

An abstract painting depicting a woman in a library. She is shown from the side, wearing a long, flowing yellow dress, holding a book. The background is filled with swirling, ethereal light and shadow, suggesting a dreamlike or intellectual journey. Bookshelves filled with books are visible in the background.

REVISTA INVEDU

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Año 22, No. 46, agosto 2025 – enero 2026

REVISTA INVEDU, año 22, No. 46, Agosto 2025 - Enero 2026, 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).



**Percepciones y perspectivas,
sucesos del docente investigador.**



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

¿Cómo se despierta el interés por investigar lo que sucede a nuestro alrededor? Es posible que el inicio sea desde la curiosidad, se percibe que pasa algo, surgen intuiciones y preguntas, quizá dudas. El investigador mira el panorama desde el lugar donde se encuentra y se va acercando poco a poco hasta donde se localiza el motivo que origina la situación que va a investigar. Al “transportarse” va construyendo supuestos e hipótesis, planteándose nuevas preguntas. Busca, se aproxima al fenómeno de estudio, indaga para conocerle mejor y lo valora. Al mirarlo de cerca, va conformando una perspectiva diferente que le permite interpretar y comprender con más claridad la realidad con sus características propias.

Los temas que INVEDU ofrece en este número se desprenden de percepciones y perspectivas que los investigadores educativos experimentan cuando estudian problemáticas de su interés. Al vincular la praxis con elementos teóricos, hace conexiones conceptuales realizando un ejercicio de análisis y reflexión que permite crear nuevas preguntas de investigación.

Esas nuevas interrogantes son una invitación al lector para ser partícipe en la construcción de otras investigaciones en las que, desde sus saberes y experiencia, encuentre otros caminos u otras perspectivas para favorecer a los estudiantes con mejores opciones en educación.

Josefina Gutiérrez Hernández



Contenido



- PAG. 5** Análisis de los exámenes en una IES mexicana, desde una perspectiva sociohistórico cultural.
Luis Ernesto Chávez Martínez, Emmanuel Alejandro Díaz Coria
- PAG. 26** La neuroeducación en la formación inicial docente.
Nancy Suárez González
- PAG. 43** Percepciones sobre la investigación en estudiantes de psicología de la BUAP Teziutlán: Valoración, facilitadores y barreras.
Dara Jadhav Hernández Reyes, Chantal Salas Machorro, Abelardo Romero Fernández
- PAG. 55** De la Teoría Crítica a la Pedagogía Crítica.
Evelia Flores Rosales
- PAG. 70** Identificación y gestión de fortalezas en la orientación vocacional de estudiantes pre-universitarios.
Alejandra Tovar Corona, Efraín Constantino Morales Castro, Julián Romario Fuentes Herrera
- PAG. 84** Alternativas para prevenir la violencia de género en un Bachillerato de Pachuca Hidalgo.
Ma. De Lourdes Vera Alvarado
- PAG. 98** La situación que viven los maestros cuando asumen la dirección comisionada en escuelas multigrado en México.
Juan Meneses Poblano, Anet Berenice Cesatti González, María José Gallardo Martínez
- PAG. 120** La Falta de mediación en conflictos un análisis desde la práctica docente en 3° de Primaria.
Abril Arellano Hernández
- PAG. 130** Ludotecas en contextos de violencia: educación y derecho al juego en el Triángulo Rojo poblano.
Laura Trujeque Pérez, Isabel Muñiz Montero
- PAG. 148** Realidad virtual y pensamiento espacial: la experiencia Tetracoatl en el bachillerato mexicano.
Gibrán Javier Cerón Ávila, Isabel Muñiz Montero, Carlos Muñiz Montero, María Auxilio Osorio Lama



Luis Ernesto Chávez Martínez
1lec101122@lasallebajio.edu.mx
luisernestochavez@cesee.edu.mx

Emmanuel Alejandro Díaz Coria
alexcoria@cesee.edu.mx



Análisis de los exámenes en una IES mexicana, desde una perspectiva sociohistórico cultural.

Analysis of exams in an mexican HEI, from a socio-historical and cultural perspective.

Resumen

El interés por explorar el tema surge de la preocupación por realizar una evaluación con sentido, que enfatice los logros del estudiante durante el proceso de aprendizaje y no en los resultados. El problema descansa en que las creencias que forman parte de la cultura del profesorado, en la selección de instrumentos, así como en las decisiones que se toman respecto a lo que se aprende y se evalúa. La pregunta fue, ¿cómo están contruidos los exámenes y qué nivel de respuesta demandan al estudiante? Para el análisis se partió de las dimensiones de la comprensión: literal, inferencial, crítico-valorativo y creativa. La metodología incluyó un análisis a partir de los niveles de comprensión del aprendizaje, posteriormente se aplicó una lista de cotejo. Como resultado se encontró que las evaluaciones analizadas son, en su mayoría de corte literal, con algunos ítems inferenciales; esto no permite una evaluación del aprendizaje.

Palabras clave

Examen, Examen Escrito, Evaluación de la educación evaluación del estudiante.

Summary

The interest in exploring the topic arises from the concern to carry out a meaningful evaluation, which emphasizes the student's achievements during the learning process and not the results. The problem lies in the beliefs that are part of the teachers' culture, in the selection of instruments, as well as in the decisions that are made regarding what is learned and evaluated. The question was, how are the exams constructed and what level of response do they demand from the student? For the analysis, the dimensions of understanding were used: literal, inferential, critical- evaluative and creative. The methodology included an analysis based on the levels of learning understanding, subsequently a checklist was applied. As a result, it was found that the evaluations analyzed are mostly literal, with some inferential items; this does not allow an evaluation of learning.

Palabras clave

Exam, Written Exam, Educational evaluation student evaluation.

Introducción

La educación superior en México enfrenta retos que confluyen, inevitablemente, en la vida universitaria; tanto componentes del contexto local en el que se ubica cada institución como características particulares de

las nuevas generaciones de estudiantes que llegan a las aulas, pasando por las políticas de gestión institucional, el curriculum y las cualidades propias del claustro de profesores, su preparación profesional y sus habilidades docentes, inciden en la experiencia cotidiana de aprendizaje y enseñanza. Al explorar el tema de la evaluación del aprendizaje en una universidad del centro de México, dichos retos aparecen, aunque matizados por referirse al contexto de aula. Sin embargo, no se puede aislar el proceso de evaluación de la complejidad que encierra el fenómeno educativo.

A partir de la literatura revisada, se puede concluir que, aunque los sistemas de evaluación muestran diferentes niveles de madurez entre países, existe en la región una tradición de evaluación con avances significativos en la transparencia de los resultados. Sin embargo, el desafío pendiente es cómo utilizar esta información publicada para impulsar la mejora educativa. Se han desarrollado marcos de referencia sólidos y detallados para identificar las teorías y enfoques de cambio atribuidos a las evaluaciones en la gestión educativa. Desde un punto de vista empírico, estos marcos y teorías han sido puestos a prueba, revelando algunas de sus limitaciones a través de consecuencias no deseadas, ya sea por aspectos técnicos en su diseño, los esquemas de consecuencias, la capacidad para usar los resultados, la difusión de los mismos, o debido a factores políticos y coyunturales.

Por un lado, se ha sistematizado de manera bastante concreta las capacidades y limitaciones técnicas de los países para incorporar factores asociados al logro en modelos, índices o evaluaciones más complejas, que vayan más allá de la información descriptiva. También se ha analizado cómo los cuerpos técnicos y docentes comprenden y usan los resultados de las pruebas según sus funciones y áreas de acción. Sin embargo, hay menos información sobre cómo distintos actores interpretan y utilizan estos resultados más allá de los ejercicios de diagnóstico o seguimiento.

El debate sobre la pertinencia de estos sistemas incluye puntos de vista opuestos, con críticas fundamentadas en gran medida en las consecuencias no deseadas de las evaluaciones. A pesar de esto, están surgiendo opiniones que convergen hacia una concepción más integral y equilibrada de los sistemas de evaluación como una parte articulada de los sistemas educativos, con una visión más amplia de la calidad educativa.

Para concretar esta visión integral de las evaluaciones a gran escala, es necesario un conocimiento detallado de las dinámicas operativas y la

interrelación entre los actores del sistema educativo en todos los niveles. Limitar el debate a aspectos técnicos o comunicativos sería ignorar la complejidad sistémica del proceso de mejora educativa.

La correcta evaluación es un sistema estructurado de estrategias, técnicas y acciones que se implementan durante distintos momentos del proceso de aprendizaje con la intención de explorar el punto de partida, el avance y logros del estudiante con respecto a sí mismo y, también, respecto a criterios externos que informen acerca de sus áreas de oportunidad. La evaluación, integrada al proceso de aprendizaje, debería contribuir al desarrollo integral del alumno. Idealmente, debería ser planificada, alineada al objetivo y a las estrategias de enseñanza, integrando las orientaciones institucionales al respecto.

Además, debería constituir en sí misma una experiencia de aprendizaje. Sin embargo, la realidad dista mucho de este planteamiento ideal; es sabido que la evaluación del aprendizaje es el talón de Aquiles del sistema educativo. Es un componente clave porque, como lo menciona Monereo y Font (2010), la evaluación refleja el tipo de aprendizaje que realizan los estudiantes ya que puede limitarse a ser memorístico, lineal y reproductivo; ciertamente, hace falta abordar al proceso en su conjunto sin fragmentar sus componentes de modo que el aprendizaje mejore sustancialmente. Pensar la evaluación bajo el enfoque histórico-cultural no es irrelevante. En este trabajo se abordarán sólo algunos aspectos que inciden en ella lo que aporta una información parcial que queda pendiente por completar.

Partiendo de lo anterior, se planteó el objetivo de identificar la forma en la que están diseñados los exámenes en términos del alcance de las preguntas con relación al aprendizaje. La pregunta que condujo el análisis se planteó de la siguiente manera: ¿cómo están contruidos los cuestionarios y qué nivel de respuesta demandan al estudiante? Para el análisis se partió de las dimensiones de la comprensión, mencionadas por Fariñas (2017, p. 71-72): literal, inferencial, crítico-valorativo y creativa.

Referente teórico

Creencias de los maestros y las maestras respecto a la evaluación.

El escenario es un aula; al terminar una técnica demostrativa o expositiva o bien al cerrar un tema, llega la pregunta obligada: “¿todo claro, alguna duda?” Los alumnos y las alumnas se quedan en silencio en muchas ocasiones y el docente cree, supone o valida que ha quedado claro el tema y continúa

avanzando. El anterior escenario da pie a un tema relevante, que vincula los patrones de enseñanza que replican los profesores en el aula. Según Ferreiro (2012, p. 17), “las investigaciones demuestran que muchos maestros carecen de un método de enseñanza, que haya probado en la práctica su validez científica, y que en su mayoría siguen el modo de actuación que emplearon con ellos sus profesores”.

En relación con el interés del presente trabajo, partimos de que, cuando el docente entra en el campo de la enseñanza ya posee un bagaje de creencias no bien estructuradas, pero sí poderosas, que definen y determinan en muchos casos sus acciones de enseñanza (Latorre y Blanco, 2007). Es por eso que es necesario comprender las creencias que los docentes despliegan a lo largo de su práctica de enseñanza, ya que esto permitirá reconocer el tipo de creencias que tienen respecto a la evaluación del aprendizaje e identificar ahí un método tradicional (pasivo-memorístico) o de la nueva escuela (activo-reflexivo).

Siguiendo a Latorre y Blanco (2007), conforme a lo expresado anteriormente, cabe afirmar que las creencias que poseen los maestros son realidades construidas mentalmente desde sus propias experiencias personales, sociales, educativas; realidades que moldean su pensamiento y su práctica docente, al estar integradas en su forma de pensar y actuar. El origen de una creencia está en la vivencia de cada persona, en su manera de interactuar con su contexto, en la manera de que se interrelaciona con otros agentes y finalmente de cómo lo introyecta, tanto cognitiva como afectivamente. Ello conduce a pensar que el docente podría actuar de forma reduccionista, con base a sus experiencias vividas en su aprendizaje del ser docente vivido desde el pupitre del ser alumno, es decir aplicando un examen y que por ende ello arroje una calificación que no es más que rendición de cuentas ante un sistema educativo limitado, que reduce el aprendizaje a un ámbito de estrés que enmarca prácticas del siglo pasado y que parece que no evoluciona. Muy distinto es retomar la evaluación del aprendizaje como una recuperación de la experiencia, es decir, la valoración del proceso, del logro alcanzando, del cómo se consiguió esa vivencia, qué favoreció, quiénes lo consiguieron y el porqué de ese aprendizaje; es decir ver el proceso evaluativo, como un medio de crecimiento humano (Stufflebeam y Shinkfield 1993, citado en Asensio, 2007), la comunidad docente persiste también, en la creencia de que los exámenes influyen en los planes de estudio, métodos de enseñanza y estrategias de estudio de los alumnos (Mehrens, 1998, citado en Sánchez y Martínez, 2022).

Las creencias, por tanto, son supuestos acerca de la docencia, en relación con el estudiante, la evaluación se realiza sobre la base de sus experiencias empíricas o las experiencias empíricas de otros. Esas creencias se pueden transformar en convicciones. Las creencias no están sustentadas sobre una investigación sobre el tema; no son verdades comprobadas, pero a final de cuentas impactan en el ambiente del aula. Para Vygotsky las creencias son conceptos cotidianos que uno elabora por una experiencia personal, sin una necesidad de contrastar con la investigación científica. Hasta que no lo contraste con los conceptos, principios y leyes de las ciencias de la educación, deja de ser una creencia (Chávez, 2019).

Las creencias de los docentes pueden tener un impacto significativo en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Las creencias influyen en cómo los profesores y las profesoras diseñan, administran y valoran las evaluaciones. Las creencias de un docente sobre lo que constituye un aprendizaje significativo afectan los criterios utilizados para evaluar a los estudiantes. Por ejemplo, si un profesor valora más la comprensión profunda sobre la memorización de datos, es probable que diseñe evaluaciones que reflejen esa prioridad.

Las creencias personales pueden llevar a sesgos inconscientes en la evaluación. Por ejemplo, si un profesor cree que cierto grupo de estudiantes tiene habilidades inherentes superiores, esto podría influir en la evaluación, dando lugar a expectativas diferentes para distintos grupos; o bien por los prejuicios que se puede generar hacia los alumnos inquietos que se perciben como bajo desempeño académico. Es ahí donde el docente pone de manifiesto sus creencias, cuando es capaz de ver la evaluación como lo describe el enfoque histórico-cultural, como una síntesis integradora y coherente del aprendizaje del alumno y el reflejo de dicho aprendizaje en su desarrollo humano, dándose la relación bidireccional de sujeto-objeto, de forma dinámica, donde el alumno sea capaz de transformar el objeto de conocimiento, reconociéndose como portador de la actividad. Así entonces dejará de verse el proceso del aprendizaje como estático, acabado, etcétera y comenzará a enfatizarse como un proceso susceptible de ser estimulado, enriquecido y dirigido por el profesor como mediador entre el alumno y el aprendizaje (Vygotski 1934, citado en Ferreira 2012).

¿Qué se aprende y qué se evalúa? Estrés y evaluación.

Cuando se cuestiona qué se aprende, recurrimos a la historia personal y recordamos los días de escuela donde el maestro se ocupaba de derramar

una serie de conocimientos, necesarios o no para el desarrollo de la persona dentro de su entorno inmediato, que le permitieran interactuar con ellos en su realidad concreta, como mediadores, basándose en la memorización y el adoctrinamiento.

Carrera y Mazzarella (2001) apuntan que Vygotski (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa; todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño; aportando que el aprendizaje debe entonces responder a un proceso del desarrollo humano. Se apoyan en las ideas de Werstch (1988), quien señala que: Vygotski establece una relación entre aprendizaje y desarrollo, la cual se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría intrapsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica.

Por tanto, el aprendizaje, estimula procesos mentales que se palpan en la interacción con otras personas, ocurren en numerosos contextos y son mediados por el lenguaje; estos imitan los modos de interacción social, que son apropiadas por los sujetos hasta convertirse en mecanismos de autorregulación.

Vygotski (2001) refiere entonces el aprendizaje como un proceso de desarrollo humano, los cuales están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, y éste, tiene dos niveles de evolución: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Y el nivel de desarrollo potencial, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si no logra por sí solo una solución del problema, sino que llega a ella con el apoyo de otros establece su desarrollo potencial.

La burocracia educativa enmarca que lo que se aprende debe ser verificado y evaluado; no considera el aprendizaje como un proceso, sino que solo valora los resultados y evalúa de forma estandarizada, sin tomar en cuenta las diferencias individuales, en límites de tiempo preestablecidos. Es bajo este ángulo que se inserta la evaluación en la enseñanza-aprendizaje y siempre en relación con unos objetivos esperados, esto representa además para los

docentes un momento de ansiedad, donde se encuentra el diseño de las pruebas, las fechas límite para entregar reactivos y el estrés de enfrentarse a estudiantes decepcionados o iracundos una vez que se entreguen los resultados (Joughin, 2008, citado en Sánchez y Martínez, 2022).

Tradicionalmente, un medio para tener certeza de lo aprendido sigue siendo el examen escrito, medio por excelencia para evaluar el aprendizaje de los alumnos, siendo uno de los más empleados por los docentes para verificar a los alumnos, aunque ahora “se prefiere llamarlos ‘controles’ o ‘actividades de evaluación, su empleo busca la demostración, por parte del discente, de que sabe algo o que sabe hacer algo de manera autónoma y sin ayuda (Triviño, 2008, citado por Miralles, Gómez y Sánchez, 2014).

La evaluación sigue valorando la adquisición de conocimientos conceptuales que priorizan la memorización. Una evaluación donde, además, el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud, 2000; Merchán 2005; Trepát, 2012 citados por Gómez, Monteagudo y López, 2012).

Una consecuencia de este tipo de medio de evaluación es el estrés ante los exámenes, el cual consiste en una serie de reacciones emocionales negativas que algunos alumnos experimentan ante ellos.

El miedo a los exámenes no es un miedo irracional; se percibe la actuación en ellos como determinante en gran parte del futuro académico de las personas. El estrés ante los exámenes constituye un grave problema, no sólo por el elevado porcentaje de estudiantes que lo padecen, sino también porque ejerce un efecto muy negativo sobre el rendimiento. Álvarez, Aguilar y Segura (2011) concluyen que existe relación entre rendimiento académico y ansiedad ante los exámenes porque la ansiedad ejerce un efecto interferente que disminuye tanto la capacidad de prestar atención como la de procesar información.

Papalia (2017) define la ansiedad como un estado que se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza, real o imaginaria (citado por Álvarez, Aguilar y Segura, 2011, p.3), la ansiedad ante los exámenes no afecta solamente al rendimiento académico de los alumnos, sino que se relaciona también al estado personal de los alumnos, sus emociones y su salud.

Controlar y retroalimentar las tareas en equipo e individuales: esto da idea de cómo será la evaluación y da oportunidad de enriquecer el aprendizaje. Hay quien es rígido ante la retroalimentación (Chávez, 2019).

La evaluación en función del aprendizaje.

En la corriente de pensamiento histórico- culturalista el momento de la evaluación no es visto como un punto de llegada, sino como parte de un proceso que continúa. El análisis que Vygotski hace de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es un intento de resolver uno de los problemas prácticos de la educación que se refiere a “la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción” (Wertsch, 1988, p. 83).

La evaluación centrada en los resultados inmediatos olvida el aspecto de la predicción del desarrollo posterior. En palabras de Leontiev durante una discusión con un experto que trabajaba en América:

Los investigadores americanos se dedican constantemente a averiguar cómo llega el niño a ser lo que es; en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se intenta descubrir no cómo el niño ha llegado a ser lo que es, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es (Bronfenbrenner, 1977, citado en Wertsch, 1988. p. 84).

En otras palabras, tal vez es más importante evaluar tanto los resultados, como el proceso que permite el desenlace del desarrollo potencial.

En este sentido, podemos afirmar que las potencialidades no están directamente relacionadas y no son condicionadas por la cantidad de conocimientos que se adquieren y que se pueden medir cuantitativamente, -como en una evaluación memorística-, sino que guardan una relación más estrecha inclusive de condicionamiento con las funciones psíquicas superiores, particularmente las que se dan en una educación formal, a saber la atención voluntaria, la conciencia de los procesos, la memoria selectiva y los procesos relacionados con la abstracción o conocimiento científico (Chávez, 2019).

Así el proceso de evaluación además de superar el énfasis en las funciones memorísticas puede garantizar que el aprendizaje continúe; no sólo porque se dan las condiciones biológicas correspondientes al desarrollo de cada sujeto, sino porque se instauran los procesos que son indispensables en los procesos del aprendizaje formal.

Se habla entonces de un proceso de evaluación que puede requerir parámetros que permitan verificar la adquisición de conocimientos específicos para algunas áreas del saber, pero que de manera particular brinda una atención especial a las condiciones para que los procesos mentales desatados por el aprendizaje continúen su curso.

Que un egresado universitario supere los exámenes de conocimiento a los que es sometido no ofrece ninguna garantía de su disponibilidad para seguir adquiriendo nuevos conocimientos, ni mucho menos de su intención de un desarrollo posterior, aún dentro de su ámbito profesional.

En el lenguaje de los cuatro pilares de la educación, tal vez estamos hablando de la conveniencia de evaluar la capacidad de “aprender a aprender”, más que de la revisión de meros conceptos estudiados.

El cuestionario tipo examen y el alcance de las preguntas.

Como se ha mencionado, una de las herramientas más empleadas por los docentes continúa siendo el cuestionario tipo examen debido, entre otros factores, a las creencias asociadas a la cultura escolar, su trayecto y experiencia personal como estudiantes. Además, es importante señalar que la preparación del profesor universitario en temas didáctico- pedagógicos con frecuencia se restringe a cursos breves de tópicos relacionados con la docencia que, si bien le ofrecen información relevante, no necesariamente permiten el espacio adecuado para cuestionar sus creencias ni le brindan oportunidades para poner en práctica las habilidades docentes imprescindibles para lograr alinear los objetivos con las estrategias, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Para poder retroalimentar la práctica docente, beneficiando en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes, es importante considerar tanto la planeación, como la sesión de clases y el sistema de evaluación de modo que fomenten experiencias de distinto alcance que despierten el interés, favorezcan la curiosidad y el espíritu investigativo. En su obra Psicología pedagógica, Vygotski (2001) afirma que:

[...] el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica... En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años [...] (p. 54).

Por eso es importante cuidar que el estudiante tenga múltiples oportunidades para experimentar por sí mismo, para poner a prueba sus ideas y contrastarlas con las de sus compañeros, con las de autores de la disciplina de estudio y abrirle hacia nuevos conocimientos y vivencias. Estas vivencias se convierten en puntos de referencia para la evaluación con base en tareas de aprendizaje precisas, diseñadas conforme a los objetivos de desarrollo, que el estudiante despliega a lo largo del curso escolar. De ahí que revisar los instrumentos de evaluación que producen los profesores con el propósito de valorar el aprendizaje del curso de sus estudiantes es relevante como punto de partida para determinar qué se hace y hacia dónde hace falta enfocar los esfuerzos de formación docente.

Metodología

Enfoque

Por la naturaleza de la investigación y acorde al objetivo que es identificar la forma en la que están diseñados los exámenes en términos del alcance de las preguntas con relación al aprendizaje, se trata de un paradigma cualitativo, ya que éste señala Ramírez y Arbesú (2020), “asume que las cosas materiales y las prácticas humanas tienen un significado, por ello, indaga con suma atención en los espacios donde interactúan dos o más sujetos, con el propósito de describir e interpretar las experiencias de las personas” (p.56). Abordado desde un enfoque interpretativo, el cual según Vain (2012) “cómo la interpretación supone[...] la construcción de sentido” (p.4), desde la construcción de la realidad por parte de los sujetos, las cuales no son solo simbólicas, sino también materiales.

Partiendo de las consideraciones expuestas, se evidencian el uso frecuente de los cuestionarios tipo examen como herramientas más frecuentemente empleadas en la evaluación, como lo apunta Teresa Rodríguez (2020):

A pesar de la variedad de instrumentos de evaluación existentes en la actualidad algunos investigadores señalan que el examen es la herramienta que sigue imperando en el sistema educativo: “El examen, en efecto, continúa siendo, incluso en Educación Primaria, un potente medio evaluador” (Monteagudo, Gómez y Moscardó, 2012, p. 4). Aunque hoy en día se hace referencia a él con pseudónimos como: pruebas de evaluación o controles, en definitiva, como expone Calatayud “las pruebas escritas donde se valoran los conocimientos del alumnado, principalmente a través de preguntas abiertas o pruebas objetivas, siguen teniendo una gran hegemonía en la evaluación global del alumnado” (citado en Miralles, Gómez y Sánchez, 2014, p. 1-2) (p. 7).

Unidades de análisis

Se procedió a reunir 38 exámenes de diversos docentes, por medio de un muestreo por conveniencia, técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio utilizada para crear muestras de acuerdo a la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado o cualquier otra especificación práctica de un elemento particular. Con el propósito de analizarlos y categorizarlos tomando en consideración las dimensiones del proceso de comprensión, mencionadas por Fariñas (2017): literal, inferencial, crítico-valorativo y creativa. Se determinó 38 exámenes ya que se eligió un instrumento por docente de la institución que los aplica de manera escrita.

Técnicas de recolección

Para su análisis se empleó una lista de cotejo, también denominada de control o de verificación, la cual se define como “un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de éstas y asegurar su cumplimiento durante el proceso [...]” (Sánchez y Martínez, 2022, p. 218), la lista puede aportar información para decidir si lo que se analiza o evalúa, reúne las características deseables en una ejecución o producto determinado; que se detallan los criterios que seguir para lograr resolver con eficacia una determinada actividad de aprendizaje y los indicadores que permiten observar con claridad que esos criterios se han cumplido. En particular, se analizaron los cuestionarios tipo examen que se aplican al final del ciclo escolar, con la intención de verificar el aprendizaje de los estudiantes.

Se focalizó en el alcance de cada una de las preguntas que conforman el cuestionario tipo examen y, a partir de ello, en el cuestionario en su conjunto. La pregunta que condujo el análisis fue observar cómo están contruidos los cuestionarios y qué nivel de respuesta demandan al estudiante. La construcción de los cuestionarios es variada; por lo que, con base en el tipo de preguntas que incluyen se agruparon en tres categorías a las que se denomina:

Procesamiento de análisis:

Análisis de cuestionarios tipo examen con base en el proceso de comprensión.

El analizar los exámenes desde su construcción focalizando en el alcance de cada una de las preguntas con base en las dimensiones de la comprensión. El proceso de comprensión está compuesto por cuatro dimensiones que no deben actuar de manera fragmentada, sino mediándose entre sí para

propiciar mayor eficacia en el aprendizaje (Fariñas, 2017). Véase figura 1:

Figura 1: El proceso de comprensión



Nota: El gráfico muestra las dimensiones del proceso de la comprensión.

Tomada de: Ángeles y otros, 2019.

Comprensión literal. Es la primera dimensión, que solicita del estudiante la reproducción exacta de los datos aportados por el docente o la identificación de información explícita en un texto. Se refiere a actividades como exponer conocimientos previos, preguntas detonadoras del tipo: ¿cómo se define el tema?, describir fenómenos o situaciones relacionados con el tema, señalar elementos para una definición, investigar autores, presentar bibliografía: ¿qué dicen los autores que se han dedicado a estudiar este tema?

La segunda dimensión referida a la comprensión inferencial, esta tiene dos dimensiones fundamentales: Una es el sentido y otra es el significado. El significado es equivalente a concepto, ley, método, principio, técnica. El sentido es el valor que el significado tiene para mí. En occidente al sentido también se le llama "significado para sí mismo" y que facilita el nivel crítico del aprendizaje (Chávez, 2019), requiere del alumno inducir o deducir consecuencias a partir de información contextual pero no explícita, leyendo entre líneas, avanzando conclusiones o contrastando puntos de vista por mencionar algunos. Implica procesos mentales como relacionar, asociar, sacar conclusiones a través de preguntas como: ¿qué tiene que ver con... ¿se relaciona con... ¿qué relación existe con... ¿qué importancia tiene a nivel social? ¿qué importancia tiene para nuestra materia? ¿a qué conclusiones llegas?

