busca acceder a la visión que estos tienen sobre un fenómeno. Esto posibilita que los participantes expresen sus puntos de vista, en lugar de limitarse únicamente a la perspectiva del investigador.

El cuestionario de esta investigación se diseñó a partir de una revisión bibliográfica sobre los usos y la percepción de la legitimidad del uso de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito académico, particularmente entre estudiantes de educación superior. El cuestionario se estructuró con 20 preguntas, de las cuales 10 fueron cerradas y 10 abiertas. Para este reporte se presentan únicamente los resultados obtenidos a partir de las respuestas de estudiantes de Medicina General y Comunitaria (41 estudiantes, 29 mujeres y 12 hombres con un promedio de edad de 20 años) aunque se contó con una participación total de 323 estudiantes del CRN de distintos programas educativos. El trabajo de campo se llevó a cabo en diciembre de 2024. La participación de los informantes fue voluntaria y se les dio a conocer el objetivo de la investigación. Además, los investigadores se comprometieron a garantizar la confidencialidad de sus respuestas y a preservar el anonimato de los participantes.

Resultados e Interpretación

A continuación, se describen y se analizan los datos recabados a partir del trabajo de campo con los participantes de la investigación. Para este documento se presenta únicamente el análisis realizado a dos categorías de análisis: los usos que estudiantes Medicina General y Comunitaria hacen de la IA y su percepción respecto a la legitimidad del uso de la misma en su formación académica.

Uso de la inteligencia artificial por estudiantes de Medicina General y Comunitaria en su formación académica

Para Galli y Kanobel (2023) el uso de la IA como asistente para profundizar en temas específicos por parte de estudiantes de nivel superior, está convirtiendo a la IA en tutor virtual, debido a que permite una personalización del aprendizaje para cada estudiante. De acuerdo con los participantes los principales usos que hacen de la IA en un contexto académico son:

primeramente, la clarificación de dudas en temáticas específicas; en segundo lugar, se usa como tutor académico; y finalmente como la fuente para la búsqueda de información como se observa en la figura 1.



Figura 1. Usos que estudiantes de Medicina General y Comunitaria dan a la IA en su formación Académica

In a globalized context that demands linguistic and pedagogical competencies, this study examined the importance of teacher training to deliver content in English in higher education. The objective was to design and implement a 120-hour workshop, structured in four modules aligned with levels A1–A2 of the Common European Framework of Reference, aimed at engineering teachers at the Instituto Tecnológico de Puebla. The training combined practical exercises in grammar, pronunciation, listening and fluency, with active pedagogical strategies such as project-based learning and collaborative teaching. Educational technologies and activities for the development of intercultural awareness were incorporated. The results show significant improvements in language competence, self-confidence and teachers' willingness to teach subjects in English. It is concluded that this type of training is a strategic investment to strengthen educational quality and institutional internationalization.

Algunos participantes se expresaron de la siguiente manera: Estudiante PF3 "... uso la IA como herramienta de apoyo debido a que a veces los maestros no logran el objetivo de hacer que comprendas la asignatura, entonces buscas algo que te lo explique de manera más precisa" y Estudiante PM35 "OpenEvidence es la que más he usado porque me da información basada en artículos de PubMed u otras fuentes de importancia, pero no digo que confíe a ciegas, sino que realmente me cita las bibliografías y me da la

confianza de que es información verídica”. Galli y Kanobel (2023) y García-Peñalvo (2023) consideran que la IA se puede destacar como un tutor académico porque también ofrece una gran variedad de fuentes y materiales para contextualizar y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes e incluso los educadores pueden mejorar su práctica docente por medio de su uso. Sin embargo, también consideran que la IA debe ser usada bajo la supervisión de los docentes. Es importante tener en mente que, de acuerdo con Mendigutxia (2024), la tendencia actual es contar con una Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial que integre el uso de la IA en las IES para que sus egresados estén listos para integrarla a sus perfiles profesionales, lejos de bloquearla o prohibirla. El Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP (2021) no contemplaba la integración de la IA a la formación docente o estudiantil.

Percepción sobre la legitimidad del uso de la IA en la formación académica de estudiantes de Medicina General y Comunitaria.

Para explorar la percepción de los participantes sobre la legitimidad del uso de la IA en la formación académica se preguntó a los participantes concretamente sobre si consideran que usar ChatGPT es una herramienta de apoyo para su formación académica o es medio para realizar prácticas académicas desleales; posteriormente se solicitó compartir las razones para sus respuestas. El 85% de los participantes considera que ChatGPT es una herramienta de apoyo en su formación académica sin embargo destacan que depende en gran medida del uso que se haga de él. Entre las principales razones por las cuales la IA se considera como un apoyo se mencionan las siguientes: favorece y refuerza la comprensión de temas académicos por medio de ejemplos, asiste en la búsqueda y organización de información y facilita la generación de ideas. Por otro lado, el 15% que considera que el uso de

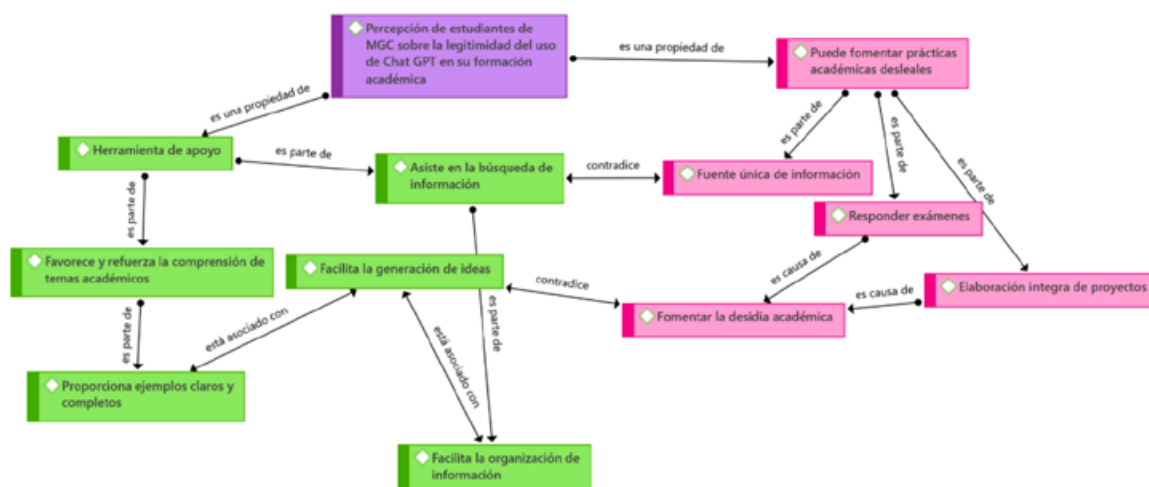


Figura 2. Percepción sobre la legitimidad del uso de la IA en la formación académica de estudiantes de Medicina General y Comunitaria.

ChatGPT representa que los estudiantes lleven a cabo prácticas académicas desleales en su formación debido a que puede convertirse en la fuente única de información, puede ser usado para la elaboración íntegra de proyectos académicos y resolución de exámenes y finalmente puede llegar a fomentar la desidia académica en los estudiantes, tal como se observa en la figura 2.

Algunos participantes se expresaron de la siguiente forma:

Es una herramienta de apoyo debido a que puede usarse para especificar ejemplos y, por lo tanto, ayudar a comprender mejor los temas. Por ejemplo, a la hora de hacer una investigación o un ensayo cuando hay un concepto que no está explicado de manera correcta puedes pedirle que te genere un ejemplo en la vida cotidiana para poder siempre de la mano de sus docentes en un marco regulatorio para su uso. Esta investigación se limitó a indagar la percepción del uso de la IA desde la perspectiva de la comunidad estudiantil; sin embargo, sería relevante explorar la percepción desde la postura de los docentes. En múltiples publicaciones, es común encontrar evidencia de la preocupación de los docentes sobre el uso no regulado de la IA por parte de los estudiantes. No obstante, los docentes pueden comenzar a crear marcos regulatorios en sus clases para contribuir al desarrollo de un marco regulatorio institucional.

Referencias

ANUIES (2024). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta a 2030*. ANUIES

Bates, T. et al. (2020). *Can artificial intelligence transform higher education? International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), p. 42. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>.

Bretag, T. (ed.) (2016). *Handbook of Academic Integrity*. 1st ed. 2016. Singapore: Springer Singapore.

BUAP (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025*. BUAP.

Eaton, S.E. (2022). *The Academic Integrity Technological Arms Race and its Impact on Learning, Teaching, and Assessment*. Canadian Journal of Learning and Technology/ Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 48(2), pp. 1–9.

García-Peñalvo, F. (2023). *La percepción de la inteligencia artificial en contextos*

educativos tras el lanzamiento de chatgpt: disrupción o pánico. Education in the Knowledge Society (EKS), 24. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>

INEGI. (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*, ENDUTIH, 2022.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Macmillan.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial: México.

Mendigutxia, A. (2024). *El papel de la educación superior en las estrategias nacionales de inteligencia artificial: una revisión comparativa de políticas*. UNESCO IESALC, Serie Análisis de Políticas de ES.

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.

Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. UNESCO.

UNESCO (2019). *Steering AI and Advanced ICTs for Knowledge Societies Human Rights implications* - A ROAM Perspective. Paris: UNESCO.

UNESCO (2023). *Harnessing the Era of Artificial Intelligence in Higher Education: A Primer for Higher Education Stakeholders*.

UNESCO (2024). *De qué hablamos cuando hablamos de inteligencia artificial*. UNESCO.

UNESCO. (2024a). *México: evaluación del estadio de preparación de la inteligencia artificial UNESCO*.

UNESCO. (2024b). *AI literacy and the new Digital Divide - A Global Call for Action*. UNESCO.

Vanina Martínez, M. (2024). *De qué hablamos cuando hablamos de inteligencia artificial*. UNESCO.

Vera, A., & Rivas, A. (2023). *El monitoreo de políticas educativas digitales en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386982?posInSet=25&queryId=2ac8506e-a9d1-4096-b474-a434bd3156f7>