La dimensión crítico-valorativa se manifiesta cuando se plantean tareas de aprendizaje que demandan del alumno tomar postura con respecto a los argumentos esgrimidos por el autor, considerar las circunstancias histórico-políticas del autor de cierto texto para leerlo bajo ciertas categorías de análisis, valorar las noticias con base en los criterios de algún autor elaborando conclusiones, involucra elementos la expresión y la ejecución o realización. Preguntas como las que siguen pueden generar estos procesos crítico-valorativos: ¿Sobre qué elementos se puede argumentar en torno al tema? ¿Qué elementos se han recibido como bagaje cultural o en el ambiente social que hoy se pueden criticar? Ejercicios de expresión, como escribir un texto con base en ciertos criterios solicitados; o bien, de ejecución, como elaborar la estructura de un proyecto.

Finalmente, la dimensión creativa, que requiere una propuesta de solución a algún problema específico, una argumentación novedosa o una idea innovadora respecto al tema planteado. Muestra de esta dimensión de la comprensión son las siguientes: estructurar el material de una manera personal y creativa, proponer opciones innovadoras y permanecer en actitud de búsqueda, y, también propuestas de ejecución de acciones, intervenciones, proyectos...

Procedimiento para la clasificación de exámenes

Los treinta y ocho cuestionarios tipo examen dirigido a estudiantes universitarios que se obtuvieron para ser analizados, tienen ciertas características que los distinguen entre sí; por lo que fue posible agruparlos en tres categorías propuestas como: integrado, semi-integrado y memorístico.

Integrado. Este tipo de cuestionarios es el más completo que se encontró; consta de preguntas con un alcance diversificado. No tiende a ser verbalista ni exagerado con respecto a la cantidad. Presenta sólo una pregunta correspondiente a la comprensión literal: definir la palabra innovación con base en la lectura de un texto específico. Dos o tres preguntas demandan una respuesta de tipo inferencial. Para ilustrar esto, se presentan dos. Una que implica establecer relaciones entre conceptos; por ejemplo, explica cuál es la relación entre ciencia y educación; y otra que solicita al estudiante una aplicación hipotética a situaciones de la realidad. Por ejemplo: de las ideas planteadas en el video "10 cosas que debes saber para innovar en educación" explica tres que te parezcan más aplicables a la realidad de la Educación en México. La dimensión crítico-valorativa la conforman preguntas que demandan una apreciación personal fundamentada. Por ejemplo,

¿Consideras importante que un bebé reciba estimulación temprana? ¿Por qué? Por último, incluye preguntas que solicitan al estudiante una respuesta creativa a través de la cual propone soluciones a planteamientos que pueden ser respondidos de muy diversas formas. Ejemplo de ello es la siguiente pregunta: Desarrolla y define la comunicación organizacional que implica: redes, su flujo, su propósito, su dirección y el medio empleado. Véase Figura 2

Figura 2: Ejemplo de examen integrado

Instrucciones: contesta las preguntas con tus propias palabras, argumentando en lo visto tus respuestas; inicia por las más sencillas para ti y concluye con las más complicadas. No olvides anotar tu nombre.

1. Define comunicación organizacional y apunta desde qué perspectivas teóricas se puede abordar su estudio. (30%)
2. Cuál consideras que son las funciones de la comunicación organizacional, anota por lo menos tres y señala en qué impacta en la organización. (10%)
3. Desarrolla y define la comunicación organizacional que implica: redes, su flujo, su propósito, su dirección y el medio empleado. (40%)
4. Anota y desarrolla los ámbitos de la comunicación integral de las organizaciones de las organizaciones. (20%)

Tipo de examen integrado analizado con las dimensiones de la comprensión.

Literal o clásico. Este tipo de cuestionario pone el acento en las preguntas que implican un desarrollo verbal y solicitan la reproducción del sentido exacto de la información. En este caso encontramos preguntas como las que siguen: Explica brevemente tres conceptos básicos de la educación holística, menciona cinco escenarios de la educación holística, menciona el nombre de tres teorías del aprendizaje que integra la educación holística. Incluye ejercicios de relacionar columnas, opción múltiple y responder con verdadero o falso a planteamientos que involucran memoria. Véase Figura 3

Figura 3: Ejemplo de examen semi-estructurado

- ☐ d. Es el único ser que posee conciencia de sí mismo.
- Retroalimentación.** La respuesta correcta es: Desarrolla la necesidad de educarse.
- F.E.3. ¿Cuál es el aspecto más distintivo de la Educación?**
- ☐ a. Propicia el desarrollo integral de la persona.
- ☒ b. Es un proceso intencional.
- ☐ c. Es la principal vía de transmisión cultural.
- ☐ d. Es la base de toda comunicación.

Tipo de examen memorístico analizado con las dimensiones de la comprensión.

Figura 3: Ejemplo de examen semi-estructurado

Retroalimentación. La respuesta correcta es: Es un proceso intencional.

F.E.4. El acto educativo se define en la existencia comunicativa de los miembros. Los cuales son:

- ☒ a. Educador y educando.
- ☐ b. Canal comunicativo y receptor.
- ☐ c. Emisor y receptor.
- ☐ d. Ninguna de las anteriores.

Retroalimentación. La respuesta correcta es: Educador y educando.

F.E.5. ¿Cuáles son los tres factores que constituyen el Modelo Constructivista - Interaccionista?

- ☐ a. Cognición flexible – contexto – modelo educativo.
- ☒ b. Sujeto – medio – propuesta educativa.
- ☐ c. Contextualización flexible – contenidos – educador.
- ☐ d. Cognición flexible – modelo educativo – educador.

Retroalimentación. La respuesta correcta es: Sujeto – medio – propuesta educativa.

Tipo de examen memorístico analizado con las dimensiones de la comprensión.

Semi-integrado. Cubre parcialmente aspectos de ambos tipos. Incluye de dos a tres tipos de preguntas de cada dimensión de la comprensión a excepción de la creativa. Por ejemplo, tres de tipo literal, una inferencial y una crítico-valorativo. (Véase Figura 3)

Figura 4: Ejemplo de examen memorístico

III. Contesta falso o verdadero según corresponda tachando la opción correcta		C	F
1.	La alienación es la incapacidad del sujeto para reconocer sus aportes a una realidad que se le impone	☐	☐
2.	La ideología es el conjunto de opiniones más o menos estructuradas que tienden a legitimar un orden de cosas y a imprimirle una tendencia.	☐	☐
3.	La idea de totalidad se entiende como el predominio de las partes sobre el todo	☐	☐
4.	La teoría marxista de la comunicación no pretende, develar permanentemente la ideología y explicar las implicaciones que un contenido implica en el contexto.	☐	☐
5.	Los individuos con su teoría y su práctica no van a actuar sobre un objeto externo, ellos son los objetos a transformar, al transformar el contexto social	☐	☐
6.	El fetichismo definido como el paso del objeto a sujeto, de la mercancía a símbolo personalizado.	☐	☐
7.	Para Enzensberger, el objetivo central de los medios de comunicación es la manipulación de la conciencia social	☐	☐
8.	Según Morin, los mensajes en realidad son mercancías producidas por industrias ultraligeras	☐	☐
IV. Contesta correctamente a los cuestionamientos aquí planteados			
a.	Cómo señala Wulf que son tratadas las noticias por parte de los medios de comunicación		
b.	Qué es la redundancia para Wulf y para qué sirve		
c.	Los estudios culturales británicos al expandirse a otros países se abocaron al estudio de:		
d.	Según Canciani, a qué dedicaron sus estudios los antropólogos posmodernos		
e.	Los escritos de Hall incorporaron algunos elementos de la semiótica, con lo cual abrió nuevas áreas de estudio, cuales son:		
f.	Define el símbolo		
g.	Define el habitus de Bourdieu		
h.	Cuál es el objetivo de la teoría de Thompson y de qué habla en ella		
i.	Cómo ve la ideología Thompson		
j.	Anota las principales tendencia y sus representantes de los estudios culturales Latinoamericanos		

Tipo de examen memorístico analizado con las dimensiones de la comprensión.

Figura 4: Ejemplo de examen memorístico

V. Coloca una "X" sobre la respuesta correcta.

1. El marxismo se entiende como una teoría de
 - a. Lucha de clases
 - b. Filosófica
 - c. Comunicación
 - d. Histórico social
2. Busca de la transformación de la realidad social, para suprimir la alienación
 - a. Burguesía
 - b. Proletariado
 - c. Medios de comunicación
 - d. Teoría del cambio social
3. Incapacidad del sujeto para reconocer sus aportes a una realidad que se le impone
 - a. Ideología
 - b. Oposición
 - c. Alienación
 - d. Manipulación
4. Conjunto de opiniones más o menos estructuradas que tienden a legitimar un orden de cosas y a imprimirle una tendencia
 - a. Alienación
 - b. Manipulación
 - c. Opinión pública
 - d. Ideología
5. Se entiende como el predominio del todo sobre las partes.
 - a. Idea de totalidad
 - b. Ideología
 - c. Emancipación
 - d. Praxis
6. Definido como el paso del objeto a sujeto, de la mercancía a símbolo personalizado
 - a. Praxis
 - b. Fetichismo
 - c. Totalidad
 - d. Teoría y praxis
7. La comunicación es significa todo intercambio de noticias entre dos o más personas
 - a. Hans Magnus Enzensberger
 - b. Karl Marx
 - c. Hund D. Wulf
 - d. Armand Matterlart
8. La ideología es la reserva de signos que son utilizados por una clase para imponer la idea de sociedad que conviene a sus intereses.
 - e. Hans Magnus Enzensberger
 - f. Karl Marx
 - g. Hund D. Wulf
 - h. Armand Matterlart

Tipo de examen memorístico analizado con las dimensiones de la comprensión.

Es interesante observar que existe variedad entre los exámenes revisados. En el caso de los que pertenecen a la categoría de holístico o integrado, si bien se logra un balance respecto al alcance de la actividad mental implicada en las preguntas, la integración del aprendizaje se logra en un nivel apenas incipiente, es decir, las preguntas alcanzan a mostrar interrelación, como conclusión del período. Hace falta incorporar la expresión y la ejecución como parte del cuestionario para hacer de él un instrumento realmente integrador.

Con respecto a las otras dos agrupaciones, ninguna de ellas se plantea la sistematización de la esencia del conocimiento, sino que se presentan como una serie de preguntas aisladas, un listado de conocimientos razonados que no persiguen un proceso de integración. Esto llama la atención particularmente por tratarse de exámenes elaborados con el propósito de evaluar el proceso de aprendizaje de todo un semestre.

Hallazgos

Las estrategias de evaluación analizadas, se centran en un contexto cultural enraizado en las creencias y experiencias previas de los y las docentes; la mayoría de ellas reposan en la dimensión literal de la comprensión, y se presentan ocasionalmente algunas en la dimensión inferencial, crítico-valorativa y creativa. Los exámenes analizados, muestran diversidad en cuanto al balance del tipo de preguntas que se realizan en los instrumentos; sin

embargo, ninguno de ellos plantea la sistematización del conocimiento, sino que son preguntas aisladas que no persiguen un proceso de sistematización del aprendizaje. Los cuestionarios tipo examen elaborados con preguntas cuyo alcance ha sido planificado (sobre todo los del tipo integrado), sí contribuyen a evaluar aprendizajes correspondientes al nivel universitario por lo que es imprescindible consolidar la formación de los docentes de educación superior en este tema. Uno realmente ha aprendido cuando crea un punto de vista sobre lo que está aprendiendo y una actitud que lo puede aplicar a la realidad.

Conclusión

Se respondió a la forma de evaluación en los exámenes escritos, que enmarcada en la tradición escolar más empleada en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, mide principalmente el nivel literal de manera fragmentada, que alude a la reproducción de conocimiento literal o memorístico, sin embargo, los cuestionarios tipo examen adecuadamente estructurados pueden buscar contribuir a medir el aprendizaje del alumno, para el desarrollo personal de éste.

En la evaluación tradicional (exámenes) no se establecen las tareas de aprendizaje que permiten una comprensión y ejecución como estrategias de organización del proceso; esto permite que el alumno desarrolle una autorganización del aprendizaje (autonomía del aprendizaje) y aminorar el estrés que provoca, tanto en alumnos como en docentes, la aplicación de cuestionarios o exámenes.

Más que pensar en la medición de logros personales, se considera importante instalar procesos que puedan perdurar aún después del momento evaluativo. Presentar un único examen al final del semestre o de un parcial, y con eso obtener una nota no es evaluación es calificación; el objetivo de la calificación es evaluar el rendimiento de los estudiantes respecto a una serie de criterios para un curso.

Las calificaciones pueden ser una medición precisa del aprendizaje del estudiante o pueden no serlo, en función de lo que se esté evaluando (Lee, 2021). En tanto que, el objetivo de la evaluación es más amplio, ya que no se trata solo de calificar, sino que también incluye evaluaciones formativas de menor importancia sin evaluaciones sumativas, es un proceso que puede fomentar el aprendizaje del estudiante al incluir retroalimentación y guiar a los estudiantes hacia los siguientes pasos de su aprendizaje (Lee, 2021).

La evaluación holística permite tener una visión de 360°, que le permite profundizar en el proceso de aprendizaje, el cual no es un proceso que cierra al mismo; es un punto de partida para el desarrollo y crecimiento del alumno. Facilita la integración de los métodos e instrumentos de manera coherente e integral de todos los elementos a partir de los resultados.

Referencias

Álvarez, J., Aguilar, J. M., Segura, S. (2011). *El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (2), 55-63 Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425458>

Ángeles, L., Díaz, G., Fariñas, G., García, P., Garduño, A., González, E., Ortiz, M. (2019). *La autoorganización del aprendizaje*. Miniguía del docente. Universidad De La Salle Bajío. 7-8

Asensio, M. J. (2007). *Modelos de evaluación*. Revista Universitară de Sociologie, 2, 40-72. Descargada de [http://www.sociologiecraiova.ro/pdf/rus-numere/REVISTA%20UNIVERSITARA%20DE%20SOCIOLOGIE,%20NR.%202%20\(2007\).pdf](http://www.sociologiecraiova.ro/pdf/rus-numere/REVISTA%20UNIVERSITARA%20DE%20SOCIOLOGIE,%20NR.%202%20(2007).pdf)

Carrera, B., Mazarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5 (13), 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Descargado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Chávez, L. (2019, 04 septiembre). *Apuntes del Curso de Aprendizaje y complejidad*. Universidad De La Salle Bajío.

Fariñas, G. (2017). *Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad*. De La Salle.

Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro*. El método ELI. Trillas.

Gómez, C. J., Monteagudo, J. y López, R. (2012). *El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria*. Capacidades, conceptos y procedimientos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15 (1), 37-49 Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616633>

Latorre, M. J., Blanco, F. J. (2007). *Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. Docencia e Investigación*. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 32(17), 147-170. Descargado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8093>

Lee, C. (2021). *¿Cuál es la diferencia entre evaluar y calificar? ¿Por qué es importante?* <https://latam.turnitin.com/blog/cual-es-la-diferencia-entre-evaluar-y-calificar-por-que-es-importante>

Miralles, P., Gómez, J. y Sánchez, R. (2014). *Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas*. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria: Revista Aula Abierta 42 (2), 83-89 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000067>

Monereo, C. y Font, R. (2010). *Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (a aprender) tus alumnos*. Revista Aula de innovación educativa, 190, 56-59 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3180591>

Papalia, D. E., Martorell, G., y Estévez Casellas, C. (2017). *Desarrollo humano* (13a ed. --.) McGraw Hill.

Ramírez-Elías, A., y Arbesú-García, M.I. (2019). *El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico*. Enfermería universitaria, 16(4), 424-435. Epub 16 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>

Rodríguez, T. (2020). *El examen y su relación con el aprendizaje y la formación de identidades*. [Tesis Licenciatura, Universidad de Sevilla]. Archivo digital <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/107481/Teresa%20Rodríguez%20Prieto%20Educ.%20Prim%202020..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, M. y Martínez, A (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos, UNAM*, <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>

Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa algunas consideraciones teórico-metodológicas*. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6.pdf>

Vygotski, L.S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Argentina: AIQUE. https://www.academia.edu/27773967/PSICOLOGIA_PEDAGOGICA

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski la formación social de la mente*. Paidós.



Nancy Suárez González
suareznancy908@gmail.com



**La neuroeducación
en la formación inicial docente.**

Resumen

Uno de los grandes desafíos en el campo educativo, es la formación inicial de los docentes debido a que éstos se consideran agentes fundamentales de transformación social que contribuyen a lograr la calidad en un sistema educativo, y con ello una sociedad mejor educada. Este papel fundamental es una de las razones que dan fundamento a políticas educativas y reformas curriculares que buscan que la formación inicial del docente responda además de a las necesidades sociales, al avance científico y tecnológico de la sociedad.

De acuerdo a (Suckel, et al. 2020, como se cita en Rojas, 2022) la formación inicial docente implica comprender cómo se construye el saber pedagógico durante el proceso formativo a partir del vínculo entre teoría y práctica. Este vínculo permite según Ramírez (2015) una práctica reflexiva y de investigación, que moviliza diversos saberes del currículo. En México uno de los nuevos saberes pedagógicos que se ha integrado a la formación inicial docente son los aportes de las neurociencias al campo educativo a través de la neuroeducación, que se ha convertido en un saber disciplinar del docente en el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Este fenómeno educativo dio origen a la presente investigación de enfoque cualitativo, a partir de la cual nos acercamos a la realidad que enfrentan 10 alumnas de la Escuela Normal Preescolar Francisca Madera Martínez de Panotla Tlaxcala, al integrar y transferir a la práctica docente los conocimientos adquiridos en el curso “Neuroeducación desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia”.

Abstract

One of the greatest challenges in the field of education is the initial training of teachers, as they are considered fundamental agents of social transformation who contribute to achieving quality in an educational system and, consequently, a better-educated society. This fundamental role is one of the reasons that underpin educational policies and curricular reforms that seek to ensure that initial teacher training responds not only to social needs but also to the scientific and technological advancement of society.

According to (Suckel et al. 2020, as cited in Rojas, 2022), initial teacher training involves understanding how pedagogical knowledge is constructed during the training process based on the link between theory and practice. According to Ramírez (2015), this link allows for a reflective and investigative practice that mobilizes diverse knowledge from the curriculum. In Mexico,

one of the new pedagogical knowledge that has been integrated into initial teacher training is the contributions of neuroscience to the field of education through neuroeducation, which has become a disciplinary knowledge for teachers in the 2022 Curriculum of the Bachelor's Degree in Preschool Education. This educational phenomenon gave rise to this qualitative research, from which we approach the reality faced by 10 students from the Francisca Madera Martínez Preschool Teacher Training School in Panotla, Tlaxcala, by integrating and transferring into teaching practice the knowledge acquired in the course "Neuroeducation, emotional development and learning in early childhood."

Palabras Clave

Neuroeducación, formación docente, práctica docente.

Introducción

Uno de los nuevos avances en la ciencia, lo encontramos en las neurociencias que según (Gago & Elgier, 2018, como se cita en Araya- Pizarro, 2020). son un conjunto de ciencias y disciplinas científicas que estudian el sistema nervioso, focalizando en la actividad cerebral y su vínculo con el comportamiento, cuyo aporte al campo educativo se ha integrado a través de la neuroeducación, concebida como un enfoque integrador y transdisciplinario que busca mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje a través de los conocimientos neurocientíficos sobre el funcionamiento del cerebro (Guillen, 2017) aportando a la comprensión de las bases neurobiológicas del aprendizaje y sus subprocesos como la memoria, atención, funciones ejecutivas, entre otras (Jiménez, 2019).

La integración de la neuroeducación como saber docente, toma sentido dentro del campo educativo al contribuir a la comprensión de la principal responsabilidad del docente, el aprendizaje y del órgano que hace posible éste, el cerebro. (Salas, 2014) argumenta que si queremos profesionales de la educación, éstos requieren tener una base sólida de conocimientos sobre el cerebro y cómo éste aprende, además también sugiere utilizar la investigación-acción (diagnóstico plan de intervención y ciclos reflexivos) para comprobar las aplicaciones de las neurociencias en el aula.

Actualmente para los docentes que atienden las infancias, este conocimiento es considerado una necesidad formativa a lograr, como un saber profesional que forma parte de los rasgos del perfil de egreso de la profesión, ya que ahora se sabe que los primeros años de vida del ser humano el contexto y tipo

de experiencias así como su calidad, son cruciales y tendrán un impacto en el desarrollo del cerebro y la mente. (Bueno y Forés, 2021). Además, en esta etapa del desarrollo humano, conocida como primera infancia se conforman bases fundamentales de carácter neurofisiológico, que determinan los procesos psicológicos superiores como la memoria, lenguaje (Gutiérrez, 2018). La trascendencia de esta investigación, radica en su aporte a la comprensión de cómo la integración de conocimientos neurocientíficos a la formación docente y perfil profesional, está siendo transferida a la práctica docente por las alumnas dentro de su proceso de formación inicial.

La licenciatura en educación preescolar, fue reconocida en 1984 por decreto presidencial y desde entonces ya se hablaba de la necesidad de una formación especializada para la atención de niños y niñas en edad preescolar focalizando en la formación teórica a partir de una relación interdisciplinaria entre los diferentes espacios curriculares, (Moreno, 2020).

Es así como la necesidad de una formación especializada ha transitado por diferentes planes de estudio integrado teorías del desarrollo humano y del aprendizaje que han sustentado la praxis. Sin embargo, es hasta el plan de estudios 2022, donde se ha incorporado al saber teórico práctico la neuroeducación como saber profesional, cuya finalidad es que la futura docente integre a la construcción de marcos explicativos sobre el aprendizaje y la enseñanza, conocimientos básicos sobre cómo funciona el cerebro en la infancia durante el aprendizaje, que la lleven a diseñar y crear espacios educativos que potencialicen el óptimo desarrollo y maduración cerebral de los infantes, desde un enfoque integral considerando las dimensiones del desarrollo humano: físico, social, cognitivo, moral, emocional.

Esta investigación permitió comprender mejor el fenómeno de transferencia e identificar algunas contribuciones y reflexiones como la pertinencia de la integración del curso de neuroeducación a la formación docente y su importancia para formar parte del saber disciplinar no sólo teórico sino como un saber que se puede incorporar a las aulas al fundamentar la práctica docente desde la ciencia, promoviendo una educación en concordancia con los procesos madurativos y de desarrollo cerebral, especialmente en edad preescolar donde los distintos tipos de experiencias deben estar presentes para promover el desarrollo cognitivo, social, físico y emocional de las infancias.

Contenido. Estado del arte

La neuroeducación ha sido en las últimas décadas, una de las disciplinas que han tomado fuerza e importancia, gracias al avance en la neurotecnología que ha avalado estudios científicos demostrando que favorece los procesos vinculados al aprendizaje y la conducta de un ser humano, procesos fundamentales en la actividad pedagógica, esta actividad según Jiménez (2019) implica la interacción entre docentes, alumnos y medio, permitiendo la comprensión de la naturaleza humana desde un enfoque integral considerando elementos biológicos, culturales, físicos, psíquicos, e históricos- sociales.

Es así como los diferentes aportes de las neurociencia están abonando a la práctica docente a partir del estudio de los fundamentos neurobiológicos presentes en el aprendizaje así como las condiciones en las que este puede ser favorecido.

Las neurociencias como campo de conocimiento se integraron a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Sin embargo, el término neuroeducación se consideró relevante a partir de los 90s, con investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro avalados por el avance en la tecnología. Se considera además una nueva perspectiva de enseñanza que se fundamenta en las neurociencias, se ha acompañado de una revolución cultural conocida como neurocultura, permitiendo que los conocimientos del cerebro contribuyan a lograr que tanto los procesos de aprendizaje y memoria como la enseñanza sean mejores, y brinda la posibilidad de aportar recursos para la enseñanza. (Mora, 2023).

Para Forés (2021) la neuroeducación intenta aportar conocimiento sobre cómo aprende el cerebro para poderlo llevar a la educación, sin que ello signifique suplantar el conocimiento ya existente, al contrario se pretende sea integrada como una disciplina más en el saber pedagógico del docente, que contribuya a comprender por qué hay intervenciones pedagógicas que funcionan y otras no en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el campo científico la neuroeducación se fundamenta en la investigación acerca del cerebro, así como su funcionamiento durante el aprendizaje. Por ello se requiere de las aportaciones de distintas disciplinas con abordajes epistemológicos de estudio, como la neurociencia en general, la biología, la psicología, la ciencia cognitiva, la informática, la pedagogía, la filosofía y la educación. (Clark. 2015, citado por Morandín 2022).

La neuroeducación se ve como un campo interdisciplinario, que se construye por medio de conexiones entre distintas ciencias. Además, debido a que muchas investigaciones se han realizado en laboratorios y hospitales en un ambiente distinto al del aula y con equipo especializado, ha conllevado una limitación para que los hallazgos sean transferidos de forma directa al conocimiento en el campo educativo. (Ranz, 2018).

Además, considera que la neuroeducación podría influir para modificar el funcionamiento del cerebro logrando conductas en los niños que les permita adaptarse a su entorno social y cultural de forma eficiente, gracias a que se sabe que la base biológica de la conducta humana, se encuentra en el sistema nervioso. Por ello, es pertinente crear espacios que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, así como la colaboración en la resolución de problemas que favorezcan las funciones ejecutivas de los niños. En este sentido, el entendimiento sobre el funcionamiento del cerebro, a través de los hallazgos de las neurociencias que estudian al sistema nervioso, permite construir puentes entre estas y la educación, y que los conocimientos que aporta la psicología cognitiva, encargada de estudiar los procesos mentales que contribuyen a la cognición y la conducta así como de las neurociencias que estudian el desarrollo estructura y función cerebral y la pedagogía contribuyen desde un enfoque integrador a innovar procesos de enseñanza aprendizaje permitiendo comprender las diferencias individuales. (Guillen, 2017).

Los argumentos antes expuestos permiten comprender que la neuroeducación es una disciplina que suma conocimientos neurocientíficos al saber docente, necesarios para el desarrollo de la profesión, que contribuye a crear espacios para el aprendizaje en armonía con el funcionamiento del cerebro y potenciarlo innovando propuestas y estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral en los infantes. Sin olvidar que existen encuentros y desencuentros acerca de su transferencia en la actividad pedagógica. Sin embargo su importancia en especial en la formación de docentes, es una necesidad que implica no sólo la adquisición de conocimientos básicos sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos neurobiológicos relacionados con el aprendizaje y sus subprocesos, sino la toma de conciencia sobre cómo este conocimiento puede influir en el desarrollo y maduración cerebral de los infantes, a partir del cual se podría desarrollar una mejor enseñanza, ambientes de aprendizaje óptimos, un currículo adecuado así como una evaluación que responda a las características del cerebro humano.

La neurociencia educativa según De la Barrera (2022) va más allá de develar estructuras y funciones neurales implicadas en el aprendizaje y enseñanza, ya que busca también contribuir con ideas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es el docente quien como lo menciona Ferreira (2019) quien a través de su intervención durante la enseñanza en el aula, es responsable de generar cambios en el cerebro de los estudiantes. Desde la neuroeducación su papel fundamental es crear experiencias de aprendizaje que favorezcan la plasticidad cerebral de sus alumnos, por ello la necesidad de que los docentes cuenten con el conocimiento actual acerca de los avances de las neurociencias en la educación, con este conocimiento, su trabajo en el aula será enriquecido al favorecer la toma de decisiones basadas en los hallazgos sobre el funcionamiento del cerebro permitiendo a los docentes contar con un conocimiento sólido para desarrollar prácticas docentes que respondan a las realidades educativas de los contextos.

Desde las neurociencias, los profesores tienen la responsabilidad de favorecer la plasticidad neuronal con el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos desde un enfoque integral, y ha contribuido a validar la pertinencia de vincular las neurociencias y la educación permitiendo que ambas integren conocimientos sin que una esté por encima de la otra. Sin embargo De la Barrera (2022). menciona que es importante reconocer tanto la especificidad que implica la docencia y el saber sobre las prácticas educativas, como los avances de la neurociencias, y que ***“todo proceso educativo que implique enseñar y aprender en contextos determinados situados, el sustrato neurobiológico y los procedimientos que dan lugar, serán condiciones necesarias pero no suficientes para que se produzca el encuentro educativo”*** (pág. 2) ya que además de lo anterior, es importante lo que Azcoaga (1995) citado por De la Barrera (2022) ha mencionado como las bases para que se dé el aprendizaje pedagógico a través de lo que denominó dispositivos básicos del aprendizaje (DBA) que son la motivación, atención, habituación, sensibilización, memoria y sensorio-percepción, la actividad nerviosa superior referente a procesos de excitación e inhibición, funciones cerebrales superiores, así como el equilibrio afectivo emocional.

Planteamiento del problema

Como parte de las acciones para transformar el sistema educativo mexicano, se planteó la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales en 2019, a través de la cual se impulsó el rediseño curricular de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas para la formación de maestros

y maestras, entre las que se encuentra la Licenciatura en Educación Preescolar. Dicho rediseño busca alinear la formación del docente al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana y a las nuevas realidades sociales, económicas, políticas y científicas a través del Plan de Estudios 2022. Con la integración de nuevos saberes, dominios y desempeños se buscan mejorar el perfil profesional docente y con ello el desempeño profesional. (Cámara de diputados, 2019).

Dentro de estos nuevos saberes se ha integrado la neuroeducación como saber pedagógico que tiene como finalidad comprender el funcionamiento del cerebro para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva científica e integral y contribuir a la comprensión del aprendizaje como proceso complejo de fenómenos dados por la activación de circuitos neuronales (Labrador citado en Méndez 2021 pág. 3). Dicho saber se busca sea construido a partir del curso ***“Neuroeducación desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia”*** y transferidos a la práctica docente. Este fenómeno educativo es estudiado desde un enfoque cualitativo para comprender cómo las concepciones, sentido y significado construidos por nuestros sujetos de estudio desde la experiencia formativa en la Escuela Normal Preescolar, Francisca Madera Martínez, son transferidos a la práctica docente en los jardines de niños.

Objetivos general

Caracterizar el proceso de transferencia a la práctica docente que las alumnas de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Preescolar del Estado de Tlaxcala, realizan de los conocimientos neurocientíficos construidos en el curso de “Neuroeducación desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia”.

Objetivos específicos

- Indagar las percepciones, sentido y significado que los alumnos de la LEP han construido sobre el ser, saber y hacer del docente en educación preescolar a partir de los conocimientos adquiridos en el curso sobre neuroeducación.
- Comprender el proceso de transferencia que los alumnos desarrollan al integrar los conocimientos neurocientíficos construidos en el curso de ***“Neuroeducación desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia”*** en la práctica docente.

Pregunta de investigación

Cómo son transferidos a la práctica docente los conocimientos neurocientíficos construidos por el estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2023- 2027 en el curso de ***"Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia"*** impartido en segundo semestre del Plan de Estudios 2022.

Metodología

El fenómeno educativo que se analizó, se fundamenta metodológicamente hablando en el estudio de casos intrínsecos. (Stake, 1999), permitió conocer desde la mirada subjetiva de las alumnas cómo están viviendo la integración y transferencia de los conocimientos neurocientíficos construidos en el curso ***"Neuroeducación desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia"*** a su práctica docente. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) a partir del diálogo interactivo con los sujetos de estudio quienes nos acercaron a la realidad escolar desde sus percepciones y valoraciones, sentido y significado y comprender las particularidades y complejidades de este fenómeno, describirlo e interpretarlo. La delimitación geográfica de este fenómeno, se ubica en la Escuela Normal Preescolar "Francisca Madera Martínez" del Estado de Tlaxcala, del municipio de Panotla. Es una institución formadora de docentes fundada en 1978, que ha formado desde hace 46 años maestras y maestros para la atención a niños y niñas en edad preescolar y desde el 2022 a maestras y maestros de educación inicial.

Los sujetos de estudio seleccionados para la investigación responden a la naturaleza flexible y exploratoria del enfoque cualitativo a partir de una selección deliberada e intencional ajustada a criterios y atributos que se consideraron relevantes para el objeto de investigación (Rodríguez, 1996). Estos atributos son: ser estudiante de la Escuela Normal Preescolar, haber cursado el segundo semestre del Plan de Estudios 2022, ser estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, haber acreditado el curso ***"Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia"***, ser de la generación 2023-2027 y estar en condiciones de asistir a las jornadas de práctica en los jardines de niños que se describen a continuación:

Jardín de Niños "Bicentenario" ubicado en San Jorge Tezoquipan, es una institución de sostenimiento estatal, atiende a una matrícula de 41 infantes, el personal está integrado por: dos educadoras, la docente de tercer año es también encargada de la dirección, mientras que la maestra de segundo atiende también a los niños de primer grado, conformando un grupo

multigrado, además un maestro de danza, una maestra de inglés, una maestra de educación física y un intendente. En cuanto a los servicios públicos, la escuela dispone de agua, electricidad y drenaje. Adicionalmente cuenta con servicio de internet.

Jardín de Niños ***“Diego Muñoz Camargo”*** perteneciente a Santa María Acuitlapilco, es una institución de sostenimiento federal bidocente, una maestra atiende el segundo grado además de tener a su encargo la dirección, y otra maestra atiende a los infantes que cursan el tercer grado, su matrícula suma 44 alumnos, también cuenta con un maestro de apoyo que brinda la clase de música. Además la institución tiene el servicio de USAER que atiende a una niña sobresaliente. En relación a los servicios públicos el jardín de niños cuenta con agua luz, drenaje, sin embargo, carece de algunos recursos tecnológicos que no limitan las actividades pedagógicas.

El Jardín de Niños ***“Vicente Suarez”*** ubicado en el municipio de Xilotzico Papalotla de Xicohtencatl, es una institución de sostenimiento federal, tiene una matrícula de 143 alumnos es de organización completa, por lo que cuenta con una directora, 6 educadoras, una maestra de educación física, un maestro de música, servicio de USAER integrado por psicología y especialista en aprendizaje y 2 personas de apoyo, cuenta con todos los servicios públicos además del servicio telefónico e internet. A partir de esta selección de jardines se consideraron 10 alumnas de la generación 2023-2027 que al momento de la investigación cursan el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y que enfrentan una realidad educativa escolar única en su formación profesional, al desarrollar sus primeras prácticas docentes en contextos escolares específicos.

El instrumento se estructuró en tres ejes temáticos (categorías). Los dos primeros temas fueron: ***“Sentido y significado del ser docente desde las neurociencias”*** y ***“Sentido y significado de la neuroeducación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar”*** ambos vinculados al objetivo 1 centrado en indagar las concepciones sentido y significado que las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) han construido respecto al ser, saber y hacer docente en educación preescolar a partir del curso de neuroeducación. El tercer eje temático (categoría) ***“Proceso de transferencia a la práctica docente de lo aprendido en el curso de neuroeducación”*** se relaciona con el segundo objetivo orientado a comprender el proceso de transferencia que los alumnos desarrollan al integrar a la práctica docente los conocimientos construidos en el curso de neuroeducación.

Dentro de la primera categoría se consideraron tres subcategorías; concepción del término neurociencias, aporte de las neurociencias al campo educativo, significado del ser docente desde las neuroeducación. En la categoría dos las subcategorías son: conocimientos neurocientíficos que debe integrar un docente de nivel preescolar, aporte de los conocimientos neuroeducativos al aprendizaje, y áreas del desarrollo a las que contribuye la neuroeducación. En la categoría tres se integraron las subcategorías de fuentes de conocimientos en las que debe basar su práctica un docente de nivel preescolar, e integración a la práctica de los conocimientos neurocientíficos.

Hallazgos y contribuciones

A continuación se presentan los principales hallazgos de la investigación que nos ha acercado a comprender desde la perspectiva de las alumnas entrevistadas la realidad que viven y enfrentan al integrar a su saber docente neuroconocimientos construidos en el curso de neuroeducación y cómo lo están transfiriendo a la práctica docente. A partir del diálogo se recuperó el sentido, significado y percepciones sobre las neurociencias, neuroeducación, el ser docente, la enseñanza, el aprendizaje, y la práctica docente.

Dentro del primer tema analizado las alumnas entrevistadas al plantearles la pregunta sobre: cómo conciben las neurociencias, aunque no las reconocen como las diversas ciencias que buscan estudiar y comprender el funcionamiento del sistema nervioso, desde diversos niveles de conocimiento como el molecular, celular, sistémico y funcional, sí logran identificar que las neurociencias estudian al cerebro así como su estructura y funcionamiento, además reconocen que al interior del cerebro humano existen células nerviosas llamadas neuronas, que desarrollan conexiones entre estas permitiendo que funcione el cerebro. Solo una alumna afirma además que las neurociencias estudian el funcionamiento del sistema nervioso y que es un campo de conocimiento que está en constante evolución por lo que, considera que el conocimiento sobre el cerebro debe estar en constante actualización para evitar creencias falsas y reconocen que en las neurociencias están implicadas diversas ciencias y campos disciplinares de conocimiento.

Este primer análisis acerca de cómo han conceptualizando las alumnas el término neurociencias es fundamental ya que es parte del insumo teórico que les permite construir sentido y significado de su importancia, así como del por qué los avances de las neurociencias deben ser considerados en la educación. Por ello, la segunda pregunta que se desarrolló en las entrevistas fue: cuál consideras que pudiera ser el aporte de las neurociencias al campo

educativo, encontré que las alumnas consideran que los principales aportes se vinculan a la actividad pedagógica, debido a que consideran que les permite entender cómo es que los alumnos aprenden, y cómo es que el cerebro se modela a través del aprendizaje reconociendo la plasticidad cerebral como una capacidad del cerebro que en la primera infancia es mayor que en la edad adulta, y el docente puede aprovechar esta capacidad en el aula para lograr un aprendizaje significativo.

Además consideran que dichos aportes permiten comprender qué factores pueden alterar el desarrollo del cerebro y su óptimo funcionamiento, brindándoles conocimiento para comprender como futuras educadoras la importancia de seleccionar y diseñar estrategias y actividades pedagógicas adecuadas para favorecer en los niños preescolares el óptimo funcionamiento y desarrollo cerebral.

Otro de los temas recupera el significado que han construido acerca del ser docente desde las neurociencias, encontré que atribuyen un significado más allá de lo que podríamos considerar un enfoque tradicional, debido a que concibe al docente como un profesional que está informado sobre los nuevos aportes de las neurociencias en el campo educativo, para poder tomar decisiones pertinentes para cada niño que favorezcan su desarrollo y maduración cerebral, además consideran que su actuar en las aulas, debe favorecer la participación activa e integrar actividades diversas para lograr estimular el cerebro a través de todos los sentidos, e integrar actividades de pausas activas durante el proceso de aprendizaje y reconocen que es el docente quien tiene la responsabilidad de que el aprendizaje sea pertinente al nivel de desarrollo y maduración cerebral de los alumnos así como de potenciar el aprendizaje significativo.

De esta manera pude identificar que las alumnas reconocen que los aportes neurocientíficos son importantes en el campo educativo, y esta importancia está relacionada estrechamente con la práctica docente, al considerar que son los docentes quienes pueden favorecer la actividad cerebral de los alumnos durante la intervención pedagógica. Se puede decir que las alumnas están tomando conciencia sobre la importancia e impacto que tiene que un docente comprenda los aportes de las neurociencias al campo educativo. Esto nos permite identificar que lo abordado en el curso de neuroeducación les está aportando un nuevo sentido y significación del papel del docente.

La segunda tematización permitió evidenciar, cuáles son las concepciones y significados construidos a partir del curso de neuroeducación sobre tres aspectos; saberes docentes que debe dominar desde la neuroeducación un docente de nivel preescolar, percepciones sobre la importancia e impacto de la neuroeducación en la enseñanza, el aprendizaje, y áreas de desarrollo infantil. Encontré que las alumnas consideran que todo docente debe conocer cuáles son los aportes que se han hecho sobre el estudio del cerebro, específicamente sobre el funcionamiento de éste durante el proceso de aprendizaje, para poder desarrollar estrategias pedagógicas basadas en dicho funcionamiento.

También hacen referencia al conocimiento que los docentes deben tener sobre el impacto de factores ambientales como la alimentación que los niños reciben en su contexto familiar, que puede influir en su desarrollo cerebral, reconocen que los docentes deben saber que existen sustancias nocivas que pueden modificar estructural y funcionalmente el cerebro, además de mencionar en su narrativa la importancia de saber qué son los neurotransmisores y su importancia durante el proceso de aprendizaje de los infantes si estos no se encuentran en niveles adecuados en el cuerpo humano, además identifican que como docentes pueden apoyar a los niños a través de actividades que contribuyan a bajar el estrés ya que éste si se presenta de manera frecuente y en niveles altos podría alterar los niveles de cortisol que es una hormona que se asocia con experiencias que causan estrés tóxico y que considera puede dañar la estructura de las neuronas y por consiguiente su funcionamiento. También que el docente debe saber cómo procesa el cerebro los nuevos aprendizajes y señalan que es la educadora (or) quien debe brindar las condiciones para poder favorecer un aprendizaje significativo.

El que las alumnas identifiquen y reconozcan, que existen factores que pueden alterar el desarrollo y la maduración del cerebro específicamente en esta etapa escolar de preescolar, es muy importante, contribuye a que comprendan que el desarrollo humano implica procesos de maduración del sistema nervioso y del cerebro de forma gradual y única así como que los circuitos neuronales maduran en momentos diferentes y que existen periodos sensibles del desarrollo cerebral temprano.

En otro apartado se focalizó en conocer su percepción acerca de los aportes de los conocimientos neurocientíficos al proceso de aprendizaje de los niños. Las alumnas expresan que los conocimientos neurocientíficos

en el campo educativo, sí contribuyen a la comprensión del proceso de aprendizaje, inicialmente porque les permite entender cómo se desarrolla este proceso al interior del cerebro, lo que les ha permitido como docentes en formación reflexionar y tomar decisiones que favorezcan en la práctica actividades que dejen de lado materiales tradicionales como hojas de papel y diseñar actividades con materiales diversos, con las actividades en las que los infantes movilicen sus conocimientos al ser actividades que motiven y contribuyan al desarrollo de la creatividad ya que consideran que contribuye a fijar el aprendizaje de los infantes y que estos conocimientos sobre neuroeducación han contribuido a favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas al implementar actividades que estimulan diferentes áreas cerebrales y circuitos así como diferentes tipos de memoria para que los niños recuerden lo aprendido más fácil.

En relación a los saberes docentes que han integrado se identificaron: el desarrollo del cerebro desde el embarazo, el reconocimiento de algunas estructuras cerebrales involucradas en el aprendizaje, como la amígdala y el hipocampo, relacionadas con las emociones y la memoria respectivamente, así como las áreas del desarrollo infantil que son favorecidas al integrar conocimientos neurocientíficos a la práctica, como la emocional, social, cognitiva, psicomotora, lenguaje así como la conducta del niño.

Otro de los temas a comprender es qué tanto las alumnas identifican, que las neurociencias son una fuente de saber docente para fundamentar la práctica. Encontré que consideran que hay diferentes disciplinas en las que un docente en educación preescolar deberían basarse, ya que cada una aporta un conocimiento específico dentro de las que mencionan son la pedagogía, la filosofía, el humanismo, las neurociencias específicamente la neuroeducación, consideran que debe de aplicarse en la enseñanza para que los niños aprendan mejor y facilitar el aprendizaje, otra de las disciplinas que consideran fundamental es la psicología especialmente la del desarrollo infantil, porque les brinda conocimientos para entender el desarrollo del ser humano. Otra interrogante fue: ¿cómo integras a la práctica docente los conocimientos neurocientíficos adquiridos en el curso de neuroeducación?, encontré que la integración se da en varios momentos. Al diseñar estrategias: buscan actividades motivantes y significativas para los niños, activas, creativas y divertidas. Además durante las actividades pedagógicas: realizan pausas activas así como ejercicios de respiración para mantener la atención y la calma.

Conclusiones

Considero que las neurociencias en el campo educativo, están permitiendo mirar al docente, no como aquel profesional que ejecuta un plan de estudios sin cuestionar su actuar, y que en las aulas es el encargado de enseñar algo mientras otros lo aprenden sin reflexionar la complejidad de esta capacidad humana innata. Sino como aquel profesional capaz de transformar la realidad de sus estudiantes, influyendo en los cambios estructurales y funcionales del cerebro de sus alumnos, a través de su intervención docente, creando espacios interactivos de aprendizaje llenos de estímulos y emociones gratas, que se producen cuando las actividades dejan de ser simples actividades o tareas para convertirse en experiencias de aprendizaje, donde los niños sean estimulados a través de lo desconocido, novedoso que despierte su interés, curiosidad y emoción por aprender y seguir aprendiendo de manera activa y natural, sin olvidar la intención pedagógica que potencialice el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano física, cognitiva, social, y emocional, de tal manera que el docente se perciba a sí mismo como un profesional con responsabilidad social de favorecer la activación de procesos neurobiológicos como la sinaptogénesis, neurogénesis, mielogénesis entre otros así como las diferentes áreas cerebrales y redes neuronales que permitan el desarrollo y maduración óptimo del cerebro de sus alumnos.

Al respecto Mora (2014) argumenta que la neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza, basada en el cerebro que busca mejorar las capacidades docentes considerando los últimos hallazgos científicos sobre la emoción, atención, memoria y los mecanismos cerebrales que sustentan estos procesos fundamentales para el aprendizaje. En especial, los docentes que atienden la primera infancia, tienen un papel fundamental en el proceso de desarrollo y maduración cerebral, de quienes se encuentran en esta etapa vital del desarrollo humano. Por ello, la pertinencia de que integren a su saber docente conocimientos neurocientíficos desde la neuroeducación para diseñar y gestionar espacios educativos acordes a los adelantos en la investigación del cerebro permitiendo a los docentes ser críticos e innovadores de su propia práctica docente y una mejor gestión de los recursos educativos, el tiempo y espacio, convirtiendo el aula en un lugar donde se vive el aprendizaje.

Referencias

Araya-Pizarro, S. C. (2020). *Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos*. Propósitos y Representaciones, <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>

De La Barrera, M. L. (2023). *Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje*. Editora Unirío.

Fernández, A.M. (2021). *La importancia del contexto en el desarrollo del cerebro y la mente de la infancia temprana*. En D, Bueno & A, Forés (Coords), *La práctica educativa con mirada neurocientífica*. (pp. 19-28). Editorial Horsori S. L.

Ferreira, R. (2019). *¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente?* Universidad católica de la santísima concepción de chili. https://www.researchgate.net/publication/334363029_Por_que_la_neurociencia_deberia_ser_parte_de_la_formacion_inicial_docente

Fores. (2021, Junio 7). *¿Cómo ayuda la neuroeducación al aprendizaje?*: [Video]. YouTube: https://www.google.com/search?q=FORES+NEUROEDUCACION+VIDEO&rlz=ICIC_HZL_esMX1091MX1091&oq=FORES+NEUROEDUCACION+VIDEO&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHC AEQIRigAT_IHCAIQIRigAdIBCTk4MjJqMGoxNagCC_LACAFEFIDX6AGn_7Qc&sourceid=chrome&ie=UTF8#fpstate=ive&vld=cid:f7b9ea72,vid:abydRqS80Ws,st:0

Guillen, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*.

Gutiérrez, S. A. & Ruiz, M. (2018). *Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521655454003/html/>

Jiménez, E. López, M. M. & Herrera D. (2019). *La neurociencia en la formación inicial docente*. Universidad Cienfuegos Cuba. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-241.pdf>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Mora, F. (2023). *Neuroeducación*. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial)

Morandin, F. (2022). *Neuroeducación como herramienta epistemológica*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. <https://philarchive.org/archive/MORNUC>

Moreno, E. M. (2020, febrero 22). *Historia de la ENMJN*. Revista VOCES. <https://revistavoces.net/historia-de-la-enmjn/>

Ranz, D. & Gimenez-beut J. A. (2018). *Principios educativos y neuroeducación: Una fundamentación desde la ciencia*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?co_digo=7054405

Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rojas Valladares, A. L., Domínguez Urdanivia, Y., García Álvarez, I., & Bernal Cerza, R. E. (2022). *El proceso de formación inicial del profesorado, desde la práctica laboral como espacio para desarrollar destrezas investigativas*. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas. <https://doi.org/10.62452/89x4m243>

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Salas, S. R. (2003). *¿La educación necesita realmente neurociencia?* Estudios Pedagógicos. https://www.redalyc.org/pdf/1735/17351413_0011.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019, noviembre). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Gaceta parlamentaria, Cámara de Diputados. https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2_019/nov/MejEscNormales.pdf

UNESCO, (2024). *Valoremos las voces de los docentes: hacia un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391448_spa



Dara Jadhav Hernández Reyes
dara.hernandez@alumno.buap.mx
Chantal Salas Machorro
chantal.salas@alumno.buap.mx
Abelardo Romero Fernández
abelardo.romero@correo.buap.mx



Percepciones sobre la investigación en estudiantes de psicología de la BUAP Teziutlán: Valoración, facilitadores y barreras.

Resumen

La presente investigación explora las percepciones que estudiantes de psicología del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Teziutlán tienen respecto a la investigación como parte de su formación académica. Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo por medio de un cuestionario con preguntas abiertas a 34 estudiantes de la generación 2021 de octavo semestre con el objetivo de indagar el valor que se le otorga a la investigación, así como los factores que la facilitan y aquellos que representan barreras para integrarla a su formación como psicólogos. Los hallazgos muestran que, por un lado, los participantes reconocen la relevancia e importancia de la investigación en su desarrollo profesional sobre todo para desarrollar conocimiento desde sus contextos locales; pero, por otro lado, señalan que la falta de docentes con perfil de investigadores y la desconexión entre la teoría y la práctica en las asignaturas enfocadas en investigación pueden ser factores que desalienten la participación de los estudiantes. Además, los participantes señalan que existen limitaciones burocráticas dentro de la institución que complican llevar a cabo trabajo de campo para sus proyectos de investigación. Se concluye que para fortalecer la cultura de investigación entre la comunidad estudiantil hay condiciones estructurales y pedagógicas que deben ser atendidas.

Palabras clave

Investigación, Educación Superior, Psicología.

Justificación

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2018) señala la necesidad de ofrecer una educación de calidad (4° ODS) y al mismo tiempo de incentivar la investigación y la innovación como motores de desarrollo sostenible (9° ODS). En este sentido, la UNESCO (2021) señala que la investigación es uno de los componentes clave en la formación de profesionales que tengan la capacidad de identificar y proponer soluciones pertinentes tanto a problemáticas locales como nacionales e incluso internacionales. Desde esta perspectiva las instituciones de educación superior (IES) son consideradas por los gobiernos como agentes esenciales en la formación de estudiantes con habilidades sólidas de investigación. Sin embargo, existen condiciones estructurales que complican la participación docente en proyectos de investigación lo cual termina teniendo una repercusión en la inclusión de la población estudiantil en el ámbito de la investigación. En este escenario es relevante prestar atención a la percepción que estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de

Puebla en Teziutlán tienen sobre el valor de la investigación, así como los factores que la facilitan y los que la limitan.

Planteamiento del problema

La UNESCO (2024) reporta que en los últimos años se ha observado una tendencia positiva respecto al incremento de personal académico con perfil investigador en la región de América Latina y Caribe (pasando de 575,8 investigadores por millón de habitantes en 2016 a 625,4 en 2021). Además, también se ha registrado un aumento en el número de publicaciones científicas en la gran mayoría de la región, entre 2015 y 2021 se publicaron 1.158.662 artículos. De la misma manera, en el caso de México se reportó un incremento del 54,21% con 23,000 publicaciones entre 2011 y 2019. Sin embargo, a pesar de estas tendencias positivas también se reconoce que estos incrementos son mínimos respecto a la producción de artículos académicos en comparación con el resto del mundo, a excepción de África Subsahariana. La investigación que se llevó a cabo en la región de América Latina y Caribe y que fue dada a conocer por medio de la publicación de artículos académicos entre 2019 y 2021 sólo representó el 4,3% del total mundial; y esta producción se concentró principalmente en Brasil, México, Chile y Colombia (Ramírez y Salcedo, 2023).

En este sentido la ANUIES (2024) destaca la insuficiencia de plazas para profesores de tiempo completo es un problema estructural en México para generar más investigación y este problema rebasa las capacidades de las Instituciones de Educación Superior (IES). Actualmente 450 mil docentes atienden a 5.4 millones de estudiantes en IES públicas y privadas en México. La proporción de docentes tiempo completo (TC) y hora clase (HC) en IES públicas es de 6 docentes HC por cada 10 y en IES privadas el escenario es aún más extremo con 9 docentes HC clase por cada 10 docentes. Este contexto propicia una disminución en el tiempo que los docentes podrían dedicar a la investigación y esto podría tener un efecto negativo en el desarrollo de jóvenes investigadores e investigadoras.

La profesión académica requiere condiciones que permitan a los docentes dedicarse de tiempo completo a las funciones sustanciales de la universidad: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. No contar con académicos con condiciones laborales adecuadas puede tener un efecto negativo en el conocimiento académico y en la formación de los egresados de las IES mexicanas. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla cuenta con 4,999 profesores en el nivel superior, de los cuales 2,080 tienen

una plaza TC; es decir 41.6%. Sin embargo, es importante destacar que el 46.7% (973) de los docentes TC cuentan con reconocimiento como miembros del Sistema Nacional de Investigadoras a Investigadoras (SNII), pero aun casi la mitad de los docentes TC son parte del SNII el 88% de la población total de los docentes de la universidad tienen una categoría como profesor catedra, HC o Medio Tiempo. Esta realidad se refleja a nivel micro en el Complejo Regional Nororiental donde la planta docente se compone por 234 profesores de los cuales 30 son TC, es decir solo 13% pueden dedicar tiempo a la investigación sin que esto intervenga en su función docente (BUAP, 2025). ¿Cómo afecta este contexto la percepción de los estudiantes de la licenciatura en Psicología?

Objetivo general

Indagar las percepciones que los estudiantes de Psicología de la generación 2021 del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Teziutlán tienen acerca del valor de la investigación en su área de formación académica, así como los factores que la facilitan y la limitan.

Fundamentación Teórica

De acuerdo con la UNESCO (2023) y con Ricaurte et al (2025) y la investigación científica y la innovación son motores del desarrollo humano, social y económico debido a que proporcionan a las personas conocimientos, competencias y destrezas necesarias para prosperar en la economía actual. Además, la investigación que se realiza en las instituciones de educación superior (IES) actúa como un estímulo permanente para la innovación y, que más allá de sus efectos económicos, constituye un elemento clave para fomentar el desarrollo sostenible. Esto se logra mediante el diseño y la implementación de planes de estudio que incorporan a la investigación como eje para plantear soluciones transformadoras a los desafíos mundiales en conjunto con gobiernos, industria y sociedad con la sociedad en general (Ricaurte, 2024).

En este escenario la UNESCO (2021) plantea el concepto de un modelo de investigación de acceso abierto que busque el desarrollo de los países de la región por medio de un diagnóstico situacional, que permita atender objetivos específicos con plazos cortos, en los cuales al IES puedan participar y, al mismo tiempo, garanticen la comunicación abierta de los resultados de las investigaciones realizadas por medio de recurso público. Sin embargo, para que la investigación de acceso abierto tenga un mayor impacto positivo en

la sociedad debe ser realizada tanto por profesores investigadores como por jóvenes investigadores desde las IES. López-Leyva y Mungaray Moctezuma (2021) consideran que la formación de jóvenes investigadores debería ser imperativo para las IES debido a que ellos representan otro medio para impactar profundamente en la sociedad. Sin embargo, también reconocen que no es una labor sencilla debido a que implica un acompañamiento permanente para cultivar la curiosidad y generar de manera paulatina un pensamiento crítico que pueda llegar a generar conocimiento que contribuya a la generación de posibles soluciones a los problemas que afectan a la sociedad. Salinas Boldo et al. (2018) coincide en que formar a jóvenes en la investigación es un proceso tardado pero que a largo plazo genera personas epistémicas, es decir personas con un pensamiento crítico, complejo estructurado que pueden generar nuevo conocimiento por medio de la investigación.

Reyes Narváez et al (2023) consideran que es común que a pensar que las IES traten de integrar a los estudiantes a actividades de investigación por medio de acciones como jornadas, conferencias, o incluso asignaturas en la malla curricular se observa cierta apatía por parte de la comunidad estudiantil hacia la investigación. En este sentido, Mercado Rey (2019) considera que los estudiantes perciben a la investigación como un proceso largo, cansado, solitario, desértico y hasta burocrático, que requiere muchos recursos y que se debe realizar de forma casi obligatoria si es que quieren obtener un grado académico y no como una forma de mostrar la consolidación de la formación en el sistema de educación superior por medio de la realización de un proyecto de investigación que aporte una solución o incluso alguna crítica a alguna problemática.

Metodología de Investigación

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo-interpretativo que es adecuado para explorar y comprender percepciones localizadas en contextos específicos a partir de los significados que expresan los participantes (Flick, 2018). El trabajo de campo para este estudio fue transversal con el propósito de identificar cómo los estudiantes valoran la investigación y qué factores, desde sus perspectivas, se asocian con su accesibilidad o limitación.

Participantes

Se contó con la participación de 34 estudiantes de la generación 2021 de la licenciatura en Psicología del Complejo Regional Nororiental de la

BUAP (en Teziutlán, Puebla): 28 mujeres y 6 hombres con un promedio de edad de 21 años que cursaban el octavo semestre de la licenciatura. Como criterio de inclusión se consideró que los participantes hubieran cursado las cuatro asignaturas de investigación como lo señala su plan de estudios. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada. Además, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes; las respuestas se resguardaron de forma anónima y se utilizaron códigos alfanuméricos para resguardar la identidad de los participantes.

Instrumento y Procedimiento de Recolección de Datos.

Se elaboró un cuestionario con 10 preguntas abiertas, fundamentado en una revisión bibliográfica previa, orientado a profundizar en la experiencia de los participantes respecto a la investigación como parte de su formación profesional. Durante el trabajo de campo se indicó a los participantes que no existen respuestas correctas o incorrectas sino experiencias y punto de vista. El cuestionario se aplicó de forma presencial durante marzo de 2025 con una duración aproximada de 50 minutos.

Procedimiento de Análisis

Las respuestas ordenadas y analizadas con el programa Atlas.ti (versión 9). El análisis se realizó en cuatro etapas: 1, lectura completa de los datos recabados; 2, codificación abierta para definir y generar unidades de significado; 3, agrupación de códigos y definición de categorías por medio del método de comparaciones constantes; y 4, creación de redes semánticas para representar gráficamente las relaciones entre códigos y categorías. Como resultado del análisis, se identificaron tres categorías principales: valoración de la investigación y las barreras percibidas. Es importante señalar que la categoría de “Facilitadores” emergió principalmente por su ausencia percibida, debido a que los participantes no identificaron facilitadores claros que favorezcan el realizar investigación durante su formación. Es por esta razón que los “facilitadores” se analizan en este documento como un hallazgo asociado a las “Barreras percibidas” y no se desarrolló un apartado independiente para dicha categoría.

Resultados y su Interpretación

A continuación, se presentan el análisis y discusión de los datos recolectados por medio de redes semánticas.

Valoración de la investigación.

De acuerdo con Ricaurte et al. (2025) la investigación científica y la innovación son motores del desarrollo humano, social y económico. La investigación e innovación son elementos esenciales para el desarrollo de cada país (Roser-Chinchilla y Galán-Muros, 2024). En este sentido la figura 1 muestra la percepción que los participantes tienen sobre el valor de la investigación en su área de formación.

Figura 1. Valoración de la investigación



Los participantes consideran a la investigación como esencial en su desarrollo profesional debido a que puede tener un impacto importante en sus oportunidades laborales. También, perciben a la investigación como un medio para desarrollar competencias análisis e interpretación de datos. Los participantes también reconocen que realizar investigación es una forma de vincular a la teoría con la práctica y de esta manera se pueden actualizar el conocimiento disponible o incluso generar nuevo conocimiento para la psicología desde sus distintas áreas (clínica, educativa, organizacional y social) pero desde un contexto local. Algunos participantes lo expresaron de la siguiente manera "...la investigación en Psicología se define como una actividad fundamental para la licenciatura, ya que dentro del campo existen diversos temas que estudiar, que aún se encuentran en incertidumbre y que aportaría mucha información a nuestra profesión." (EM1), mientras que EM2 lo comentó "...la calidad y la efectividad de la investigación dentro de la práctica psicológica en cualquiera de sus áreas, es fundamental para conocer las nuevas ideas y perspectivas que han surgido del análisis." De esta forma se puede decir que los participantes perciben a la investigación como un elemento esencial en su formación como profesionales en psicología.

Barreras Percibidas

Un hallazgo relevante es que ellos participantes no lograron identificar facilitadores claros para la investigación. Sin embargo, es posible que esto se explique más por una falta de visibilidad institucional de las oportunidades o experiencias de investigación generadas por los docentes que por una ausencia real de apoyos a la investigación en la institución. De acuerdo con la BUAP (2025) hay 2080 profesores de Tiempo Completo en la institución, de lo cuales 973 son miembros del SNII, es decir el 46.7%. Se podría decir que es importante que la universidad visualice el trabajo que realizan sus investigadores para que la comunidad reconozca estas acciones y la investigación sea percibida como algo abstracto o inexistente y que no tienen ningún efecto en su formación académica. Lo anterior coincide con lo planteado por López-Leyva & Mungaray Moctezuma, 2021; Salinas Boldo et al., 2018) cuando mencionan que un problema constante en las universidades es la formación de jóvenes investigadores mediante un acompañamiento constante y experiencias graduales que involucren a los estudiantes en los procesos de investigación de sus profesores.

Por otro lado, las berreras señaladas concretamente por los estudiantes tienen que ver con: el perfil del profesorado, una desconexión teórico-práctica y burocracia institucional. En este sentido, la investigación aparece como valiosa, pero difícil de llevar a cabo por la falta de condiciones de mediación pedagógica y gestión académica; tal como se puede ver en la figura 2.

Figura 2. Barreras percibidas.



Los participantes destacan que cuentan con un número reducido de docentes con un perfil de investigador y que por lo tanto esto tiene un efecto negativo en su formación como investigadores e investigadoras y en su participación en proyectos. Un problema común para las IES en México es la falta de profesores TC y que esta situación afecta directamente el desarrollo de la investigación

en el país debido a que los docentes deben estar permanentemente frente a grupo para recibir un sueldo adecuado. Desafortunadamente, la solución de esta situación no depende de las unidades académicas sino de los planes presupuestales de cada país (ANUIES, 2024). Irónicamente, México es uno de los países que incluye a la investigación como parte esencial de sus planes nacionales de desarrollo (Roser-Chinchilla y Galán-Muros, 2024).

Además, los participantes destacan que la desconexión de los programas de las asignaturas de investigación con la práctica es otra barrera que limita la integración a procesos de investigación, sin embargo es importante mencionar que se considera que esta desconexión recae nuevamente en los docentes, EM9 lo expresó de la siguiente manera: "El plan de estudios (de las asignaturas de investigación) debería de estar bien implementado por los docentes desde un inicio, ya que el no haber tenido un docente con objetivos claros, los primeros tres semestres de investigación generaron desmotivación". Al parecer los participantes consideran que es posible que los programas de las asignaturas estén bien diseñados, pero de nueva cuenta, piensan que no se logran los objetivos debido a que el docente que imparte la asignatura no tiene claridad sobre la asignatura, posiblemente por no contar con un perfil de investigador.

Por otro lado, los informantes también perciben que hay una falta de fomento a la investigación que tiene que ver con los recursos económicos disponibles en la institución para llevarla a cabo. Además, los participantes también consideran que realizar trabajo de campo puede ser muy complicado debido a los trámites burocráticos que deben realizar para contar con un permiso por parte de la institución para llevar a cabo sus proyectos de investigación, es común que los estudiantes de psicología deben diseñar talleres o actividades en instituciones educativas, empresas en el área administrativa o incluso en clínicas y lograr el acceso a esas áreas puede llevar tiempo, que a veces se agota para realizar el proyecto durante el semestre en curso. Algunos participantes los expresaron de la siguiente manera: "Creo que me gustaría que las clases fueran más prácticas, y que nos implementaran más gusto hacia la materia (de investigación); a veces hay maestros que dan la clase, pero no les interesa si aprendemos" EM7, "Una dificultad es que no todos nuestros maestros saben sobre investigación, no nos hablan de eso y siento que falta mucha enseñanza para que uno pueda adentrarse más en las investigaciones" EM21 y finalmente EH3 se expresó así:
Me parece que no hay personal capacitado ni con el conocimiento necesario para formar un equipo de trabajo o de asesoría para llevar a cabo una

investigación. Creo hace falta la conexión entre instituciones y facilitar trámites burocráticos como permisos y facilitar recursos económicos.

Esto se traduce en una disminución de interés y motivación hacia la investigación de acuerdo con los participantes que comienzan a percibir como una actividad muy importante pero también como una actividad problemática debido a que requiere mucho tiempo, es agotadora, debe atender a muchos trámites burocráticos y requiere recursos económicos; como lo menciona Mercado Rey (2019).

Conclusiones, Nuevos Hallazgos, Direcciones y Recomendaciones.

Se puede concluir que los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la generación 2021 del octavo semestre del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla perciben a la investigación como un elemento fundamental en su formación académica, puesto que consideran que su práctica fortalece competencias profesionales y ofrece la posibilidad de generar conocimiento contextual pertinente. Sin embargo, al mismo tiempo reconocen que existen obstáculos que limitan que la investigación se concrete en proyectos. Lo anterior evidencia una tensión constante entre la investigación como un ideal formativo y como una práctica cotidiana en su formación académica.

En segundo lugar, el estudio reveló que las barreras percibidas se relacionan con una guía pedagógica sin claridad, que al mismo tiempo se asocia con la percepción de contar con pocos docentes con un perfil de investigador y con estrategias claras sobre como generar formativos de investigación a nivel licenciatura. Además, los participantes destacan la desconexión entre teoría y práctica en las asignaturas, lo cual deriva en una desmotivación al existir pocas oportunidades de poner en práctica la teoría estudiada en clases. Finalmente, los participantes también señalan que, desde su perspectiva, existen condiciones institucionales relacionadas con tramites y procesos burocráticos que dificultan realizar trabajo de campo dentro de los semestres del programa. Por último, es relevante señalar que la categoría de “facilitadores” emergió principalmente por su ausencia percibida, los participantes son pudieron identificar oportunidades o apoyos para la investigación en su contexto.

En consecuencia, es relevante y pertinente que la institución visualice sus logros en investigación y, al mismo tiempo desarrolle rutas de acompañamiento comprensibles para la comunidad estudiantil, de modo

que el estudiantado tenga la posibilidad de incorporarse a proyectos con docentes-investigadores y comenzar a formarse como una comunidad de jóvenes investigadores.

Referencias

ANUIES (2024). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta a 2030*. ANUIES.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2025). *Anuario estadístico institucional 2024-2025*. Coordinación de Planeación Institucional e Investigación Educativa. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

López-Leyva, S., & Mungaray Moctezuma, A. (2021). *Las universidades como motores del desarrollo económico*. Revista de la Educación Superior, 50(198), 155-160. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1705>

Mercado Rey, M. R. (2019). *Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes*. Educación Médica, 20(51), 95–98. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2017.10.012>

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Ramírez, T., & Salcedo, A. (2023). *América Latina y la producción de artículos científicos: un crecimiento desigual y asimétrico*. Revista Praxis Educativa. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792023000100212&lng=es&nrm=iso

Reyes Narváez, S. E., Giovanna Valderrama Rios, O., Del Pilar Atoche Benavides, R., Reyes Narvaez, R. J., & Oré Marcelo, A. (2023). *Actitudes de los estudiantes de universidades públicas hacia la investigación*. Comuni@ccion. Revista de investigación en comunicación y desarrollo, 14(2), 137–147. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.14.2.847>

Ricaurte, K., Galán-Muros, V., & Bouckaert, M. (2024). *¿Se establece el propósito de la educación superior en la legislación nacional de los países?* UNESCO.

Ricaurte, K., Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V., Ceserani, F., Ginoyan, K., Ribeiro Barao, G., Pearce, T., De Ita Varela, A., & Colus, F. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos; documentos de apoyo para la CRES+5*. UNESCO.

Roser-Chinchilla, J., & Galán-Muros, V. (2024). *Incluyendo la educación superior en los planes nacionales de desarrollo*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *UNESCO Science Report: the race against time for smarter development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377433>

UNESCO. (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>

UNESCO. (2024). *El estado de la ciencia*. Principales indicadores de ciencia y tecnología. <https://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2024/12/El-Estado-de-la-Ciencia-2024.pdf>



Evelia Flores Rosales
 a1029252@ulsapuebla.mx
 Estudiante de Doctorado en Educación



De la Teoría Crítica a la Pedagogía Crítica.

Resumen

El fomento del desarrollo del pensamiento crítico como un componente fundamental en la formación de los estudiantes de Nivel Medio Superior ha estado presente en los propósitos, planteamientos, discurso y contenido de los programas educativos en los últimos años. No obstante, las problemáticas que se presentan en los ámbitos personal, emocional, ambiental y académico de los estudiantes reclaman la necesidad de una intervención educativa que tenga un impacto en la formación de los adolescentes y que no solo se quede en el discurso. El presente artículo muestra la parte preliminar de una investigación de tipo mixto concurrente, para el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de Educación Media Superior (EMS), enfatizando en la importancia de contar con una fundamentación teórica- metodológica, que permita el diseño y la implementación de estrategias de aprendizaje que contribuyan con el fortalecimiento de la capacidad crítica. centrando los desafíos que enfrentan los estudiantes desde su ambiente educativo, cultural y social de una manera analítica y reflexiva.

Es importante subrayar los antecedentes y aspectos centrales de la teoría y la pedagogía crítica de Jürgen Habermas, Paulo Freire, Henry Giroux respectivamente, así como las diferentes categorizaciones sobre el pensamiento crítico consensadas en el proyecto Delphi APA. Enfatizar en la relevancia que tiene el contar con un marco teórico que le permita al investigador – docente tener claridad para diseñar e implementar experiencias de aprendizaje, es la finalidad de este artículo. Subrayando que la etapa de intervención y análisis de datos se encuentra en proceso.

Abstract

The promotion of critical thinking as a fundamental component in the education of upper secondary school students has been present in the purposes, approaches, discourse, and content of educational programs in recent years. However, the problems that arise in the personal, emotional, environmental, and academic spheres of students demand the need for an educational intervention that has an influence on student development and that goes beyond mere rhetoric. This article presents the preliminary part of a concurrent mixed-methods research project for the development of critical thinking in upper secondary school students, emphasizing the importance of having a theoretical and methodological foundation that allows for the implementation of learning strategies that contribute to strengthening critical thinking skills, focusing on the challenges students face within their educational, cultural, and social environment in an analytical and reflective

manner. Grounded in critical theory and pedagogy, this article highlights the background and central aspects of the positions of Jürgen Habermas, Paulo Freire, and Henry Giroux, as well as the different categorizations of critical thinking agreed upon in the Delphi APA project. The purpose of this article is to emphasize the importance of having a theoretical framework that allows the researcher-teacher to clearly design and implement learning experiences. It should be noted that the intervention and data analysis phase is currently underway.

Palabras clave

Pensamiento crítico, teoría crítica, pedagogía crítica.

Introducción

Contribuir al desarrollo de cualidades críticas en el pensamiento de estudiantes de bachillerato, requiere que el investigador - docente cuente con una claridad teórica y metodológica que le permita diseñar estrategias didácticas en las que se consideren factores contextuales.

Alfonso (2015) señala “el pensamiento crítico debe de ser visto como una forma de enfrentar y entender la vida, en la cual se ponen en juego no solo los contenidos y habilidades de una persona, sino también se consideran sus concepciones, creencias y valores expresados desde el aula para la sociedad” (p. 30).

Por lo que se considera de suma importancia contar con los siguientes apartados en donde se presentan los antecedentes de las áreas de conocimiento que constituyen las bases teóricas de esta investigación. Como lo es la teoría crítica, ciencia crítica, y pedagogía crítica.

Justificación

Los factores de riesgo presentes en la adolescencia, manifestados en la toma de decisiones perjudiciales para la salud física y emocional, representan un problema creciente, advertido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), indicando en el año 2023 que, el consumo de sustancias tóxicas provoca daños irreversibles en los jóvenes. Los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2023), refuerzan esta preocupación al señalar que 8 de cada 10 adolescentes detenidos tomaron la decisión de consumir alguna sustancia ilícita. Otras situaciones limitadoras de la cualidad crítica del pensamiento en los estudiantes, como el uso excesivo del teléfono celular para actividades ajenas al aprendizaje, la falta

de verificación en las fuentes de información asumiendo como confiables, datos y acontecimientos que incorporan en sus discursos y narrativas. Así como, el escaso cuestionamiento de aspectos sociales, culturales y éticos, como lo señala Morales- Zúñiga, L.C. (2014), expresando que los problemas sociales que se encuentran en los diversos contextos no se resolverán de manera inmediata, los cuales deben ser atendidos a partir de la reflexión y criticidad en el aula.

Frente a esta realidad, es necesario implementar una intervención pedagógica que coadyuve a la capacidad de análisis, argumentación y evaluación, como componentes indispensables de la cualidad crítica del pensamiento en los jóvenes estudiantes.

Por lo descrito anteriormente, es necesario aportar al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente con el objetivo número cuatro que promueve la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde la agenda 2030, que expresa "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" ONU (2018).

Objetivo general

Implementar una intervención didáctica orientada a fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media Superior.

Marco Teórico: De la teoría crítica a la Pedagogía Crítica

Resulta pertinente cuestionar el grado de criticidad que debe de caracterizar el pensamiento de quien asume el rol mediador del proceso educativo, particularmente cuando se busca favorecer el desarrollo de las capacidades analíticas, argumentativas y evaluativas en los estudiantes.

Quien aspire a desempeñar esta labor debe de contar con un conocimiento sólido sobre los fundamentos teóricos y conceptuales para sustentar el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje. Por tal motivo, resulta pertinente identificar los siguientes elementos de referencia:

En la Universidad de Frankfurt, Alemania, se reunieron un grupo de ideólogos y científicos como: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Herbert Marcuse, Erich Fromm quienes, en oposición a la teoría tradicional, proponen otra forma de comprender la realidad circundante en el contexto de la primera y la segunda guerra mundial.

La teoría crítica desarrollada por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno examina los conflictos sociales desde un enfoque interdisciplinario. Ambos autores sostienen que “La filosofía, centrada en lo universal y en lo esencial, contribuye de manera inspiradora a las disciplinas especializadas y, al mismo tiempo, permanece lo suficientemente abierta al mundo como para ser influida y transformada por los avances de estudios concretos” (Horkheimer, 1972, p. 41).

Horkheimer, (1973, P. 52) señala como principio fundamental, la idea esperanzadora de la construcción hacia un mejor futuro para la humanidad. En cambio, Adorno (1983) se interesó por el análisis estético, argumentando que el cine, el teatro, así como la música popular, son productos culturales, que provocan distracción ante injusticias y otros problemas sociales. “La cultura de las masas”, como la ha denominado la teoría crítica, reproduce las estructuras de poder existentes al generar conformismo y distracción.

Trasladar este planteamiento al ámbito educativo implica reconocer que los estudiantes no son agentes pasivos, ni productos acabados, sino entidades situadas en contextos socioculturales y económicos específicos, que influyen directamente en sus procesos de pensamiento. De tal forma que la influencia de los acontecimientos macrosociales como las prácticas comunitarias se incorporan para integrar la mirada de la vida cotidiana de los adolescentes, aspectos que los docentes deben considerar en la organización de actividades de aprendizaje.

Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas

Después de Horkheimer, Jürgen Habermas representa la segunda etapa de la Escuela de Frankfurt. El paradigma que prevalece pasa de entender a la filosofía centrada en la consciencia, hacia una filosofía enfocada en lenguaje.

Habermas (1987) afirma: “El criticismo exige que el sujeto verifique las condiciones de conocer. Solo basándose en criterios fiables sobre la validez de nuestros juicios es factible determinar si podemos estar seguros de nuestro saber” (p.26). Este autor entiende a la racionalidad como el proceso mediante el cual se emplea un análisis de la realidad, apoyado de la filosofía para lograr un estudio reflexivo y crítico.

Esta exigencia filosófica deja de pertenecer al ámbito de las ideas para concretarse en el contexto educativo, específicamente como un reto en donde los estudiantes de Nivel Medio Superior pueden asumir el rol de agentes

activos de conocimiento. En los argumentos de Habermas, la criticidad no se da de facto, por lo contrario, es un proceso de construcción consciente y guiado.

En este sentido, Habermas (1987) señala que la racionalidad se aplica a los distintos tipos de conocimiento, estableciendo una división en tres grupos. El primero se refiere al conocimiento técnico, cuyo objetivo es el estudio de la naturaleza, la manipulación, la predicción y el control. El empleo de la racionalidad, en este caso, está orientado hacia el conocimiento de las disciplinas de las ciencias naturales; mientras que el interés práctico, propio de las ciencias sociales, no busca entender la naturaleza, sino comprender el “cómo” de los fenómenos sociales.

El autor explica el interés emancipatorio de las ciencias críticas, que pretenden comprender los mecanismos de dominación, tomar consciencia de ellos y, a partir de ahí, actuar para modificar o transformar una realidad hacia un modelo de corresponsabilidad. Estos postulados permiten analizar el proceso educativo que se genera en el aula, favoreciendo una comunicación racional y reflexiva orientada a alcanzar acuerdos para provocar cambios sustanciales en el proceso de aprendizaje. La teoría de la acción comunicativa de Habermas se basa en una distinción que hace sobre la racionalidad, explicando que, en la actualidad, el interés técnico sigue dominando, dando lugar a un sistema de ciencias que busca prevalecer y controlar a los seres humanos, convirtiéndose en objetos del sistema.

Los distintos tipos de conocimiento se enfrentan a la racionalidad instrumental técnica, los cuales se caracterizan por un enfoque utilitario. En contraposición, la racionalidad comunicativa está vinculada a la argumentación, que requiere una reestructuración de ideas y el uso del lenguaje reflexivo para exponer argumentos. Según Habermas (2023), no se trata solo de hablar, sino también de escuchar a los demás, con el fin de buscar acuerdos y establecer normas que permitan la convivencia. La premisa fundamental, de acuerdo a este autor, es la búsqueda de la libertad y la igualdad a través del diálogo.

En el mismo orden de ideas, el autor plantea la posibilidad de alcanzar un bien universal a partir de condiciones culturales y materiales, bajo los principios de que todos puedan aceptar normas y reglas comunes, así como tomar en cuenta los diversos intereses. De esta manera se logrará un consenso que promueva el bienestar tanto social como individual.

La comunidad ideal de diálogo será la estrategia base para crear un ambiente favorable que no se construya a través de imposiciones o grupos de poder, sino mediante la participación inclusiva. En consecuencia, los principios fundamentales de esta teoría son: la racionalidad, entendida como la capacidad de entendimiento entre personas a través del habla; la intersubjetividad, en donde las creencias e intereses son aceptados por las comunidades; la normatividad, en donde la acción comunicativa está orientada a un consenso y se fundamenta por las normas que regulan la interacción social.

Estos principios, no solo se quedan en el valor teórico, sino que encuentran aplicación directa en contextos académicos y grupales, en donde constituyen la base de las relaciones sociales y de las dinámicas de interacción, fortaleciendo la cohesión grupal y el ambiente favorable al aprendizaje.

Ciencia crítica

Con respecto a la Ciencia Crítica, Cebotarev, E. A. (2003) explica tres aspectos: primero, debe de demostrar que su trayectoria es objetiva, tanto en la práctica como en la teoría, evidenciada con la transformación de las condiciones actuales hacia la mejora de estas en lo individual y colectivo de los sujetos de investigación.

El segundo aspecto, es demostrar que la práctica es necesaria para lograr un estado libre de coerción; el tercer aspecto está presente cuando los involucrados logran autoconsciencia, apropiándose de la ciencia crítica desde los propósitos, metodología y finalidades.

Uno de los propósitos de la ciencia crítica, es la integración de los elementos cognitivos (conocimientos) con los juicios de valor, discursos e ideologías, a diferencia de los enfoques, cuantitativos, donde hay que comprobar una hipótesis, los objetivos, las estructuras lógica y cognitiva, así como las regla para aceptar evidencia, el registro de datos y su análisis, se da a través de la investigación empírica dirigida hacia la acción.

El componente cognitivo de la ciencia crítica es un conocimiento de carácter normativo, su finalidad es orientar con argumentos a la liberación de la coerción del ser humano y ubicarlos en una posición en donde se identifique sus intereses propios. Los estudios se dirigen hacia la investigación de los principales impedimentos de la libertad, entendida como una condición para alcanzar un bienestar. Sus metodologías van hacia la reflexión y cambio.

El principal instrumento es la metodología analítica que puede aplicarse a varias áreas de conocimiento como: la biológica, psico- social, económica, antropológica, política, ahí encuentra su fundamento la pedagogía crítica.

Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica de Paulo Freire se define como una práctica social que surge de condiciones históricas y contextos culturales, enfocándose en la producción de conocimientos y valores que fomenten una ciudadanía crítica. Intelectuales como Antonio Gramsci, Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, sentaron las bases para cuestionar la función de las estructuras sociales, culturales y educativas como reproductoras de una hegemonía dominante sobre las sociedades modernas.

Este cuestionamiento se vio reforzado con el trabajo de Paulo Freire específicamente en su obra publicada en 1967 “La pedagogía del oprimido”, comunicando su enfoque transformador para y en la educación. Freire desafió los modelos tradicionales para comprender la pedagogía, proponiendo una visión de la educación como un proceso de emancipación y liberación. En este sentido la educación no es un acto neutral, sino una herramienta para la toma de conciencia crítica y la transformación social.

Más que buscar el ¿qué aprender?, se busca el ¿para qué se aprende? y ¿para quién se dirigen los esfuerzos del aprendizaje?, así que los objetivos democratizadores, sensibles e inclusivos con las problemáticas sociales, son un eje importante de la teoría que se muestran en los siguientes postulados:

“La crítica es el elemento primordial del proceso de concientización. Propia de sociedades abiertas y democráticas, la conciencia crítica se caracteriza por ser problematizadora, política, interpelante, creativa, dialógica, comprometida” (p 44).

“La educación para la liberación tiene por objetivo la concientización. Se trata de un proceso permanente de humanización, donde los educandos problematizan su realidad y existencia para apropiarse de ellas”. (p 45)

Freire deja claro que la educación se presenta como una práctica de libertad, no de dominación, propone una educación dialógica y participativa en la que tanto maestros como estudiantes son sujetos activos en su proceso de aprendizaje. El conocimiento se construye de manera conjunta y dinámica, favoreciendo una reflexión crítica sobre las diferentes trayectorias

socioeconómicas y culturales de las cuales provienen los estudiantes. El diálogo es la herramienta para el aprendizaje. Freire sostiene que a diferencia de una educación que se basa en la comunicación horizontal entre educadores y educandos, ambos agentes se convierten en constructores de aquello que se quiere saber. En este proceso el docente no es el único transmisor de saberes, sino un facilitador que ayuda a los estudiantes a construir sus propios horizontes o miradas sobre lo que quiere aprender.

El diálogo permite la reflexión conjunta y fomenta el cuestionamiento. La educación como una práctica que nos lleva a posicionarnos con un rol. Este autor expone que el proceso educativo debe partir de los problemas concretos que los estudiantes enfrentan en su vida diaria, de tal forma que la problematización sea un eje rector para la aplicación de saberes.

En consecuencia, la educación no debe ser abstracta ni desvinculada de la realidad. La pedagogía crítica considera a los problemas del entorno para ser analizados y evaluados, para que los involucrados asuman un compromiso y encuentren posibles soluciones.

Uno de los conceptos más representativos de su enfoque es el de “praxis” para denominar la relación que existe entre acción y reflexión, hacer una reflexión de la realidad debe de tener como consecuencia una acción transformadora, es decir, lo que se aprende debe de ser aplicado en su vida diaria, y con ello se expresa una transformación del entorno familiar, comunal y educativo.

Por tal motivo la educación humanizante en la mirada de Freire no solo es una herramienta formativa, es la forma de empoderar a los estudiantes, de darle las herramientas para que desarrollen la capacidad de expresar ideas y que puedan identificar signos de opresión y enajenación, formando estudiantes que cuestionen no solo lo que aprenden, sino también lo que viven en sus contextos y en su realidad social.

Si bien Freire enfatiza en la acción social y en la conciencia crítica como motor de cambio y Habermas centra la visión en la comunicación y en el consenso racional, ideas que pueden trasladarse de manera pertinente al ámbito escolar, particularmente en Educación Media Superior por medio de una intervención didáctica, asumiendo que su impacto en la capacidad de cuestionamiento, análisis, generación de argumentos y toma de decisiones en cada estudiante está en relación de sus trayectorias socioculturales.

Este aspecto es un punto de desafío para la implementación de estrategias de aprendizaje que buscan la participación, el debate y diálogo como elementos articuladores para el fortalecimiento de las cualidades críticas en pensar.

Henry Giroux.

Giroux desarrolla la pedagogía pública y los medios de comunicación, en donde amplía las ideas de Freire y considera temas centrales como la desigualdad, la alienación y la falta de participación cívica. Este autor considera fundamental el desarrollo de la conciencia crítica en todos los actores educativos, fortalecida mediante objetivos y herramientas que propicien la autoconciencia y la transformación. Los elementos clave de esta pedagogía incluyen una participación activa, la comunicación, humanización y compromiso con la transformación social, de tal forma que la educación es parte de un acto político, donde sus agentes ejercen un papel activo en la formación de ciudadanos capaces de reconocer y desafiar las estructuras de poder.

Un aspecto primordial de su propuesta es la interconexión entre teoría y práctica, en la que los educandos deben considerar las condiciones situadas y contextualizadas para garantizar relevancia del aprendizaje. El autor enfatiza en la importancia del respeto a la diversidad cultural y social, promoviendo un ejercicio educativo basado en la empatía y el reconocimiento de las pluralidades. El punto de encuentro con Freire está en la necesidad de romper con el autoritarismo y la comunicación unidireccional durante el proceso de aprendizaje, proponiendo espacios para fortalecer el diálogo, el debate y la participación democrática.

Este autor aporta elementos que se deben de incorporar para la integración de estrategias de intervención correspondiente a las consideraciones territoriales y contextuales. Es decir, se deben de tocar las fibras de las problemáticas que se generan en el ambiente para que los estudiantes se involucren participando de manera activa en la generación de preguntas, asumiendo compromiso con sus ideas para expresarlas, argumentar y tomar decisiones asertivas.

Proyecto Delphi APA

En febrero de 1988 y 1989, se organizó un congreso en donde se reunieron filósofos, educadores, profesionales del área de las ciencias sociales y experimentales. A esta convocatoria se denominó "Proyecto Delphi APA" proponiendo las categorías sobre "el pensamiento y el pensador crítico ideal".

Los panelistas más reconocidos son: Halpern Ennis, Winstanley y Siegel, Fischer, McPeck. Greene y Yu. Morales o Mulnix Passmore. Lipman y Facione. Acuerdan un conjunto de habilidades con las que debe de contar toda persona, como: interpretar, inferir, analizar, identificar relaciones, argumentar y evaluar. Estos atributos forman parte del desarrollo integral en estudiantes de EMS.

Para Facione el pensamiento crítico debe contener una concepción amplia y clara, que pueda ser transpuesta e implementada en diseños instruccionales, sin descuidar la parte pragmática del pensamiento crítico, es decir, debe reunir los aspectos lógicos, disposicionales, actitudinales, emotivos y de acción, para el cambio social. Facione (2007) describe, el "pensamiento crítico es el juicio autorregulado que tiene el propósito de realizar una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las consideraciones de evidencia, concepto, metodología y criterio lógico o contextual en las que se basa el juicio" (p 10). Los postulados del autor hacen énfasis en la importancia de una evaluación sobre la credibilidad de enunciados y la identificación de relaciones de inferencia entre ideas. Otra aportación del autor es con respecto a la necesidad de corrección y revisión de juicios para lograr un análisis profundo. Hace una distinción entre opiniones personales y argumentos fundamentados para una sociedad racional y democrática. Por su parte, Ennis define el pensamiento crítico como un proceso reflexivo, razonable y enfocado en decidir qué creer o hacer. Las disposiciones del pensador crítico deben de considerar la apertura a nuevas ideas y puntos de vista, demuestra una actitud reflexiva y considera una evaluación de argumentos personales y ajenos. El pensamiento crítico en la educación hace referencia en los conocimientos de las materias como en las capacidades y disposiciones para el desarrollo de la cualidad crítica del pensamiento, este no sólo se refiere a una racionalidad pura, también se involucran habilidades y disposiciones que son esenciales para la toma de decisiones informadas. Para Ennis, la combinación entre las "disposiciones y habilidades", son necesarias para que los estudiantes actúen sobre su aprendizaje y evalúen sus acciones. Estos criterios proporcionan un marco estructurado que permite a los estudiantes analizar situaciones complejas, facilitando la identificación de alternativas y sus posibles consecuencias.

Metodología

Esta investigación considera un enfoque metodológico mixto de tipo concurrente, integrando elementos cuantitativos y cualitativos que se abordarán de manera simultánea. Esta estrategia permite atender la

interpretación a partir de la medición de los fenómenos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. Para analizar la parte cuantitativa de la investigación, se utiliza un diseño correlacional, que permita valorar si la estrategia didáctica logra que los estudiantes adquieran las cualidades de análisis, argumentación y evaluación en la toma de decisiones.

Los resultados y conclusiones se obtendrán después de aplicar instrumentos de investigación, tras haber implementado la estrategia didáctica, denominada “Pregunta, argumenta y decide”: Intervención para el fortalecimiento de la expresión argumentativa”.

El aspecto cualitativo de la investigación se efectuará con un enfoque de participación acción, prevaleciendo la mirada exploratoria en donde será relevante analizar los factores contextuales y dinámica del grupo que favorecen las acciones y actitudes a través de emitir argumentos que se construyen de manera individual y colectiva.

Integración de instrumentos

La triangulación de los instrumentos permite combinar la solidez de los datos cuantitativos con la profundidad de los datos cualitativos. En el momento de inicio se aplicará un cuestionario validado por expertos para obtener un diagnóstico y elementos cuantitativos de las variables y cualidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Se realizan entrevistas estructuradas para explorar las percepciones de los participantes y se utilizarán los grupos de discusión para obtener retroalimentación sobre el proceso y las experiencias.

Planteamiento para el aspecto cualitativo. Supuesto:

Las narrativas, discursos y esquemas de interpretación que se presentan en los contextos familiares influyen en el limitado pensamiento crítico de los estudiantes.

Planteamiento de la hipótesis para el aspecto cuantitativo.

Hipótesis:

H0: La implementación de la intervención didáctica no tiene ningún efecto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

H1: La implementación de la intervención didáctica tiene efecto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Conclusión

El trabajo se encuentra en la fase de la construcción del marco teórico. Su principal contribución radica en la fundamentación para diseñar e implementar la estrategia didáctica, denominada “Pregunta, argumenta y decide”, la cual parte de la problematización de realidades con el objetivo de que los estudiantes cuestionen, duden y analicen diversas situaciones dentro del proceso de aprendizaje. A través del uso de estrategias de diálogo, los procedimientos, conocimientos y discursos no se presentan de manera unidireccional, sino que se construyen de manera dinámica y conjunta.

La toma de decisiones se concibe como un proceso reflexivo que permite a los estudiantes reconocer sus avances, identificar sus dificultades y visualizar posibles áreas de mejora.

En síntesis, la teoría crítica de Habermas y la pedagogía crítica de Freire ofrecen un marco valioso para fundamentar la estrategia didáctica: “Pregunta, argumenta y decide”. La cual se articula con los propósitos para desarrollar un pensamiento crítico. No obstante, es necesario reconocer que las cualidades de criticidad no se dan por sí solas, y se puede correr el riesgo de quedarse en un ejercicio intelectual sin impacto transformador si no se acompaña de mecanismos que vinculen el análisis con la acción y uno de esos mecanismos es la problematización contextual de la que nos habla Giroux.

En donde nos permite cuestionar las condiciones que hacen viable el desarrollo de la criticidad en los estudiantes, las cuales pueden estar presentes o ausentes.

Por otro lado, Facione (2007), Ennis (2014) resaltan que el pensamiento crítico implica habilidades y disposiciones, la intervención: “pregunta, argumenta y decide” pretende fortalecer estas habilidades, sin embargo, sería recomendable incorporar explícitamente una reflexión sobre cómo se desarrollan estas disposiciones a largo plazo y qué factores pueden limitar su internalización y durabilidad.

En conclusión, promover la criticidad en estudiantes de Educación Media Superior, requiere de un análisis cualitativo y cuantitativo para reconocer los factores personales, académicos y contextuales que influyen en su desarrollo y para que el ejercicio crítico se convierta en una práctica duradera que trascienda el espacio áulico y se configure como una experiencia de aprendizaje transformadora.

Referencias

Alfonso, D. V. (2015). *Evidence of critical thinking in high school humanities classrooms*. GIST– Education and Learning Research Journal, (11), 26- 44.

Adorno, T. W. (1983). *Teoría stética*. Orbis.

Cebotarev, E. A. (2003). *El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(1), 17-56.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ennis, R. (20025). *Pensamiento crítico: Un punto de vista racional*. Revista de psicología y educación. 1(1), 47-64

Facione, PA (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*.

Facione, PA (1990). *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos para fines de evaluación e instrucción educativa*. Hallazgos de investigación y recomendaciones.

Facione, Peter A. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* Eduteka.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (A. de L. Scocco Trad.). Siglo XXI. Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition* Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*. (Trad. M. Jiménex Redondo). Taurus.

Habermas, J. (1971). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Habermas, J. (2018). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la*

acción y racionalización social II. Crítica de la razón.

Habermas, J. (2023). ***Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalidad social II.*** Crítica de la razón funcionalista. Trotta.

Habermas, J. (2023). ***Conocimiento e interés.*** Taurus.

Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Izcara, S. (2014). ***Manual de investigación cualitativa.*** Fontamara.

Kant, I. (1781). ***Crítica de la razón pura.***

Morales, LC. (2012). ***South Park; Crítica del Pensamiento Crítico.*** Reflexiones, 91 (2), 71-89.

Morales, LC. (2014). ***Pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea.*** V. 14, Número 2.

Organización Mundial de la Salud. (2023). ***Informe de consumo de sustancias en adolescentes.*** <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Zambrano, S.B. Díaz, Y. T., & Daza, V. M. (2021). ***Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa.*** Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 14(2), 33-400.



Alejandra Tovar Corona

<https://orcid.org/0000-0003-2189-1917>

alejandra.tovar@lisem.com.mx

LISEM Centro de Desarrollo y Liderazgo and
Universidad del Valle de Puebla A.C.

Efraín Constantino Morales Castro

<https://orcid.org/0009-0004-2741-5959>

efrain_morales@me.com

LISEM Centro de Desarrollo y Liderazgo

Julián Romario Fuentes Herrera

<https://orcid.org/0009-0005-8888-8212>

julian.fuentes@ulsapuebla.mx

Universidad La Salle Puebla



**Identificación y gestión de fortalezas en la orientación
vocacional de estudiantes pre-universitarios.**

Resumen

El estudio presenta un enfoque innovador de orientación vocacional basado en la metodología del desarrollo de fortalezas. Se identificaron los talentos dominantes de siete estudiantes preuniversitarios (cuatro mujeres y tres hombres, de 16 a 17 años) mediante la evaluación CliftonStrengths® y se aplicó un plan de intervención denominado Define tu rumbo, diseñado por LISEM Centro de Desarrollo y Liderazgo. El objetivo fue analizar el efecto de la identificación y gestión de fortalezas en la toma de decisiones académicas y personales. Los resultados evidencian un incremento en el autoconocimiento, la autoconfianza y la autorregulación, indicadores asociados a la asertividad y al bienestar emocional. Se concluye que la metodología de desarrollo de fortalezas constituye una herramienta eficaz para apoyar procesos de orientación vocacional y la construcción de proyectos de vida en jóvenes preuniversitarios.

Palabras Clave

Talentos, fortalezas, orientación vocacional, psicología positiva, bienestar emocional.

Abstract

This study presents an innovative approach to vocational guidance based on the strength's development methodology. The dominant talents of seven pre-university students (four females and three males, aged 16–17) were identified through the CliftonStrengths® assessment, followed by the implementation of an intervention program called Define Your Course, designed by LISEM Center for Development and Leadership. The aim was to analyze the effect of identifying and managing personal strengths on academic and professional decision-making. The results show increases in self-awareness, self-confidence, and self-regulation, which are key indicators of assertiveness and emotional well-being. The findings suggest that the strengths-based approach is an effective tool to support vocational guidance processes and the construction of life projects among pre-university students.

Keywords

Talents, strengths, vocational guidance, positive psychology, emotional well-being.

Introducción

En México, únicamente el 24 % de los jóvenes continúa sus estudios universitarios y, de esa proporción, solo el 8 % logra concluirlos. Una de las

problemáticas más frecuentes en las instituciones de educación superior durante el primer año es la deserción escolar, que alcanzó un 8.8 % en el ciclo 2021–2022, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022). Entre las principales causas se encuentran el desinterés por el campo de estudio seleccionado, la desmotivación y las limitaciones económicas. Esta situación evidencia que los programas de orientación vocacional no siempre logran desarrollar estrategias efectivas para favorecer la toma de decisiones académicas y personales (González-Ramos & Juárez-Lugo, 2023).

La orientación vocacional tradicional suele centrarse en la medición de conocimientos y habilidades, dejando de lado los talentos naturales y los intereses personales del estudiante (Díaz-Garay, Narváez-Escorcia & Amaya-De Armas, 2021). En contraste, la perspectiva de la psicología positiva propone promover el bienestar mediante el fortalecimiento de las capacidades personales (Seligman, 2023). La identificación y el desarrollo de fortalezas se han asociado con un incremento en la motivación intrínseca, el sentido de propósito y la persistencia académica (Watkins, Gautreau & Watkins, 2022; Jones, Lepp & Fierke, 2024). De manera particular, en contextos educativos, el uso de programas basados en fortalezas se ha relacionado con mayores niveles de compromiso y autoconfianza en los estudiantes (Rowe, 2023; Zinger, 2025).

La metodología Clifton-Strengths®, desarrollada por Donald O. Clifton y respaldada por más de cinco décadas de investigación de Gallup, ofrece un marco empírico para identificar talentos dominantes y convertirlos en fortalezas mediante la práctica intencional (Gallup, 2025; Clifton & Harter, 2020). Diversos estudios recientes respaldan su eficacia en la orientación universitaria y el desarrollo del liderazgo juvenil (Fraaza & Urban, 2019; Shinn & Granum, 2020; Moldenhauer, Osland & Waterbury, 2019).

En el contexto de la educación media superior, una proporción significativa de estudiantes enfrenta procesos de elección vocacional caracterizados por la incertidumbre, la desinformación y una limitada conciencia de sus recursos personales, situación que incide negativamente en su transición al nivel superior y en la persistencia académica (INEGI, 2022; González-Ramos & Juárez-Lugo, 2023). A pesar de la existencia de programas de orientación vocacional, estos continúan privilegiando enfoques diagnósticos centrados en intereses y aptitudes, sin integrar de manera sistemática el desarrollo de fortalezas personales y competencias socioemocionales.

Esta problemática plantea la necesidad de analizar alternativas de intervención que favorezcan procesos de autoconocimiento profundo y toma de decisiones congruentes con la identidad personal del estudiante. En este marco, surge la pregunta de investigación que orienta el presente estudio: ¿de qué manera la identificación y gestión de fortalezas personales influyen en la toma de decisiones vocacionales y en el desarrollo socioemocional de estudiantes preuniversitarios?

Contenido

La orientación vocacional ha sido un componente esencial en la trayectoria educativa de los jóvenes, pues busca facilitar la elección informada de una carrera profesional y el diseño de un proyecto de vida. Sin embargo, numerosos estudios muestran que los modelos tradicionales de orientación continúan basándose principalmente en pruebas psicométricas que valoran intereses y aptitudes, dejando de lado dimensiones personales más profundas como los talentos naturales, la motivación o el bienestar subjetivo (González-Ramos & Juárez-Lugo, 2023; Hernández-Ruiz & Puga-López, 2024). Esta visión restringida puede derivar en decisiones vocacionales poco congruentes con la identidad y las fortalezas individuales, lo que explica en parte los elevados índices de deserción universitaria durante el primer año de estudios (INEGI, 2022; Díaz-Garay et al., 2021).

Desde finales del siglo XX, la psicología positiva ha transformado el modo de comprender el desarrollo humano, al enfocarse en los recursos personales que permiten alcanzar el bienestar y la autorrealización (Seligman, 2023; Csikszentmihalyi, 2012). En el campo educativo, esta corriente ha dado lugar a propuestas de educación emocional y aprendizaje socioafectivo, que fomentan el autoconocimiento, la resiliencia y la regulación emocional (Bisquerra & Hernández, 2017; García-Botero et al., 2022). La identificación y el desarrollo de fortalezas constituyen, en este marco, una herramienta que potencia la motivación intrínseca y el sentido de propósito académico (Watkins et al., 2022; Rowe, 2023).

Una de las aproximaciones más sólidas en esta línea es la metodología CliftonStrengths®, desarrollada por Donald O. Clifton y respaldada por los estudios de la organización Gallup. Este modelo parte de la premisa de que todas las personas poseen patrones naturales de pensamiento, sentimiento y comportamiento —denominados talentos—, los cuales pueden transformarse en fortalezas cuando se acompañan de conocimiento y práctica intencional (Gallup, 2025; Clifton & Harter, 2020). Las investigaciones de las dos últimas

décadas han evidenciado que el enfoque basado en fortalezas incrementa la autoeficacia percibida, la persistencia académica y la satisfacción con la elección profesional (Seemiller & Clayton, 2019; Jones et al., 2024; Zinger, 2025).

En este sentido, el programa Define tu Rumbo integra los principios de la psicología positiva con la orientación vocacional, promoviendo que los estudiantes identifiquen sus talentos dominantes y aprendan a gestionarlos en favor de su bienestar y desempeño. Diversas experiencias internacionales han demostrado que este tipo de intervenciones favorece el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la toma de decisiones congruentes con las fortalezas personales (Fraaza & Urban, 2019; Moldenhauer et al., 2019; Shinn & Granum, 2020).

Así, la orientación vocacional deja de concebirse como un proceso diagnóstico centrado en la elección de carrera para convertirse en una estrategia de desarrollo integral, que articula los componentes cognitivos, emocionales y conductuales del estudiante. La aplicación de modelos basados en fortalezas responde al paradigma actual de la educación socioemocional y se alinea con los objetivos de la Agenda 2030 en materia de bienestar y educación de calidad (UNESCO, 2023).

La revisión de literatura reciente evidencia que los programas de orientación vocacional basados en fortalezas han mostrado efectos positivos en variables como la autoeficacia, la motivación académica y la claridad en la elección profesional, principalmente en contextos universitarios y en poblaciones adultas jóvenes (Rowe, 2023; Watkins et al., 2022; Zinger, 2025). No obstante, persiste una limitada producción empírica centrada en estudiantes preuniversitarios, particularmente en contextos latinoamericanos, donde la toma de decisiones vocacionales ocurre en un escenario de alta presión académica, familiar y social (Hernández-Ruiz & Puga-López, 2024).

De igual forma, si bien instrumentos estandarizados como CliftonStrengths® han sido ampliamente utilizados para la identificación de talentos, son escasos los estudios que reportan procesos de intervención sistemática orientados a la gestión consciente de dichas fortalezas como parte de un acompañamiento vocacional integral en adolescentes (García-Botero et al., 2022). Esta ausencia limita la comprensión del impacto real de estos enfoques en etapas tempranas de definición del proyecto de vida académico. A partir de este vacío, el presente estudio se posiciona como una contribución

exploratoria que busca profundizar en el análisis del efecto de la identificación y desarrollo de fortalezas en estudiantes preuniversitarios, atendiendo no solo a la elección de carrera, sino también al fortalecimiento de procesos socioemocionales vinculados con el bienestar y la autorregulación.

Metodología

El estudio adoptó un diseño cuasiexperimental de tipo exploratorio con enfoque mixto, caracterizado por la aplicación de una intervención educativa sin grupo de control y con medición posterior de carácter descriptivo, dadas las condiciones contextuales y el tamaño reducido de la muestra (Hernández-Sampieri et al., 2023). Este tipo de diseño resulta pertinente cuando se busca analizar efectos preliminares de programas innovadores en contextos educativos reales, priorizando la profundidad del análisis sobre la generalización estadística, con la finalidad de analizar el efecto del programa de orientación vocacional Define tu Rumbo sobre el autoconocimiento, la autoconfianza y la autorregulación de los participantes.

La muestra estuvo conformada por siete estudiantes preuniversitarios (cuatro mujeres y tres hombres), con edades entre 16 y 17 años, inscritos en el último año de educación media superior. La selección fue no probabilística e intencional, considerando la disposición voluntaria y la autorización de padres o tutores. Dado que la población participante estuvo conformada por menores de edad, el consentimiento informado fue otorgado por los padres o tutores legales, mientras que los estudiantes firmaron un asentimiento informado, garantizando la comprensión voluntaria de su participación, conforme a los principios éticos de la investigación educativa (AERA, 2022). Para la identificación de talentos se utilizó la evaluación CliftonStrengths® de Gallup (2025), validada internacionalmente para la medición de 34 temas de talento. Este instrumento cuenta con evidencia de confiabilidad y validez en contextos universitarios y de desarrollo vocacional (Watkins et al., 2022; Jones et al., 2024).

La evaluación CliftonStrengths® es un instrumento estandarizado de identificación de talentos, desarrollado y validado por Gallup Inc. a partir de más de tres décadas de investigación psicométrica y con una base de aplicación superior a los 30 millones de personas a nivel mundial (Gallup, 2024). Su diseño responde a un modelo de medición de patrones dominantes de talento, por lo que no se estructura como una escala unidimensional de tipo sumativo, lo que limita la aplicabilidad de coeficientes clásicos de consistencia interna diseñados para escalas de rasgo latente.

En este sentido, no se realizó una prueba de consistencia interna con la muestra del estudio, dado que el coeficiente alfa de Cronbach no resulta metodológicamente pertinente para instrumentos de naturaleza ipsativa o de clasificación de perfiles, ni aporta información válida en muestras de tamaño reducido como la del presente estudio (Field, 2020; Meade, 2004; Tavakol & Dennick, 2011).

Cabe señalar que el objetivo de la investigación no fue validar el instrumento, sino analizar el efecto de una intervención de orientación vocacional basada en la identificación y gestión de fortalezas. Por tanto, se asumió la confiabilidad y validez del instrumento a partir de la evidencia empírica previa ampliamente documentada por la literatura especializada y por la organización desarrolladora (Gallup, 2024; Watkins et al., 2022).

El reporte individual generado permitió reconocer los cinco talentos dominantes (Top 5) de cada participante.

El programa Define tu Rumbo fue diseñado e implementado por LISEM Centro de Desarrollo y Liderazgo, siguiendo cuatro fases:

Identificación de talentos. Cada participante realizó la evaluación CliftonStrengths® y recibió su informe preliminar.

Reconocimiento de talentos. Se efectuó una sesión de retroalimentación individual y una verificación social de los resultados con familiares o amigos cercanos, con el fin de fortalecer el autoconocimiento.

Desarrollo de fortalezas. Mediante sesiones de coaching y ejercicios guiados, los estudiantes aplicaron estrategias para transformar sus talentos en fortalezas, favoreciendo la autoconfianza y la autorregulación emocional.

Elaboración del reporte distintivo. Se integraron los hallazgos individuales en un documento que incluyó los talentos dominantes, las estrategias de desarrollo y las posibles carreras profesionales afines.

Cada participante asistió a cuatro sesiones presenciales de 90 minutos, realizadas durante un periodo de seis semanas. Al concluir el proceso, se aplicó una encuesta de satisfacción y seguimiento para evaluar la percepción de cambio en los indicadores de autoconocimiento, autoconfianza y autorregulación.

Los resultados cualitativos se procesaron mediante análisis de contenido temático. Considerando el tamaño reducido de la muestra y la naturaleza ordinal de los datos, el análisis cuantitativo se realizó mediante estadística no paramétrica, privilegiando frecuencias, porcentajes y contrastes descriptivos, lo cual resulta metodológicamente adecuado en estudios exploratorios de intervención educativa (Conover, 2021).

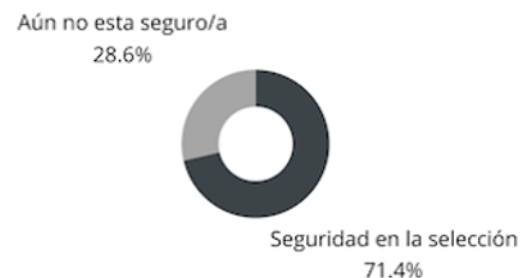
Resultados y discusión

El programa de intervención Define tu Rumbo se implementó con siete participantes (cuatro mujeres y tres hombres) estudiantes del último año de educación media superior, con edades entre 16 y 17 años. A través de la aplicación de la evaluación CliftonStrengths®, las sesiones de retroalimentación y la encuesta de salida, se observó un impacto positivo en los indicadores de autoconocimiento, autoconfianza y autorregulación. Con base en las pruebas realizadas a través del instrumento CliftonStrengths®, las intervenciones individuales y la encuesta de salida, se puede observar el impacto positivo en las y los estudiantes, de acuerdo con los siguientes indicadores:

El hallazgo más relevante fue que el 71.4 % de los participantes manifestó sentirse seguro respecto a la carrera que desea estudiar después del proceso de intervención, mientras que el 28.6 % restante redujo sus opciones y continúa analizando las alternativas universitarias más acordes con sus fortalezas personales. Estos resultados coinciden con lo reportado por Rowe (2023) y Zinger (2025), quienes señalan que el reconocimiento de los talentos incrementa la claridad vocacional y la toma de decisiones autónomas.

Figura 1. Porcentaje de seguridad en la elección de carrera universitaria al finalizar el programa de intervención.

Nota. Elaboración propia (2025).



Aquellos que aún no definen la carrera en su totalidad, redujeron sus opciones y están revisando los programas académicos de distintas universidades para tomar la mejor decisión. Sin embargo es evidente en su análisis la aplicación de sus talentos en dicha selección. Además, el 95,7% de los participantes, reconocen haberse identificado plenamente con los 5 talentos dominantes (TOP 5) señalados en la prueba diagnóstica CliftonStrengths; en el caso del

participante que no reconoció tener los 5 principales, a través del uso de la Guía Rápida en las sesiones de coaching se pudo hacer la identificación plena al ejemplificar cada definición. Este resultado concuerda con estudios recientes que muestran que la validación social del perfil de fortalezas favorece la autoeficacia percibida y el compromiso académico (Watkins et al., 2022; Seemiller & Clayton, 2019). El 100 % de los participantes reportó un aumento en su autoconocimiento, manifestado en la comprensión de su estilo de pensamiento, comportamiento y motivación. De igual forma, el 85.7 % indicó un incremento significativo en la autoconfianza al reconocer sus fortalezas personales. Estos resultados reflejan la eficacia del modelo de desarrollo de fortalezas como estrategia de aprendizaje socioemocional y de orientación vocacional (Bisquerra & Hernández, 2017; González-Ramos & Juárez-Lugo, 2023).



Figura 2. a) Identificación de talentos dominantes (TOP 5) de CliftonStrengths®; b) Porcentaje de aumento en autoconocimiento; c) Porcentaje de incremento en autoconfianza.

Nota. Elaboración propia (2025).

A través de las sesiones posteriores, se fueron evidenciando los usos de sus diversos talentos para la resolución de problemas, muchas veces de manera inconsciente. Pero ahora que conocían sus fortalezas, las y los participantes fueron capaces de describir situaciones específicas pasadas y presentes en los que están haciendo uso consciente de sus fortalezas en su vida cotidiana, lo cual no solo aumento su autoconocimiento, también se reflejó en su autoconfianza, para poder abordar diversos retos. De manera paulatina el uso consciente de sus fortalezas les llevará a la autorregulación; sin embargo el poder evidenciarlo plenamente requeriría de un seguimiento más largo.

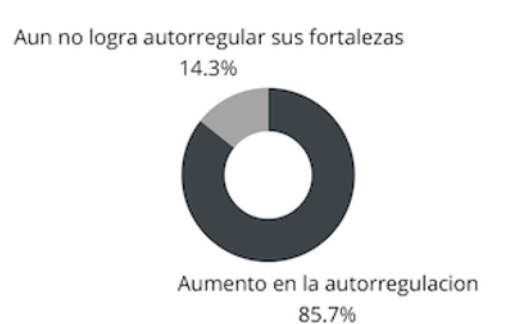


Figura 3. Porcentaje de participantes que reportan incremento en su autorregulación a partir de la identificación de fortalezas. *Nota. Elaboración propia (2025).*

Los datos obtenidos confirman que el conocimiento de los talentos propios genera una percepción más realista de las capacidades individuales, lo que fortalece la identidad personal y el sentido de propósito académico. En concordancia con lo señalado por Jones et al. (2024), la autoexploración guiada mediante herramientas psicométricas válidas y acompañamiento reflexivo promueve la autodirección y reduce la indecisión vocacional.

El 71.4 % de los participantes expresó sentirse totalmente de acuerdo con tener una mayor claridad sobre su carrera profesional, mientras que el resto mostró avances parciales pero significativos. Además, el 85.7 % consideró que las fortalezas identificadas corresponden plenamente con su realidad personal. Estos resultados son consistentes con la literatura reciente sobre orientación vocacional positiva, la cual enfatiza el papel del bienestar y el autoconocimiento en la permanencia escolar y la satisfacción académica (Seligman, 2023; Watkins et al., 2022; Hernández-Ruiz & Puga-López, 2024). De manera complementaria, el 100 % de los participantes manifestó un aumento en su confianza, claridad de pensamiento y asertividad para la toma de decisiones. Tales evidencias respaldan el principio de que la orientación vocacional debe trascender la elección de carrera y convertirse en un proceso integral de autodescubrimiento y gestión emocional (Csikszentmihalyi, 2012; Shinn & Granum, 2020).

El análisis cualitativo se realizó mediante un proceso de categorización temática, a partir de los relatos obtenidos durante las sesiones de retroalimentación y coaching. Se identificaron tres categorías emergentes: autoconocimiento identitario, resignificación de la elección vocacional y autorregulación emocional incipiente.

En la categoría autoconocimiento identitario, los participantes expresaron una mayor claridad sobre sus patrones de pensamiento y comportamiento, reconociendo la influencia de sus talentos en situaciones académicas y personales. La resignificación de la elección vocacional se evidenció en discursos orientados a la congruencia entre intereses, capacidades y expectativas futuras, más allá de presiones externas. Finalmente, la autorregulación emocional incipiente se manifestó en la identificación consciente de estrategias personales para afrontar la toma de decisiones, aunque los propios participantes reconocieron la necesidad de un seguimiento prolongado para consolidar este proceso.

En conjunto, los hallazgos sugieren que el enfoque basado en fortalezas contribuye no solo a la toma de decisiones académicas más coherentes, sino también al desarrollo del bienestar subjetivo y la motivación duradera. Esto coincide con los resultados de Fraaza y Urban (2019), quienes destacan que las intervenciones centradas en talentos generan cambios sostenidos en la percepción de logro y satisfacción personal. Si bien los hallazgos deben interpretarse con cautela debido al tamaño muestral y al carácter exploratorio del diseño, los resultados aportan evidencia relevante sobre el potencial de los enfoques basados en fortalezas en la orientación vocacional temprana, abriendo líneas de investigación futuras que integren diseños longitudinales y análisis inferenciales más robustos.

Conclusiones

El presente estudio exploratorio permitió analizar el efecto de la identificación y gestión de fortalezas como herramienta de orientación vocacional en estudiantes preuniversitarios. Los resultados evidencian que el reconocimiento de los talentos dominantes mediante la metodología CliftonStrengths® genera mejoras significativas en el autoconocimiento, la autoconfianza y la autorregulación emocional, aspectos estrechamente vinculados con la asertividad y el bienestar personal.

La intervención Define tu Rumbo demostró ser un modelo pertinente para favorecer la toma de decisiones vocacionales informadas y coherentes con las capacidades y valores individuales. Los participantes no solo lograron mayor claridad sobre su elección de carrera, sino que también desarrollaron una visión más realista y positiva de sí mismos. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que destacan la eficacia de los programas basados en fortalezas para fomentar la motivación intrínseca, el sentido de propósito y la persistencia académica (Watkins et al., 2022; Rowe, 2023; Zinger, 2025).

Desde una perspectiva educativa, la aplicación de modelos centrados en fortalezas contribuye a fortalecer el acompañamiento vocacional y socioemocional en el nivel medio superior. Promover la autoconciencia, el bienestar psicológico y la toma de decisiones reflexiva puede reducir la deserción universitaria y facilitar la transición al nivel superior (González-Ramos & Juárez-Lugo, 2023; Hernández-Ruiz & Puga-López, 2024). Asimismo, la orientación basada en fortalezas ofrece a docentes y orientadores una herramienta útil para generar espacios educativos centrados en el potencial y la diversidad de los estudiantes.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el tamaño reducido de la muestra y la duración breve del seguimiento. Por tanto, se recomienda replicar la investigación con poblaciones más amplias y en distintos contextos institucionales, incorporando medidas longitudinales que evalúen los efectos sostenidos de la intervención en el rendimiento académico, la satisfacción vocacional y el bienestar subjetivo.

Si bien no se realizó un análisis psicométrico propio del instrumento, esta decisión responde a la naturaleza estandarizada de la evaluación CliftonStrengths® y al carácter exploratorio del estudio. Futuras investigaciones con muestras más amplias podrían complementar el análisis mediante contrastes estadísticos adicionales, sin que ello constituya un requisito para la interpretación de los hallazgos presentados.

En síntesis, los resultados respaldan la relevancia de integrar la psicología positiva y el desarrollo de fortalezas en los programas de orientación vocacional. Esta aproximación no solo apoya la elección de carrera, sino que impulsa el crecimiento personal, el liderazgo y la construcción de un proyecto de vida con sentido.

Referencias

- American Educational Research Association. (2022). *Code of ethics*. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Code-of-Ethics>
- Bisquerra, A. R., & Hernández, P. S. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices*. Papeles del Psicólogo, 38(1), 58–65. <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2822.pdf>
- Clifton, J., & Harter, J. (2020). *El líder: descubre tus fortalezas*. Reverté Management.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Aprender a fluir*. Editorial Kairós.
- Díaz-Garay, I. S., Narváez-Escorcía, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2021). *El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media*. Revista Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1), 113–126. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>

Field, A. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Fraaza, A., & Urban, E. (2019). *CliftonStrengths for students: Developing engaged and thriving students through strengths awareness and development*. Western Michigan University.

Gallup, Inc. (2025, marzo 11). *CliftonStrengths*. <https://www.gallup.com/cliftonstrengths>

García-Botero, L., Álvarez-Maestre, A. J., Pérez-Fuentes, C. A., Cabral-Rodríguez, C. M., & Aguilar-Barreto, A. J. (2022). *Revisión sistemática: Criterios de calidad en el proyecto de programas de orientación vocacional*. *Psicología Escolar y Educacional*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022-235549>

González-Ramos, R., & Juárez-Lugo, M. (2023). *Factores asociados al abandono universitario y estrategias de permanencia*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 20(2), 55–68. <https://doi.org/10.32870/rmoe.v20i2.431>

Hernández-Ruiz, F., & Puga-López, M. (2024). *Estrategias innovadoras de orientación vocacional para la educación media superior*. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 14(1), 89–104. <https://doi.org/10.11144/rlie.v14n1.evems>

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Torres, P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7ª ed.). McGraw-Hill.

INEGI. (2022). *Encuestas para la medición del impacto COVID-19 en la educación: Presentación de resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf

Jones, K. M., Lepp, G., & Fierke, K. K. (2024). *If like produces like, do we like where we are going?* *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 16(9), 102109. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.05.004>

Meade, A. W. (2004). *Psychometric problems and issues involved with creating and using ipsative measures*. *Personnel Psychology*, 57(4), 733–770.

Moldenhauer, E., Osland, M., & Waterbury, T. A. (2019). *Study abroad strengths-*

based curriculum: Advancing self-reflection and relationship-building leadership skills. Winona State University.

Rowe, S. M. (2023). *What are your strengths? An analysis of the correlation of strengths and majors.* South Dakota State University.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). *Making sense of Cronbach's alpha.* International Journal of Medical Education, 2, 53–55.
<https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

Seemiller, C., & Clayton, J. (2019). *Developing the strengths of Generation Z college students.* Journal of College and Character, 20(3), 268–275. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1631187>

Seligman, M. E. P. (2023). *The hope circuit: A psychologist's journey from helplessness to optimism.* Hachette.

Shinn, B., & Granum, M. (2020). *Exploratory students finding purpose in college transition using CliftonStrengths for Students online assessment.* University of South Carolina.

UNESCO. (2023). *Education for sustainable development and well-being: Aligning with the 2030 Agenda.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385428>

Watkins, N. A., Gautreau, C., & Watkins, D. V. (2022). *Using CliftonStrengths™ for professional development: Recommendations for practice.* Journal of Organizational Psychology, 22(1), 35–45. <https://doi.org/10.33423/jop.v22i1.5108>

Zinger, J. F. (2025). *Learning to use your strengths daily.* In S. D. Pressman & A. C. Parks (Eds.), More activities for teaching positive psychology: A guide for instructors (pp. 155–165). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000417-015>



Ma. De Lourdes Vera Alvarado



**Alternativas para prevenir la violencia de género
en un Bachillerato de Pachuca Hidalgo.**

Resumen

Implementar un estudio centrado en el género, en todos los niveles educativos, es una de las metas principales de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este trabajo de investigación, pretende establecer una plataforma para reflexionar y analizar cómo se aborda la perspectiva de género desde la prevención, en la educación de nivel medio superior. A través de esta investigación, se tiene como propósito determinar cuáles son los factores causantes de la violencia de género en una comunidad educativa en donde se profesan principios y valores establecidos desde hace años. La equidad de género tiene como finalidad, promover sociedades democráticas y respetuosas, con los derechos humanos de los individuos. Por eso es importante que la sensibilización, formación y capacitación sea igualitaria para hombres y mujeres en las comunidades educativas, porque esta preparación ofrece mayores oportunidades de desarrollo humano. En la sociedad mexicana, el problema de la violencia y la desigualdad, se puede analizar a fondo si nos enfocamos en el estudio del género. Mediante el compromiso de las instituciones educativas y la sociedad civil, se busca revertir la situación desfavorable de las mujeres, teniendo en cuenta que el origen de los esquemas de desigualdad y discriminación de género es un asunto social, que está afectando todas las prácticas sociales. Considerando que la esfera educativa reproduce los estereotipos culturales que predominan en otras áreas, es necesario el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los estudios de género para que desde la prevención se erradique la violencia de género a nivel preparatoria.

Palabras Clave

Derechos humanos, violencia, equidad, políticas públicas, valores.

Abstract

Implementing a gender-focused study at all educational levels is one of the main goals of the Ministry of Public Education (SEP). This research aims to establish a platform for reflecting on and analyzing how the gender perspective is addressed through prevention in upper secondary education. This research seeks to determine the factors that cause gender-based violence in an educational community where long-established principles and values have been upheld.

Gender equity aims to promote democratic and respectful societies that uphold the human rights of individuals. Therefore, it is important that awareness-raising, training, and professional development be equal for men and women

in educational communities, as this preparation offers greater opportunities for human development. In Mexican society, the problem of violence and inequality can be thoroughly analyzed by focusing on the study of gender. Through the commitment of educational institutions and civil society, the aim is to reverse the unfavorable situation of women, recognizing that the origin of gender inequality and discrimination is a social issue affecting all social practices.

Given that the educational sphere reproduces the cultural stereotypes prevalent in other areas, it is necessary to develop, strengthen, and consolidate gender studies so that gender-based violence can be eradicated at the high school level through prevention.

Introducción

Históricamente, la violencia contra la mujer se centra en una manifestación de relaciones de poder desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la misma y discriminación en su contra por parte del hombre, impidiendo el adelanto pleno de la mujer; la violencia que se ejerce contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre.

Las Naciones Unidas definen la violencia contra la mujer como «todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer», las estimaciones mundiales publicadas por la OMS (Organización Mundial de Salud) indican que alrededor de una de cada tres mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual de pareja o violencia sexual por terceros en algún momento de su vida.

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993) desarrollada en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, reconoce la urgente necesidad de una aplicación universal a la mujer de los derechos y principios relativos a la igualdad, seguridad, libertad, integridad y dignidad de todos los seres humanos.

Estos derechos y principios están consagrados en instrumentos internacionales, destacando la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

En los últimos años, con el auge del movimiento feminista, la conversación principal se ha centrado en la equidad y violencia de género. Esta problemática ha adquirido gran importancia en la comprensión social, el desarrollo cultural, y en las relaciones sociales y políticas.

La Teoría de Género de Margaret Mead (1935) puntualiza que las diferencias conductuales entre hombres y mujeres, se dan por procesos de socialización más que por cuestiones biológicas; los seres humanos se comportan y se relacionan con los demás de manera diferente, de acuerdo al género y sexo al que pertenecen, esto depende de la construcción mediante la cual se definen como hembra y varón; proceso que va ligado principalmente a la cultura, en aquellos aspectos socioculturales que la sociedad establece y refuerza. Desde el enfoque del género, en la sociedad mexicana, se presenta de forma importante la violencia y la desigualdad entre hombres y mujeres; el género tiene una gran influencia en la manera en que se establecen las relaciones sociales, pero, ¿qué papel juegan aquí las instituciones educativas?

La equidad de género promueve sociedad democráticas y respetuosas con los derechos humanos, es importante la sensibilización, formación, y capacitación de manera igualitaria para hombres y mujeres en las comunidades educativas.

El contexto educacional, reproduce los estereotipos culturales, es aquí en donde radica la importancia del fortalecimiento y consolidación de los estudios de género en la esfera educativa.

Actualmente, el estudiante es concebido como un actor social inserto en las instituciones, que elabora su experiencia en las mismas y la expresa en su socialización diaria; por ello, la educación en valores ha adquirido mayor relevancia en el contexto social que sitúa la escuela. La adolescencia es una edad importante en la vinculación entre la mujer y el hombre; el lugar educativo como el bachiller, además de aprender los contenidos escolares, se relacionan con sus pares en términos de amistades y alternan entre compañeros (Guzmán y Saucedo, 2005).

La escuela, tiene el encargo de transmitir saberes, formar valores y establecer normas de comportamiento, proyectándose hacia modelos no sexistas y más democráticos. Lagarde, M (2016) analiza desde la perspectiva de género, las inequidades vigentes en la educación y en qué medida la enseñanza en la escuela es un medio importante para superar los estereotipos de género en

México. Para revertir la situación desfavorable de las mujeres, se requiere de un compromiso por parte de las instituciones educativas que conforman el estado mexicano y la propia sociedad civil, el trasfondo de los esquemas de desigualdad y discriminación de género es un asunto cultural.

Los espacios educativos, una vez detectada la problemática, deben estar preparados con especialistas en el tema, así como tener protocolos de identificación, acciones de sensibilización, desarrollo de propuestas didácticas, el impulso de los cambios e incluso, mantener un protocolo de denuncia seguro para las víctimas; así como dar prioridad a la sensibilización, formación, y capacitación de las y los profesores, al ejercer una labor como agentes de cambio entre las y los estudiantes; desde la innovación educativa y ejecución de acciones que permitan la sensibilización y formación hacia una equidad de género fortalecida, se puede generar un proceso de cambio contundente.

La socialización que se da durante la etapa escolar, ayuda a crear también esta identidad; puede modificarse de acuerdo al contexto educativo en el que se participa; sin embargo, esta modificación también se da mediante el proceso de reflexión personal, en donde se evalúan las distintas formas de ser.

Dentro de las instituciones educativas, la violencia es uno de los contextos de violencia que más se han estudiado en los últimos años. Este fenómeno a nivel educativo, se ha convertido en una situación a la que se le debe dar respuestas prácticas y teorizarla; debido a los diferentes modos en la que se presenta, presenta algunas dificultades, ya que su centralidad se da desde el carácter histórico, a las dificultades metodológicas en la indagación empírica, y también a cuestiones conceptuales.

La nueva concepción de la educación debe ser un sistema democrático, igualitario y obligatorio, cuyo objetivo es formar a las futuras ciudadanas y ciudadanos. De acuerdo al Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (PIPASEVM), la violencia en el ámbito escolar reportó 25.3% de prevalencia nacional, siendo Querétaro, Jalisco, Ciudad de México, Aguascalientes, las entidades federativas con mayor prevalencia de violencia en el ámbito escolar fueron.

La ENDIREH (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares) en el año 2021 estima que, en el estado de Hidalgo, 70.6% de las mujeres de 15 años o más, experimentaron algún tipo de violencia:

Psicológica, Física, Sexual, Económica o Patrimonial a lo largo de la vida y 43% en los últimos 12 meses.

Dentro del estado de Hidalgo, en Pachuca, se cuenta con el Programa Institucional de Desarrollo del Instituto Hidalguense de las Mujeres, en el cual se desarrolla el punto académico desde lo formativo, pero solo es aplicado a nivel básico, es importante reforzar la educación en violencia de género en bachillerato.

Desarrollo

Este proyecto se centra en la ciudad de Pachuca en el estado de Hidalgo. La violencia de género en la educación es una problemática social que el Instituto ha buscado atender desde diversas aristas, como la inclusión, la orientación sexual y tolerancia. Se pretende estudiar las ¿Cuáles son las manifestaciones de violencia de género que se están presentando en el ámbito educativo de nivel medio superior? Así como estudiar esas acciones desde el método fenomenológico, porque busca comprender la esencia de las experiencias vividas por los adolescentes que interactúan constantemente en un entorno educativo como los es la preparatoria, con base en esa información obtenida, se pretende ¿Cuáles serán las acciones de prevención que se pueden realizar y que contribuyan a erradicar la violencia en la comunidad estudiantil? Para ello se integrarán estrategias que coadyuven a lo mencionado anteriormente, tales como: campañas, conferencias mensuales sobre sexualidad, violencia en el noviazgo y masculinidades.

Esta investigación se estudia desde el método fenomenológico, desde un enfoque que combina una corriente filosófica que estudia la experiencia y la percepción del mundo, con los principios y preocupaciones del feminismo, pero también busca entender la experiencia de las mujeres en el contexto de sus vidas, explorando cómo las estructuras sociales, culturales y políticas afectan su forma de ser y de entender el mundo (Husserl, 1997). Según el informe de Amnistía Internacional de noviembre del 2002, "La Organización Mundial de la Salud ha alertado que la violencia de género es la primera causa de pérdida de años de vida entre las mujeres de 15 a 44 años, por encima de las guerras, los accidentes de tráfico o los distintos tipos de cáncer".

La fenomenología feminista, inspirada en la fenomenología de Edmund Husserl, es una corriente que aplica sus principios para analizar y comprender la experiencia de las mujeres y las relaciones de género desde una perspectiva filosófica.

Carina Kaplan en su libro “Violencia escolar bajo sospecha” (2009) habla de cómo un entorno reducido, en este caso, el plantel de bachillerato del Instituto Cedrus, es el escenario perfecto para la visibilización de diferentes tipos de violencia.

Creando un plan de escuelas seguras, nos cercioramos que la educación va más allá de las materias, formando jóvenes que en su momento serán adultos ante una sociedad incierta, dada la gran cantidad de tiempo que los niños, niñas y jóvenes pasan en las escuelas, es esencial que la enseñanza sea impartida en entornos escolares seguros y acogedores.

A continuación, se describirá la estructura de este proyecto:

Fase 1. Este proyecto está centrado en la ciudad de Pachuca, en el estado de Hidalgo. Dentro de Pachuca se cuenta con el Programa Institucional de Desarrollo del Instituto Hidalguense de las Mujeres 2017- 2022, en el cual se desarrolla el punto académico de este artículo desde lo formativo a nivel básico, pero es necesario reforzar este tipo de proyectos y aterrizarlos para instituciones como el bachillerato del Instituto Cedrus.

Fase 2. El objetivo es desarrollar un taller de sensibilización sobre la violencia de género en este bachillerato, en conjunto con académicos, administrativos, autoridades escolares y padres de familia, se tiene como meta sensibilizar a los jóvenes del plantel, y prevenir la violencia de género en los alumnos de bachillerato, partiendo de un diagnóstico, con el propósito de lograr promover también espacios de concientización, análisis y reflexión. Este taller de prevención de violencia de género, llevará por título “Previniendo y aprendiendo” Este plan pretende recrearse en otros planteles dentro de Pachuca, con ello se reducirán los registros de violencia, y se incentivará el adecuado acompañamiento y difusión de la problemática entre el alumnado.

Fase 3. A través de actividades interactivas, dinámicas de grupo y contenidos educativos, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre las diversas formas de violencia de género, identificar mitos, conductas, e indicios de violencia para ofrecer herramientas prácticas de prevención.

Fase 4. El objetivo del taller, será la educación sobre valores y los límites en las relaciones desde una edad temprana, dando a los estudiantes herramientas prácticas; aprenderán estrategias para identificar señales de alerta y actuar de manera segura ante situaciones de violencia. Se compartirán recursos de apoyo como líneas de ayuda, instituciones especializadas, y redes de ayuda comunitaria. Se explicará la importancia de establecer límites claros en las

relaciones; y la comprensión de la violencia, explicando que es un acto de valentía el que se requiere, para romper ciclos tóxicos.

Fase 5. La investigación para desarrollar el taller, está basada en un enfoque cualitativo, con diseño no experimental transversal, con alcance explicativo. La muestra fue de 75 estudiantes del Instituto, con un rango de edad de 15 a 18 años, 30 fueron hombres y 45 mujeres. El objetivo es una herramienta útil de acciones afirmativas para que el departamento psicopedagógico pueda utilizarlo para implementar intervenciones orientadas a la prevención de la violencia. El diagnóstico es un cuestionario para analizar la percepción del alumnado sobre las diferentes formas de violencia que se llevan a cabo en su entorno escolar.

Ocupando como base las siguientes variables:

Tabla 1: Definición de las variables problemáticas.

Variable	Definición
Violencia en las relaciones interpersonales	Son los actos individuales o colectivos que transgreden derechos fundamentales de las mujeres y hombres, propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público. Puede ser varios tipos: física, psicológica, económica de género o institucional.
Ciberacoso o cyberbullying	Es un comportamiento que se repite y que busca atemorizar, enfadar o humillar a otras personas a través de amenazas por medio de las nuevas tecnologías de la información, redes sociales, correo electrónico o cualquier espacio digital que cause un daño en la dignidad personal, o afecte la paz, la tranquilidad o la seguridad de las personas.
Derechos reproductivos y de salud sexual	Los derechos sexuales y reproductivos se derivan del derecho humano a la salud. Se refieren básicamente a la libertad que tienen todos los individuos a la autodeterminación de su vida sexual y a la atención de la salud reproductiva.

Fuente: Elaboración Propia, las definiciones se tomaron del Marco Teórico.

Fase 6. Para la construcción del cuestionario, se operativizan las variables, en una investigación cualitativa, Álvarez, G. (2003):

a) Datos generales: especifica los datos del alumno: grado, edad, género, grupo, y nivel educativo.

b) Violencia en las relaciones interpersonales: centrándose en las relaciones de amigos, relaciones de pareja, y las conductas de abuso en muestras de afecto.

c) Violencia en las interacciones cibernéticas: busca las formas de interacción entre el alumnado a través de las redes sociales, el conocimiento del alumnado sobre el ciberbullying, Serrano, T. (2018); prevención y respuesta, si se conoce la Ley Olimpia.

d) Derechos reproductivos y salud sexual: conociendo acerca de lo qué es la salud sexual, reproductiva y anticoncepción. Si se tiene educación sexual.

Este estudio se aborda desde la fenomenología, porque centra su atención en la experiencia personal y la experiencia vivida; la comprensión del significado sobre la perspectiva de género en los estudiantes de bachillerato. El cuestionario diseñado a partir de las variables, es una herramienta de medición que permitirá a las y los integrantes del departamento psicopedagógico del instituto evaluar actitudes, opiniones, percepciones y otros constructos subjetivos del estudiantado de bachillerato con respecto a la violencia de género.

Fase 7. El Diagnóstico fue contestado por aproximadamente 75 estudiantes del Instituto, aplicado mediante un formulario de Microsoft Forms. El objetivo es obtener una herramienta útil que la institución pueda utilizar para implementar intervenciones orientadas a la prevención de la violencia, Carina, K, (2009).

Cuestionario

Relaciones de pareja (violencia en la relación, celos, relaciones tóxicas, límites de pareja)

1) ¿Crees que la violencia en una relación de pareja, incluyendo insultos, jalones y revisión de teléfonos, es normal?

2) ¿Consideras que los celos son una manifestación del amor en una relación de pareja?

- 3) ¿Estás de acuerdo con que una persona exija a su pareja que le informe en todo momento su ubicación, actividades y compañía por amor y preocupación?
- 4) ¿Consideras que la opinión y decisión de la mujer en una relación de pareja deben ser igualmente valoradas y respetadas que las del hombre?
- 5) ¿Crees que la violencia verbal o física es aceptable en las relaciones de amistad? (Por ejemplo: apodosos o zapes)
- 6) ¿Has sido testigo de violencia en una relación de amistad? (Escala: Sí, No)
- 7) ¿Crees que las relaciones de amistad pueden ser saludables y duraderas sin la presencia de violencia verbal o física?
- 8) La ley Olimpia se encarga de "reconocer la violencia digital y sancionar los delitos que violen la intimidad sexual de las personas a través de medios digitales" (Escala: Verdadero/ Falso)
- 9) Estás de acuerdo en enviar mensajes, imágenes o audios con contenido ofensivo a alguien que no te cae bien, pensando que no serás descubierto y no habrá consecuencias?
- 10) ¿Consideras apropiado solicitar a otras personas de la comunidad fotos con contenido sexual, como imágenes sin ropa o en ropa interior?
- 11) ¿Estás de acuerdo en que las/los jóvenes compartan "packs" o videos con contenido sexual sin el consentimiento de las personas que aparecen en ellos?
- 12) ¿Qué tan informado/a crees que estás acerca de los diferentes métodos anticonceptivos disponibles y su nivel de eficacia para prevenir embarazos no deseados?
- 13) ¿Qué tan informada/o te consideras sobre el tema del aborto y sus implicaciones?
- 14) ¿Cómo calificarías la educación sexual integral recibida durante tu etapa educativa?
- 15) ¿Te gustaría recibir mayor información de estos temas a través de un taller?

Fase 8. El resultado del diagnóstico en la aplicación del cuestionario, menciona lo siguiente:

- 1) La participación fue de un 55.9% masculino y un 44.1% femenino.
- 2) El 36.8% mencionó que está de acuerdo con que una persona exija a su pareja que le informe en todo momento de su ubicación, actividades, compañía de amor y preocupación.
- 3) Un 58.8% considera que la opinión y decisión de la mujer en una relación de pareja, debe ser igual de valorada y respetada que la del hombre.
- 4) Respecto a la violencia verbal o física, el 45.6% menciona que está en

desacuerdo con que sea aceptable en una relación de amistad.

5) El 54.4% ha sido testigo de violencia en una relación de amistad. En otra pregunta el 42.6 por cierto, menciona que una relación de amistad puede ser duradera sin que exista violencia verbal o física.

6) Respecto a enviar mensajes, imágenes, o audios con contenido ofensivo a una persona que no cae bien, el 58.8% menciona que está en desacuerdo.

7) El 92.6% conoce que la “Ley Olimpia” se encarga de reconocer la violencia digital y sancionar los delitos que violen la intimidad sexual de las personas a través de medios digitales.

8) Considerar apropiado solicitar a otras personas fotos con contenido sexual, el 54.4% se mostró en desacuerdo.

9) Un 66.2% está en desacuerdo en que las/los jóvenes compartan videos con contenido sexual sin el consentimiento de las personas que aparecen en ellos.

10) El tema de estar informados acerca de los métodos anticonceptivos, el 65% comentó que está bien informado. Y el 38.2% mencionó que considera estar medianamente informado con la educación sexual recibida en su etapa educativa.

11) El 38.2% considera estar informado acerca del aborto y sus implicaciones.

12) La educación sexual recibida en su etapa educativa, un 38.2% la considera regular.

13) El 72% mencionó que le gustaría recibir un taller con la información de la encuesta.

Conclusión

Los altos índices de violencia, que se presentan en un entorno educativo, forman parte de un problema de violencia estructural, casos de sexismo, acoso, cyberacoso y violencia en el noviazgo, son algunos de los indicadores que muestran una necesidad apremiante de atender.

Es por ello que con el taller se busca dejar de invisibilizar y normalizar tales manifestaciones, realizando acciones de prevención contra la violencia, que contribuyan a erradicarla en la comunidad estudiantil; es imprescindible que se generen estrategias efectivas, tales como; conferencias sobre sexualidad, violencia en el noviazgo, feminidad y masculinidad, etc, teniendo como meta en cada ciclo escolar, prevenir la violencia en los alumnos de preparatoria a partir de la implementación de talleres de sensibilización, y así promover también espacios de concientización, análisis y reflexión. Apoyar al adolescente en conocer y comprender los tiempos que estamos viviendo, y la necesidad de rechazar y adquirir patrones de comportamiento culturales o informativos de violencia.

Erradicar cualquier tipo de conducta agresiva entre los padres y sus hijos a través de programas de prevención del abuso de los adolescentes, así como reducir la exposición de la violencia en los medios de comunicación, orientando a los padres a seleccionar programas de televisión y contenido que favorezcan un desarrollo integral; es imprescindible promover una cultura de paz y campañas continuas con manuales, infografías, lecturas, charlas y talleres desde lo informativo, para los padres, maestros, alumnos y todos los actores involucrados en un entorno educativo para prevenir la violencia.

También mejorar la detección y fomentar la denuncia de las víctimas adolescentes, y de aquellas personas de alto riesgo de sufrir una agresión; para así fomentar la equidad de género, promover sociedades democráticas y respetuosas, con los derechos humanos de los individuos, tanto hombres como mujeres.

La violencia en las preparatorias es minimizada, es una realidad que afecta a los jóvenes de forma impactante y se manifiesta de maneras sutiles pero muy dañinas, como el bullying, la intimidación o la exclusión, y puede tener repercusiones profundas en el bienestar emocional y social de los estudiantes. En este contexto, el marco legal y la agenda pública juegan un papel fundamental, no solo para sancionar, sino para prevenir y erradicar estas conductas dentro de las instituciones educativas.

En cuanto a la agenda pública, es vital que se reconozca que la violencia en las escuelas no es solo un problema aislado dentro de los muros de las preparatorias privadas, sino un reflejo de una cultura más amplia que todavía lucha por erradicar estereotipos de género, machismo y desigualdad; esta agenda, debe incluir, una acción conjunta entre autoridades, familias, docentes y estudiantes para crear espacios de diálogo y reflexión, que permitan transformar esas dinámicas violentas.

Si queremos un cambio real, debemos comprender que no basta con leyes y reglamentos. Es esencial que el sistema educativo, apoyado por políticas públicas, promueva una cultura de respeto, inclusión y equidad; esto implica educar a los jóvenes no solo en conocimientos académicos, sino también en valores que favorezcan la convivencia sana y el respeto por la diversidad; esto solo se logrará con el compromiso de todos los involucrados: padres, maestros, autoridades y los mismos estudiantes, para que juntos, construyamos una sociedad donde la violencia en

las preparatorias privadas y en todas las instituciones educativas, sea finalmente una cosa del pasado, fomentando en los espacios educativos la sensibilización, formación y capacitación, desde un enfoque igualitario para hombres y mujeres, para que como sociedad adquiramos un verdadero compromiso, y también las instituciones educativas busquen revertir la situación.

De tal forma que el Colegio, se convierta en un recinto, donde prevalezca la libertad, la interacción sana, el juego, o el “estar ahí, simplemente”, porque se habita en un refugio seguro, que genera un sentido de pertenencia en los estudiantes. Por que la escuela como agente de socialización, transmite saberes, valores, establece normas de comportamiento, con la finalidad de enfocarse en modelos no sexistas y más democráticos para las y los estudiantes.

Referencias

Álvarez, Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamento y metodología. México: Paidós Educador.

Araiza, Alejandra (2012). *De la política de la localización a los conocimientos situados*. Notas para la creación de una ciencia feminista. En Liévano M. y Duque M. Subjetivación femenina: Investigación, estrategias y dispositivos críticos (pp. 163-191). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Blazquez, N. Flores, F. Rica, M. (2018). *Investigación Feminista*, Brasil: Universidad. Federal de Río de Janeiro.

Cartilla Violencia de Género en las Escuelas, Caminos para su Prevención y Superación, Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación en colaboración con UNICEF.

Díez, F. (2019). *Mujeres, igualdad y discriminación: reflexiones sobre los retos de la adaptación de las religiones a los presupuestos de la sociedad actual*, Clamores, No 5, p. 46., como se citó en “Género, sexualidad y religiones”. FUENTES, A. (2020). Accedido 3 de noviembre de 2022.

Husserl, E. (1997). *La fenomenología*. México, Fondo de Cultura Económica.

Fadiman, J. & Frager., R. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Universidad Iberoamericana.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). ***Metodología de la investigación***. México: McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). ***Metodología de la investigación***. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill.

Instituto Hidalguense de las Mujeres. (2010). ***Manual: Diagnóstico participativo con perspectiva de género***. Instituto Hidalguense de las Mujeres.

Lagarde, M. (2016). ***El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia***. En Jarquín M. El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos (pp. 15-78). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Meza, Sofía (2018). ***Interseccionalidad***. En Ramírez J. ***Conceptos claves en Ciencias Sociales***. Definición y aplicaciones (pp. 235-256). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). ***Plan de la acción UNESCO para la prioridad: Igualdad de Género 2014-2021***. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas (2014). ***Declaración y Plataforma de Acción de Beijing***. ONU Mujeres.

Rogers, C. (2007). ***El camino del ser*** (5° Ed.). Barcelona: Kairós.

Serrano, T. (2018). ***El ciberbullying en la escuela***. Ra Xihmai. vol.10. Universidad Autónoma Indígena de México, México.

Unidad Institucional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2019). ***Programa de Perspectiva de Género en la Escuela***. Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo.

Valles, M. (1999). ***Técnicas Cualitativas de Investigación Social***. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. España: Síntesis Sociológica.

INEGI. ***Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*** (ENDIREH) 2021. <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>



Juan Meneses Poblano

juan.meneses@ulsapuebla.mx

Anet Berenice Cesatti González

a1030385@ulsapuebla.mx

María José Gallardo Martínez



**La situación que viven los maestros cuando
asumen la dirección comisionada en escuelas
multigrado en México.**

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación realizada en cuatro escuelas multigrado de un municipio cercano a la ciudad de Puebla. Tuvo como propósito reconocer la situación que viven los maestros de escuelas multigrado de nivel primaria cuando asumen la función de directores comisionados. Se utilizó el diseño de casos múltiples, a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad. Los resultados de este trabajo dan cuenta de la necesidad de reconocer el trabajo de estos maestros, las implicaciones pedagógicas y de gestión, pero sobre todo el ambiente de descalificación que viven por los directores técnicos, la falta de acompañamiento de las autoridades educativas, la sobre carga de trabajo, el horario extendido que desarrollan, gastos extras no remunerados y el imaginario colectivo negativo que se ha construido en torno a este tipo de escuelas.

Palabras Clave

Escuelas multigrado, directores comisionados, gestión escolar, clasismo escolar.

Summary

This article presents the results of research conducted in multigrade schools close to the city Puebla. Its purpose was to understand the situation of teachers in multigrade primary schools when they assume the role of acting principals. A multiple case study design was used, employing in-depth, semi-structured interviews. The findings highlight the need to recognize the work of these teachers, the pedagogical and managerial implications, and, above all, the demeaning environment they face from technical directors, the lack of support from educational authorities, the excessive workload, the extended hours they work, unpaid additional expenses, and the negative collective perception that has developed around this type of school.

Keywords

Multigrade schools, commissioned principals, school management, school classism.

Introducción

Las escuelas multigrado en ocasiones son consideradas como centros educativos de bajo nivel, percepción animada por “la vinculación con la marginación, la exclusión y el racismo respecto de los territorios rurales e indígenas en los que prevalece este tipo de escuela” (Mejoredu, 2022b, p. 14). Pero lo cierto es que en estas escuelas existe un potencial pedagógico poco

reconocido y menos valorado. Dentro de este potencial se puede identificar que en un mismo salón de clases conviven estudiantes de diferentes edades, trayectorias escolares y experiencias de vida. Esta composición escolar es más cercana a la vida cotidiana de los niños, pues sus entornos familiares y comunitarios les permiten interactuar con personas de diferentes edades. Si a esto le sumamos la diversidad sociolingüística y cultural presente en territorios rurales, el potencial pedagógico es enorme. Uno de los propósitos que se persiguen en la educación es el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes, donde la conducción del docente no sea el centro del proceso educativo; en las escuelas multigrado se puede observar cómo las “niñas y niños realizan un trabajo independiente, con poca atención directa del maestro. A partir de sus indicaciones generales, dadas al principio de la clase, las y los estudiantes organizan y llevan a cabo la actividad” (Mejoredu, 2022b, p. 18).

A pesar de las bondades pedagógicas que representan las escuelas multigrado, no siempre se ha su riqueza sociocultural e interrelacional. Más bien, se ha pensado en las escuelas multigrado como “escuelas irregulares”, que lo mejor que podría pasarles es que su población se sumara al progreso y así toda la población se concentraría en asentamientos urbanos (Rockwell y Garay, 2014, p. 5). Pero quizás lo que hace falta es acercarse a este tipo de escuelas y ver qué hacen y cómo lo hacen. En nuestro caso centramos nuestra atención en un factor clave: los maestros que tienen grupo y que además se les comisionó la dirección de la institución. Nos parece de suma importancia conocer las experiencias de estos maestros, cómo hacen frente a una realidad desconocida, no sean formado para ser directivos, y de repente asumen responsabilidades. En muchas ocasiones, no solo es nulo su conocimiento sobre las situaciones a las que se enfrentan, sino también la desproporcionada la exigencia que imponen.

González Lira y Moreno Tapia (2022) hacen un análisis de las tendencias de investigación en diversos trabajos académicos realizados en el contexto de las escuelas multigrado en México, que permite reconocer los resultados, avances e identificar elementos que requieren atención en investigaciones futuras en este campo de estudio. Entre 2007 y el 2020 retomó 40 trabajos entre artículos publicados en revistas académicas, ponencias presentadas en congresos, tesis de grado y capítulos de libro y logró identificar que los temas tratados fueron:

- Prácticas educativas en contextos multigrado 50%
- Política educativa y acciones públicas dirigidas a las escuelas

multigrado 12%

- Percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en multigrado 12%
- Evaluación del aprendizaje en multigrado 7%
- Retos y dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en multigrado 7%
- Diagnóstico de condiciones escolares 5%
- Revisiones documentales sobre la historia y las condiciones de equidad del multigrado 5%

Como se puede observar las investigaciones están centradas en identificar los resultados de las prácticas educativas en los procesos de enseñanza aprendizaje y el reto que representa cuando los docentes han recibido una formación que no los prepara para atender a diferentes grados en un mismo espacio y tiempo. Pero apenas se menciona lo que representa para un docente desarrollar de manera simultánea, funciones de docencia y dirección. Creemos muy pertinente que se realicen modificaciones al respecto, no se puede obviar la tarea que representa para un docente y las repercusiones que tiene para el funcionamiento de una escuela. Es por eso que debemos visibilizar la situación que viven las y los docentes cuando son comisionadas y comisionados como directores. No se puede minimizar esta realidad, porque no son pocas las escuelas que viven esta situación y docentes que deben hacerle frente.

Es así como nuestra investigación se planteó el objetivo de reconocer la situación que viven los maestros de escuelas multigrado de nivel primaria cuando asumen la función de directores comisionados.

Contenido

Las escuelas multigrado

Muchas veces se pasa por alto la cobertura que tienen las escuelas multigrado. No son pocas las escuelas de este tipo que integran el sistema educativo mexicano. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) señaló que el 40% de los centros públicos de educación básica tienen este tipo de organización escolar, el nivel de primaria concentra el porcentaje más alto con 41.9% como lo refiere el estudio de Magaña Santana (2025) utilizando las cifras que proporcionó MEJOREDU:

considerable número de escuelas de educación básica operan bajo esta condición y atienden a millones de alumnos, pues según estudios en el ciclo escolar 2020-2021, 37.9% de los preescolares, 41.9% de las primarias

y un tercio de las telesecundarias y secundarias comunitarias eran de organización multigrado, esto es, 80.258 escuelas en todo el país. Uno de cada 10 estudiantes en preescolar, telesecundaria y secundaria comunitaria acudían a una escuela multigrado; en las primarias la proporción fue 8.8%. En total, 1.8 millones de alumnos. (p. 51)

En el caso del estado de Puebla, el total de su sistema educativo concentra una matrícula de 2 005 090, donde el sector público atiende a 1,663 947 y el sector privado 341 143. En lo que respecta a la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) se cuenta con 1 232 965. Aproximadamente el 50% de la matrícula total de la educación básica la concentra el nivel de primaria, con 3770 escuelas, 2199 rurales y 1571 urbanas (SEP, 2025). Como se puede observar, la matrícula en educación primaria se concentra en las zonas rurales; esto es un indicativo del contexto socioeducativo poblano. Si consideramos que el total de escuelas de nivel primaria en el estado de Puebla es de 4156, no es extraño que cerca del 40% de ellas sean escuelas multigrado.

Es común preguntarse en ¿dónde se encuentran las escuelas multigrado? Su territorialidad es dispersa, se encuentran en múltiples lugares de la geografía mexicana. Sin embargo, la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 43 hace referencia a la característica socio-gráfica en la que se encuentran estas escuelas: “El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación” (Unión, 2024, p.17). Para el sistema mexicano la educación multigrado se encuentra en espacios marginados; sin embargo, hay quien considera que las escuelas van en aumento y en algún tiempo se encontrarán en espacios urbanos (Magaña Santana, 2025, p. 57).

Es muy interesante señalar cómo, para algunos, la principal diferencia entre escuelas multigrado y escuelas de organización completa no está en su ubicación sino en su bajo nivel educativo (Magaña Santana, 2025, p. 62) Las razones que se enlistan es debido a que “carecen de infraestructura educativa adecuada, escasa presencia de supervisión y acompañamiento pedagógico, falta de formación continua, riesgos a la seguridad física de los docentes en su estancia o traslado en y hacia las localidades, y la falta de un modelo pedagógico específico”, así lo refiere Cano Ruiz (2020, p. 58), refiriéndose a los datos que proporciona el INEE (2029).

La mayoría de los docentes aprenden a desempeñar su docencia multigrado durante la marcha. La docencia en este tipo de escuelas está caracterizada como didáctica de la escuela multigrado (Bustos, 2014; Rockwell y Rebolledo, 2016). Didáctica que los docentes deben conocer y practicar en la marcha, porque no fueron formados en ella. Las características que están presentes en la didáctica de escuelas multigrado son:

simultaneidad de actividades de aprendizaje destinadas a alumnos de diversas edades; participación diferenciada de los alumnos de acuerdo a sus características y grado de autonomía; combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, a través de la atención directa e indirecta a los alumnos; formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o autoaprendizaje. (Montero (2002) citado en Cano, 2020, p. 60).

La gestión escolar

Como nuestro objetivo fue reconocer la situación que viven los maestros de escuelas multigrado de nivel primaria cuando asumen la función de directores comisionados. Tomamos como base las dimensiones de la gestión escolar. Para este estudio consideramos que la gestión escolar es un proceso de trabajo que involucra a toda la comunidad escolar e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo, a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de cada escuela. (De la O Casillas, s/f)

La gestión escolar asume la conducción de que toda institución supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos. Entendiendo que la gestión es la ejecución y el monitoreo de mecanismos, acciones y medidas necesarias para la consecución de los objetivos que se ha planteado la institución.

No se puede hablar de gestión escolar sin considerar a quien realiza dicha gestión. Es así, como en la literatura aparece el concepto de liderazgo escolar para referirse a la acción que realiza el sujeto que se encarga de la gestión escolar (Ibarra y Camacho 2022). Para Salas (2020), un líder educativo, promueve entre los miembros de una organización el desarrollo de sus competencias, el trabajo en colaboración, la realización de proyectos de acción en conjunto, conoce las políticas educativas; se dispone a implicar, motivar y animar a las personas a desarrollar lo mejor de sí mismas en las tareas asignadas para la mejora de la educación. Como se puede observar implica tareas y habilidades propias que deben ser formadas y desarrolladas en los docentes para cumplir de forma satisfactoria su encomienda.

En este trabajo partimos de identificar las dimensiones que integran la gestión escolar con la intención de analizar la experiencia de los docentes sobre tareas e implicaciones que se derivaban al tener la responsabilidad de realizar gestión escolar y el ejercicio de liderazgo implícito.

Es posible identificar grandes áreas de la gestión escolar: gestión académica, gestión directiva, gestión administrativa, y gestión de la comunidad (Álvarez, et al. (2013) citado en Avilés, Meneses, & Cáceres, 2021).

Dimensión pedagógico-didáctica se refiere a las actividades propias de la institución educativa caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Donde se implican las modalidades de enseñanza y del aprendizaje, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación y resultados.

Dimensión comunitaria. Es el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. En este sentido es necesario señalar que las comunidades educativas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias.

Dimensión administrativa. Analiza las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, materiales y financieros.

Dimensión organizacional. Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización orientada por lineamientos que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

En la gestión escolar se adquieren responsabilidades y para un director (a) de escuelas multigrado asumir que no sólo es el maestro que está al frente de su grupo, sino que es el director a cargo de una institución. Que si su tarea como docente es de índole pedagógico ahora se le suman las tareas del liderazgo de gestión: cumplimiento burocrático de la normativa, atender y

resolver las demandas de los padres de familia, de las autoridades educativas y de los mismos compañeros. Y, por si fuera poco, representar a la institución en actividades y eventos en los que participe. Fue así que estábamos ante una oportunidad de gran interés. Conocer la experiencia de los maestros y descubrir cómo habían hecho frente a esta realidad compleja.

Metodología

La metodología que se utilizó fue estudios de casos múltiples. Para este propósito se consideraron como sujetos de la investigación, docentes de la zona escolar 112 del estado de Puebla. La zona escolar cuenta con cuatro escuelas multigrado, se consideraron las cuatro instituciones para este trabajo. Tres maestras y un maestro. Dos de ellas ya no están comisionadas y dos siguen en funciones con varios años de antigüedad.

Resultados

Para la recolección de la información se diseñó el instrumento guía para entrevista semiestructurada, tomando como base las dimensiones de la gestión escolar. Dicho instrumento se proporcionó a los maestros participantes. Se visitó las escuelas y realizó la entrevista semiestructurada a profundidad. Para el análisis de resultados se categorizaron las entrevistas. Para este análisis los investigadores hicieron triangulación del análisis de las entrevistas. Posteriormente se identificaron unidades de análisis de la tabla de categorías. Una vez que se identificaron las unidades de análisis, se estábamos en condiciones para construir el texto que a continuación se presenta.

Dimensión administrativa

Sin acompañamiento ni reconocimiento

Los maestros comisionados señalan de manera categórica que no existe acompañamiento adecuado de la autoridad inmediata, en este caso la supervisora. No reciben formación previa, ser directora sin preparación, simplemente con la preparación de un docente, asumir toda la parte administrativa, no te dan una capacitación previa (D3), en estas circunstancias deben asumir las responsabilidades propias de un director como lo señala la maestra: *asumir todas las responsabilidades que implica lo de la carga administrativa, como es la parte de Asociación de Padres de Familia, todo lo que asume un director, entregar estadísticas, subir calificaciones, subir todo lo de las plataformas escolares, hacernos responsables incluso de que el pago mediante la plataforma de SPAR llegue los maestros. Nosotros asumimos todas las responsabilidades legales que implica un director técnico. (D3)*

El apoyo que brinda la supervisión es fundamental, refieren los maestros, para sentirse acompañados y comprendidos; ha habido supervisores que sí contamos con apoyo, si contábamos con esa calidad humana de que sí maestra, le reviso su documento, sí maestra, no se preocupe, nos vemos en la carretera y ahí me entrega (D2). Pero en ocasiones este apoyo y acompañamiento se convierte en exigencia intransigente como lo refiere la misma maestra:

lo quiero a tales horas y no me importa si estás dando clases, lo quiero a las diez de la mañana, no me importa si tienes dos grupos, no, a mí eso no me interesa, si al niño le pasó un accidente, yo te dije a las diez de la mañana, quiero ese documento, no me importa si el niño se cae, no me importa si los papás te demandan, el documento lo quiero a las nueve de la mañana.

Los maestros comisionados no sólo tienen que hacer frente a la falta de apoyo de su autoridad inmediata para cumplir, sino que su labor no es reconocida. Los docentes manifiestan este sentimiento de forma recurrente: no es reconocida esta labor, la hacemos, pero no es reconocida... debemos de dar tiempo de más, trabajar en casa para poder entregar la documentación, lo mismo que hace un director técnico. (D2)

Los maestros consideran que la exigencia mayor de su autoridad inmediata no es lo pedagógico, tener buenos resultados académicos es secundario, es más asumen que en esas escuelitas sólo aprenden a leer (D2). Lo peor de todo es que los padres de familia así lo han asimilado, así lo refiere la maestra yo llegué a esa escuelita los papás me decían, maestra, ya sabemos que no aprenden, los niños aquí no aprenden, pero los seguimos trayendo aquí para que no cierren la escuela (D4). Quizás se duda de que los maestros sean capaces de realizar el trabajo que se les ha comisionado, que no podrán con lo administrativo y lo pedagógico, por eso les piden que se enfoquen en lo administrativo, al fin y al cabo, eso es lo que debe presentar la supervisión a su respectiva autoridad educativa. Por ello los maestros señalan que a la supervisión lo que le interesa es lo administrativo: tuvimos un supervisor que nos decía lo más importante es lo administrativo, ya sus alumnos si aprenden, que bueno, y si no, no, porque si usted no entrega se le va a hacer un oficio de que no está cumpliendo con su encomienda que recibió (D1). Pero también los maestros se dan cuenta que cumplir con lo administrativo no garantiza que la escuela funcione bien.

la parte administrativa sí fue algo muy estresante, demasiado, fue que yo quería cumplirlo porque pensaba que era totalmente indispensable para el buen

funcionamiento de mi escuela y no fue así, al final de cuentas me di cuenta que la parte administrativa que te pide la supervisión solo es como lo que nosotros llamamos una carga más administrativa que no tiene sentido para un buen funcionamiento en tu escuela. (D3)

Horario extendido y gastos extras

Durante las entrevistas los docentes expresaban de forma contundente, que el tiempo invertido para cumplir con sus funciones de dirección, era con horarios extendidos. Tenían que ocupar demasiado tiempo para cumplir con elaboración y entrega de documentación: mi horario, obviamente como bien se sabe, es de ocho a una; pero ahí no terminaba mi horario. En muchísimas ocasiones sino es que todo el ciclo escolar era de ocho de la mañana y no había hora de salir, la carga administrativa seguía a las seis, a las siete, hasta que se cumpliera (D4).

La elaboración de documentación de por sí ya presentaba dificultades por la falta de capacitación, a esto se sumaban las distancias, las escuelas multigrado se encuentran, con mucha regularidad en zonas distantes, así lo refiere la maestra por lo general las escuelas multigrado están en comunidades rurales, entonces la distancia también es otra dificultad, porque si tú quieres desempeñar un buen papel como director, implica bastante tiempo implica por ejemplo, en mi caso, salir de mi escuela hasta las cuatro o cinco de la tarde y yo tenía que viajar dos horas de camino de regreso a mi casa, entonces esa era otra dificultad (D3).

Trasladarse del centro de trabajo a la supervisión o a las instalaciones de otras dependencias a donde debían llevar documentación o cumplir con la entrega o recepción de material como Secretaría de Educación Pública, CORDE, entre otras, representaban gastos extras que tenían que asumir.

...no hay ninguna recompensa, algún estímulo económico, porque los gastos que haces desde traslado, no es lo mismo que vengas a la escuela y estés tu jornada laboral de ocho de la mañana a una de la tarde, a que tengas que salir a la supervisión, porque no hay hora, hay documentos que urgen y tienes que salir en horario laboral. Ahorita cuento con transporte particular, pero cuando no contaba, tenía que tomar el camión o la combi nada más que entra a las seis cincuenta, que es cuando se van los niños a la secundaria y el último a las ocho, porque después de ahí ya no entran hasta las dos de la tarde. Y si no hay transporte, pues hay que caminar y sí te encuentras en el transcurso del camino una persona pues ya te echa un raite, pero solamente a la parada que es aquí en el pueblo cercano. Sin embargo, es algo complicado en cuanto a lo económico por los gastos que se generan, puesto que no hay ningún beneficio, ningún estímulo económico. (D1)

Los maestros no sólo se enfrentaban a la necesidad de extender su horario sino a la falta de apoyo económico para cubrir con los gastos que se generan para cumplir con el traslado, comida y gastos que implicaba la impresión de los documentos. Sin embargo, los maestros refrieron que sí existe por parte de la Secretaría de Educación Pública un apoyo económico que podrán recibir conocido como “el programa de arraigo”, sólo que la promoción y gestión pasa por la supervisión y ahí está el problema porque no se solidarizan con ellos, no les ayudan para que los maestros reciban el apoyo: hay incentivos, para un maestro comisionado, pero los supervisores jamás lo tramitan y nosotros de forma personal nos tienen que generar constancia y no nos las extiende (D2). Esta es la situación que viven los maestros comisionados.

Definir y priorizar responsabilidades

Los maestros se dan cuenta que las autoridades educativas tienen como prioridad lo administrativo. Que son presionados para que cumplan con la parte administrativa dejando al margen la atención del grupo de niños que tiene a su cargo. Los maestros señalaban de forma resignada, con cierto sentimiento de frustración, que para las autoridades lo más importante es cumplir con lo administrativo, con la entrega de documentos. Sin embargo, también descubren que cumplir con la entrega de documentos y evidencias solicitadas no es garantía de que la escuela funcione bien. Es así que tienen que definir y priorizar responsabilidades.

Los maestros deben redoblar esfuerzos para obtener buenos resultados, pero sobre todo organizarse, comunicárselo a los padres de familia para que ellos apoyen y no interrumpan las actividades académicas. Definir prioridades y que la principal de ellas sean los niños, permite a los maestros realizar gestión escolar porque todo lo que hacen es porque los niños estén bien, que les vaya bien.

... al principio éramos una escuela bidocente, hice la gestión para que nos llegara un maestro más, durante ese año la matrícula aumentó, entonces tuvimos la posibilidad de gestionar un docente más en la institución. Tuvimos también el recurso para implementar la banda de guerra, también el recurso para comprar un equipo de sonido, remodelar los baños de la escuela, remodelar la biblioteca y dirección. También remodelar la seguridad de la escuela en cuanto al portón, el comedor escolar también se remodeló...reunir a todos los padres de familia, dialogar con ellos y llegar a acuerdos de qué era lo que realmente sus hijos necesitaban o con qué se iban a ver beneficiados sus hijos, no los maestros, porque también algo que yo hice, tal vez no sea lo correcto siempre, pero es poner en primer lugar a los alumnos, qué es lo que los alumnos necesitaban. (D3)

Dimensión pedagógica

La metodología de las escuelas multigrado

Una de las primeras cuestiones señaladas por los docentes es la afinidad y satisfacción que encuentran en este tipo de escuelas. Una maestra comenta: A mí sí me gusta trabajar en una escuela multigrado, siento que se aprende mucho y que los niños también se ayudan entre ellos (D2). Esta apreciación coincide con la valoración del aprendizaje entre pares, característico de los ambientes multigrado, que permite que los estudiantes interactúen con compañeros de diferentes niveles y avancen a partir de la colaboración. Como señala otro docente: Los niños se explican entre ellos; a veces uno de cuarto le enseña algo a uno de primero, y eso no pasa en escuelas de un solo grado (D1).

Respecto a metodología los maestros describen un trabajo que consiste en involucrar a todos los grados en un mismo tema, para posteriormente asignar actividades diferenciadas, hoy en día trabajo el mismo tema, considerando que las actividades son diferenciadas, ya que el grado de dificultad varía para cuarto, y para quinto (D1). De esta manera, los docentes optan por recurrir a estrategias metodológicas como trabajar como si fuera un solo grupo (D3), lo cual favorece la participación y la exposición de contenidos variados que enriquecen la comprensión de los niños; por ello, se considera que las escuelas multigrado favorecen el aprendizaje de los niños (D1). Sin embargo, estos logros están fuertemente ligados a la capacidad y autonomía docente.

La docencia del director comisionado

No obstante, los docentes expresan dificultades para planear adecuadamente debido a la carga administrativa y la falta de acompañamiento. Además, cuando surgen demandas administrativas, los niños deben realizar trabajo autónomo (D2), lo que subraya la necesidad de fomentar la independencia y el uso significativo de los tiempos de aprendizaje, ya que las autoridades educativas se preocupan por cuestiones formales más que reales (D3). Esto genera un sentimiento de desamparo profesional y la percepción de que la asesoría y acompañamiento pedagógico prácticamente no existe. Tenemos visitas por parte de supervisión, el ATP y el AT, que es el asesor técnico pedagógico y el asesor técnico, el cual únicamente se encarga del área administrativa, es decir, que los directores tengan la documentación que se solicita (D1).

Los docentes señalan que, ante la falta de orientación, deben diseñar estrategias y materiales que les permitan llevar a cabo la aplicación de la

NEM, surgen dudas de cómo utilizar los libros de la NEM (D2), lo cual dificulta el proceso de planeación, como lo expresa el maestro:

Ahora con la Nueva Escuela Mexicana nos piden planear por cuatro metodologías, dependiendo el tema, yo lo veo muy difícil, muy complicado... Si aun así un maestro que trabaja con un grupo le cuesta para nosotros que trabajamos con dos o tres grupos al mismo tiempo resulta aún más difícil, sin embargo, claro que planeamos conforme lo marca programa (D1).

Los docentes tienen la percepción de que la asesoría pedagógica prácticamente no existe. La carga administrativa sumada a la falta de orientación provoca aplicar estrategias recurrentes en lugar de implementar nuevas propuestas metodológicas. La supervisión, lejos de impulsar el desarrollo profesional y de la escuela, termina reforzando las prácticas tradicionales o limitadas. Esta dinámica genera un conflicto entre lo administrativo y lo pedagógico ya que mientras la supervisión prioriza la entrega de documentación, los docentes se ven obligados a interrumpir el horario de clases y el tiempo destinado a planeaciones y acompañamiento a los estudiantes.

El impacto emocional también resulta de gran importancia, los maestros consideran que su esfuerzo no es valorado y las necesidades tanto de ellos como de la escuela en general no son consideradas. La falta de acompañamiento genera frustración y desgaste profesional, una maestra expresa: no es reconocida esta labor, la desempeñamos, la hacemos, pero no es reconocida (D2). Esta sensación genera una menor motivación para aplicar o explorar nuevas metodologías o fortalecer su práctica docente.

Nivel de desempeño de los niños

En el plano pedagógico de las escuelas multigrado los docentes se ven constantemente recurriendo a toma de decisiones, adaptación metodológica y un análisis de la realidad que les permita conocer las necesidades de los alumnos. Un aula multigrado demanda estrategias que permitan atender simultáneamente a estudiantes de distintos niveles sin que eso implique una disminución en lo académico. Determinar prioridades es imprescindible para el buen funcionamiento de una escuela multigrado, por ello es que se obtienen resultados positivos cuando se da prioridad a lo pedagógico (D3), lo que demuestra que muchas veces El aprendizaje de los niños depende mucho de lo que haga la maestra (D4).

Los testimonios de los maestros revelan que la supervisión educativa se ha distanciado del propósito pedagógico y formativo. Sin embargo, señalan que

las escuelas multigrado no están en desventaja académica y que pese a los retos y dificultades que se presentan, también se genera una satisfacción personal: *Lo más bonito es ver los resultados: cuando tus alumnos aprenden, cuando notas un cambio positivo en la escuela o cuando los padres reconocen tu esfuerzo (D1).*

Los resultados académicos y culturales de estas escuelas pueden ser muy importantes y significativos como los refiere la maestra (D3):

mi grupo salió ganando la Olimpiada del Conocimiento, ganaron el concurso de escoltas, ganaron en deportes, tuve que volverme entrenadora de deportes, entrenadora de escoltas, maestra para la Olimpiada del Conocimiento, entonces ellos salieron siendo un ejemplo a nivel zona, pero implicó mucho sacrificio.

Dimensión Organizativa

Los padres de familia, apoyo necesario que debe ser ordenado

En el caso de la organización de las escuelas multigrado, los docentes no son los únicos participantes en esta cuestión, también los padres de familia y tienen un papel fundamental, pero se debe tener una buena relación. Definir las funciones de los padres de familia hace que haya una mejor organización, como lo menciona el D2:

Preparar un documento para decir, a ver papá, estas son tus funciones, esto te corresponde. Siempre va a ser (necesario) que una esté preparada, aquí está y éste es tu trabajo durante todo el ciclo escolar.

El apoyo de los padres de familia es necesario para la organización de la escuela: Yo creo que sin la ayuda de los papás yo nunca hubiera podido tener un buen trabajo o un digno trabajo (D3). También comentó: y tú como directora quieres que se haga algo, pues los que te van a respaldar son los papás.

No obstante, en ciertos casos, los padres de familia llegan a ejercer protagonismo, por costumbres de la comunidad. "Se elige el comité de padres de familia y a quien se elige como presidenta o presidente, ellos hacen todo lo que esa persona diga, sin importar si la directora, director, está de acuerdo o no. En esa comunidad así lo manejan" (D4).

Reconocer al director comisionado sin ambigüedades

Otro aspecto que forma parte de la organización educativa es el ambiente laboral. Con base en los comentarios de los directores comisionados, encontramos que los directores comisionados refieren en general que

encuentran dificultad para que sus compañeros reconozcan en ellos la figura del superior inmediato. Es más, las mismas autoridades educativas no apoyan esta situación. Muchas veces lo toman así: es que solamente tienes comisión, tú no eres la directora, tú no me puedes mandar (D4). Entonces yo busqué y busqué la manera de cómo llevar a cabo esto (D3).

Los maestros manifiestan la necesidad de que las autoridades educativas apoyen reconociendo, impulsando y, sobre todo, ofrecer las condiciones para que la directora o director comisionado, ejerza sus atribuciones que no exista ambigüedades. La D3 mencionó:

Podría ser que también los jefes inmediatos, en este caso la supervisora o la jefa de sector, brinden el apoyo y la autoridad necesaria. O sea, que no te quiten esa autoridad que te están dando en el trabajo, pero a la vez no te la dan hacia los maestros. Te tratan como directora o te tratan como docente. Entonces, que te den ese apoyo también con los docentes. Que, si tú decides algo, eso es lo que se tiene que hacer. No pueden estar jugando con el poder solamente a conveniencia de la supervisión.

El acompañamiento del supervisor es fundamental. Sin embargo, los supervisores están preocupados porque el director de escuelas multigrado cumpla con lo solicitado sin considerar que este docente tiene grupo a su cargo. Sin embargo, debe tomar decisiones y priorizar actividades, situación que lleva a docentes comisionados a considerar que no puede desatender a los niños en pro de querer cumplir con lo administrativo. *“Otro reto fue que los niños estaban acostumbrados a estar trabajando a través de dinámicas solamente como copiar. Yo no puedo juzgar eso porque les digo, al principio tú tienes que elegir a qué le das mayor peso, a la parte administrativa o a la parte pedagógica. Entonces no todo mundo puede seleccionar la parte pedagógica, porque también de la supervisión te están jalando las cuerdas para que cumplas con ello. Esta falta de apoyo, hace que no haya un orden para dar clases a los niños y tengan que recurrir a hacer “actividades” (D3)*

Las autoridades educativas no pueden ser indiferentes al trabajo pedagógico que realizan los maestros comisionados. El acompañamiento de las autoridades educativas es fundamental, pero con criterios de reconocimiento y apoyo.

Dimensión comunitaria

Crear vínculos con la comunidad

La propuesta educativa actual del Sistema Educativo Mexicano (SEM) conocida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propone generar vínculo

entre la escuela y la comunidad; esta propuesta parece ajena en un primer momento porque durante treinta años se realizó la tarea educativa ajena a la vida comunitaria. En el discurso se hablaba de educar para la vida, pero no quedaba del todo claro qué significaba realmente. Si estaba relacionado con el uso de determinadas estrategias didácticas -enseñanza situada- (Díaz, 2006) o si tenía que ver con preparar a los estudiantes para hacer frente al mundo laboral - formación en competencias genéricas y profesionales- (Ramírez, 2020). Nos parece que esta disyuntiva no atinaba bien a bien identificar que en el fondo lo que se tenía era un proyecto educativo que había dejado atrás el propósito de educar en comunidad, interesarse en los problemas y situaciones en los que, los estudiantes de todos los niveles, se ven implicados. Los maestros tuvieron que dejar la vida real y crear escenarios imaginarios donde se representara la vida futura. Eso es lo que podríamos llamar educación con escenarios simulados. De lo que se trata con la propuesta educativa de la NEM, es acercarse a la vida real, presente y no futura, llevar la vida diaria al aula y que lo realizado en el aula tenga resonancia en la vida cotidiana de los estudiantes (Plan de estudios, 2022). Eso lo comprenden muy bien los maestros de escuelas multigrado por la cercanía que viven con su comunidad.

Algo que considero muy importante es que los maestros que lleguen a escuelas multigrado deben involucrarse con la comunidad, no solo en lo académico. Deben participar en sus costumbres, en sus tradiciones, si te invitan a ayudar a organizar una fiesta, un baile o una actividad, hay que hacerlo. Cuando tú apoyas, los padres también te apoyan. Si no participas, luego, cuando necesitas de ellos, te cierran las puertas. En estas comunidades la gente es muy agradecida y recíproca. A veces te llevan un kilo de carne, manteca o frijoles como muestra de gratitud. Hay que aceptar esos gestos con respeto.

Yo participo en sus fiestas, ayudo cuando matan cerdos, en las celebraciones patronales... porque eso también te integra. No se trata solo de enseñar, sino de ser parte de la comunidad. También organizamos actividades con los alumnos y padres de familia: convivios, excursiones, jornadas, días de campo. En diciembre, por ejemplo, vamos al cerro a cortar nuestro árbol de Navidad. Hacemos juegos tradicionales, los papás nos acompañan, convivimos y aprendemos juntos. (D1)

Crear vínculos con la comunidad es fundamental. La NEM invita a retomar una tradición educativa que durante un tiempo en nuestro país se vivió; los maestros eran promotores del desarrollo de la comunidad, gestores de proyectos que la comunidad necesitaba. Pero con el tiempo se fue gestando

una dinámica diferente al grado de cerrar las puertas a la comunidad. Los padres de familia ya no sabían bien a bien qué pasaba con sus hijos en la escuela. Sin embargo, siguen confiando en ella. Los maestros comisionados refieren la experiencia de que si no existe este vínculo con la comunidad difícilmente se puede realizar bien la gestión escolar, “se necesita el apoyo de los padres de familia para alcanzar y lograr objetivos (D3), los padres de familia son fundamentales.

Pero es muy interesante observar que los padres de familia responden a los maestros porque ellos se implican en las situaciones que viven. Lo que se hace en el aula debe tener resonancia en la vida real de los niños

Y todo fue influyendo mejor porque los padres de familia veían mi trabajo, la relación con los padres de familia mejoró. Empecé a crear proyectos hacia los padres de familia, no que los proyectos se quedaran dentro del aula; hablar sobre la violencia, sobre el maltrato, sobre la migración, problemas que afectan a la comunidad, en esa comunidad. Entonces volver a sensibilizar a los papás a través de los niños y que los niños hablaran de mi trabajo con los padres de familia y que tú no les pides que hablen, ellos solitos van y platican todo. (D3)

Pero esto es posible sólo cuando los docentes muestran solidaridad y esperanza en sus estudiantes, con la intención de que estén bien, que vivan bien, que les vaya bien.

Lo que más me ha motivado es la comunidad. Aquí hay gente muy trabajadora, y me gustaría que los niños no se estancaran, que siguieran adelante. La mayoría de las familias se dedica al campo, pero esta comunidad, aunque no está tan lejos de Lomas de Angelópolis, carece de muchas cosas. Mi motivación es ver que los niños progresen, que no se conformen con terminar la primaria. Aquí hay niños con mucho potencial, con capacidad para llegar a ser profesionistas. Yo platico con ellos y les digo no te cases todavía, sigue estudiando, eres bueno. Si necesitas ayuda, búscame, yo te apoyo. Quiero ver progreso en el pueblo, que los jóvenes abran los ojos y se preparen. (D1)

Inconformidad con los programas del gobierno

Cuando el Sistema Educativo Mexicano piensa en la escuela la considera de forma genérica e implementa programas pensando en “la escuela” como si todas las escuelas tuvieran las mismas características. Es así como los maestros comisionados están inconformes con los programas que se inventan las autoridades porque no tienen sentido en sus contextos.

Si hay un nuevo diputado y propuso lo del día naranja, ¿En dónde se va a cumplir lo del

día naranja? En las escuelas. Otro diputado que propuso el maltrato a los animales, ¿En dónde se va a cumplir? En la escuela. Y ahora hay que sacar evidencias. De todo evidencia, que lo de la alimentación, la sana alimentación, ... ¿En dónde se va a cumplir y de dónde va a salir la evidencia de la escuela, ... que lo manden donde realmente vemos problemas de obesidad, pero a nuestras escuelas donde le digo que apenas en las bolsitas traen los taquitos y quiere que les cumplamos y que la evidencia y que la foto. Y yo le pregunto a estas autoridades que vengan realmente a la escuela, [...] cuando tienen que comer su plato de quelites bien deliciosos, sus alachitos bien ricos, sus verdolagas. ¿Aquí nos van a hablar del plato del bien comer? cuando aquí lo tenemos, cuando el niño va al campo y agarra su pepino y en el pantalón lo limpia, ya come, no es una alimentación sana, cuando va al campo se corta un brócoli, se lo come. (D2)

¡Clasismo escolar!

Después de identificar elementos clave sobre las experiencias referidas en las dimensiones de la gestión escolar, identificábamos otros aspectos que llamaron sumamente nuestra atención por lo que representaba. Uno de ellos fue lo que denominamos "clasismo escolar" en su doble vertiente: hacia los maestros y a los niños. Pero lo más, impresionante es que era avalado por las autoridades educativas inmediatas.

En lo referente a los maestros, la discriminación era ejercida por los directores con clave de directores, identificados como directores técnicos. El maestro comisionado a la dirección tenía que reivindicarse a través de su trabajo ante el menosprecio con el que eran vistos y tratados por los directores técnicos. *Hay una especie de discriminación hacia los directores de escuelas multigrado. Yo lo he notado en las reuniones de directores: convivo con ellos, hay buena relación, pero uno se da cuenta de las diferencias. En ocasiones, los directores de escuelas completas nos ven como si nuestro trabajo fuera menor, cuando en realidad nosotros tenemos más carga. (D1)*

Lo mismo lo experimentan con sus alumnos.

Aunque nadie lo diga abiertamente, uno nota las actitudes: ¿Cómo es posible que un alumno de una escuela multigrado haya llegado tan lejos? (D1). Otra maestra refiere lo que sucedió en un concurso académico:

Es una discriminación muy fea que vivimos nosotros, porque en la Olimpia del Conocimiento nos dividían en dos categorías, escuelas rurales y escuelas urbanas. Que eran escuelas de multigrado y escuelas completas. Incluso la clasificación estaba mal porque hay escuelas completas en localidades rurales. Pero bueno, cuando mi alumna ganó, mi alumna obtuvo ochenta y nueve puntos de cien y el

alumno que obtuvo el primer lugar de escuelas de organización completa obtuvo setenta y seis puntos. Entonces al alumno de organización completa lo mencionaron como el primer lugar general, le quitaron la mención a mi alumna, ella había ganado el primer lugar de manera general. (D3)

Pero lo que más sorprende es cómo esta discriminación- clasismo escolar- lo favorecen las autoridades educativas siempre tuve conflicto con la supervisión, porque yo siempre alegaba que nos dejaran concursar dentro de las mismas categorías que las escuelas de organización completa, como todo, podemos ganar o no, sobre todo ahorita en la Nueva Escuela Mexicana, habla de no excluir y eso es lo que vienen haciendo ellos, los jefes inmediatos (D3).

La vida comunitaria en las escuelas multigrado.

Es muy grato reconocer cómo las escuelas multigrado guardan y favorecen aspectos lo que para la narrativa pedagógica se convierten en ideales educativos: la vida comunitaria, autonomía, interés por los niños y las niñas, amor por la docencia y la satisfacción personal por lo que se hace. A continuación, una serie de referencias a estos puntos manifestados por los maestros:

- *nosotros salíamos al comedor todos juntos y en las mesitas tú veías a niños desde primero, cuarto y sexto grado sentados en una misma mesa, entonces ellos aprendían a desenvolverse de otra manera. (D3)*
- Los niños en multigrado desenvuelven como de otra manera, no sabría cómo decir o explicárselo, pero, por ejemplo, incluso hasta en un bailable se notaba, los niños de primero y segundo no necesitaban de la maestra para bailar, en una escuela de organización multigrado..., los niños son muy capaces de desarrollar su conocimiento porque se desenvuelven con los niños grandes. (D3)
- ¿Entonces a mí me gusta cuando yo voy a reuniones de directores, de supervisores, porque he tenido la oportunidad, cuando los jefes del sector me encuentran y me Maestra, cómo estamos? Le digo muy bien y sigo en mi escolita trabajando. Me enorgullece a mí ser maestra de escuela multigrado. (D2)
- Entonces siento que es un gran aprendizaje, sobre todo es eso, es aprender y nos puede ayudar tanto profesionalmente como personalmente. (D4)

- Trabajar en una escuela multigrado es difícil, sí, pero también te enamora la gente, los niños, su forma de agradecer y de aprender. Uno se da cuenta de que, aunque falten muchas cosas, hay algo que aquí nunca falta: el corazón con el que se enseña y se aprende. (D1)

La formación inicial

Por último, los maestros refieren que la escuela normal no prepara para hacer frente a esta realidad. Es necesario que la formación inicial tome en cuenta que el sistema educativo mexicano cuenta con un porcentaje importante de escuelas multigrado, no puede omitir que muchos de los egresados tendrán que asistir a ellas como docentes o como maestros comisionados. La formación inicial debe ayudar a los maestros noveles realizando prácticas docentes en estas escuelas, conocer la forma de trabajo y, sobre todo, brindar formación administrativa que complemente la formación pedagógica. Para evitar experiencias como las que refieren los maestros: "Porque siendo sincera, cuando yo estaba estudiando y demás, yo jamás me mencionaron todo esto que ahora estoy viviendo. Es muy, muy diferente estudiar para maestra y vivirlo" (D4)

A manera de cierre

Se convierte de suma importancia visibilizar la realidad en la que se encuentran los docentes que asumen la dirección comisionada de escuelas multigrado. Sobre todo, porque a diferencia de las escuelas de organización completa se puede asignar el grupo a otros docentes y realizar las funciones directivas exclusivamente. Ya en sí la tarea se vuelve doble, pero quizás lo más importante es que no se le remunera, muchos docentes asumirían esta encomienda sin recibir apoyo económico por esta comisión. Pero también la investigación muestra el clasismo escolar que sufren los maestros, los niños y; que muchas veces es promovido por los mismos compañeros docentes, autoridades educativas y sociedad en general. Para finalizar, si bien las políticas educativas deben atender esta situación no menos importante es que lo hagan los centros de formación docente. Muchos de los que se están preparando para docencia ni idea tienen de lo que es muy probable deberán enfrentar en su ingreso al campo laboral.

Referencias

Avilés, D., Meneses, G., & Cáceres M. (2021). *De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado*. Vol.17. Núm. 83. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2054>.

Bolívar, A. (2011, 03 de junio). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR, vol. 47, núm. 2, pp. 253-275 Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837004.pdf>.

Bustos Jiménez, A. (2014). *La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis*. Innovación Educativa, (24). <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>

Cano Ruiz, A. (2020). *Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México*. Tendencias Pedagógicas, 37, pp. 57-74. doi:10.15366/tp2021.37.006

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022a). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. Intervención formativa. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-practica-docentes-servicio-eb.pdf#:~:text=atender%20las%20situaciones%20personales%20de%20los%20alumnos%20con%20tacto>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022b). Educación en Movimiento núm. 10 (tercera época). *La importancia de las escuelas multigrado*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/la-importancia-de-las-escuelas-multigrado>

De la O Casillas, J. (s/f). *La gestión escolar*. <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. Mc Graw Hill.

Gobierno del Estado de Puebla 2024 – 2030. <https://ceigep.puebla.gob.mx/fichas/demosocial/106/OCOYUCAN>

González Lira, A. L., & Moreno Tapia, J. (2022). *Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos*. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4(2), 65-77.

Ibarra-Carrasco, H. A., & Camacho-Rodríguez, Álvaro J. (2022). *El liderazgo del directivo escolar en escuelas multigrado de educación primaria*. Formación

Estratégica, 4(01), 29–31. Recuperado a partir de <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/49>

Magaña Santana, M. (2025). *Los bajos resultados de aprendizaje de la escuela multigrado en México*. Revista Neuronum, 11(1), 50- 64. Consultado de <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/546>

SEP. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.

SEP. (2025). *Estrategia Estatal de Formación Continua del Estado de Puebla 2025*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_EST_MAP_2025/hq1T3QTTa7-Estrategia-Estatal_Puebla_2025.pdf

Unión, C. d. (2024). *Ley General de Educacion*. Obtenido de https://sep.gob.mx/work/models/sepl/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf

Ramírez-Díaz, J. L., (2020). *El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos*. Revista Electrónica Educare, 24(2), 475-489. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>

Rockwell, E., y Rebolledo, V. (Coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Autores. Recuperado de <https://www.snte.org.mx/pdf/indigena/Yoltocah2018.pdf>

Rockwell, E., & Garay Molina, C. (2014). *Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente*. Revista Mexicana De Historia De La Educación, 2(3), 1–24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>

INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018*. México: INEE.

López González, W. O., (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. Educere, 17(56), 139-144.



Abril Arellano Hernández

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria

a1028194@ulsapuebla.mx



La Falta de mediación en conflictos un análisis desde la práctica docente en 3° de Primaria.

Resumen

En el contexto escolar, los conflictos son situaciones comunes que surgen por diferencias de opinión, intereses, actitudes o malentendidos entre los estudiantes, en el aula de 3° grado de la escuela primaria “Fundadores de Puebla”, durante las prácticas docentes, se observaron diversos conflictos entre compañeros que no fueron atendidos de forma adecuada por la docente titular, entre ellas se incluían, burlas, peleas por materiales escolares y sociales. La mediación escolar es una estrategia que permite resolver conflictos de manera pacífica a través del diálogo, guiado por una persona neutral, generalmente en casos escolares en el aula el docente, el proceso de mediación incluye: identificar el problema, escuchar todas las versiones involucradas, buscar soluciones en conjunto y llegar a un acuerdo, al no aplicar estos pasos, los conflictos tienden a repetirse o en peores casos escalar. Cuando no hay mediación, los estudiantes pueden sentirse ignorados o inseguros, lo que afecta la convivencia y el aprendizaje, en cambio, mediar los conflictos fortalece habilidades sociales como la empatía, el respeto y la comunicación, el docente debe contar con habilidades como la escucha activa, el control emocional y la capacidad de generar confianza en sus alumnos. Concluir sin intervenir deja a los niños sin herramientas para resolver sus diferencias, es fundamental que el docente asuma un rol activo como mediador, promoviendo el diálogo y enseñando a los alumnos a convivir de forma pacífica y respetuosa, creando así un ambiente escolar más sano y favorable para el aprendizaje.

Palabras Clave

Conflicto, docente, alumnos, mediación, habilidad

Introducción

El presente artículo busca exponer la importancia que tiene la intervención docente en la mediación de los conflictos que representa un desafío significativo en el ámbito escolar, estos pueden surgir de una gran variedad de factores, como lo son culturales, por desigualdad o malentendidos. La mediación de estos fomenta habilidades de comunicación y empatía en los estudiantes, por lo tanto, es importante que los maestros se encuentren capacitados para llevar a cabo un papel activo promoviendo un ambiente escolar agradable y mejorar el proceso de aprendizaje. Actuar como mediador permite que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de problemas, además, al intervenir en la solución, el docente modela comportamientos éticos y respetuosos, que los alumnos pueden replicar en su vida cotidiana,

esta práctica también contribuye a prevenir escaladas de conflictos, reduciendo tensiones que podrían afectar el rendimiento académico y las relaciones interpersonales, así que, la mediación no solo resuelve problemas inmediatos, sino que también educa para la convivencia, fortaleciendo la cohesión del grupo y promoviendo un clima escolar positivo.

Desarrollo

En este apartado se presentan los antecedentes que permiten contextualizar la problemática abordada, a partir de información recabada mediante la observación y revisión de investigaciones previas relacionadas con el tema. Durante las jornadas de observación, ayudantía y práctica docente en la escuela primaria "Agustín Melgar", en el grupo de 5° grado conformado por 23 estudiantes (10 hombres y 13 mujeres), se identificó una problemática relacionada con la falta de habilidades para el trabajo en equipo y la resolución de conflictos personales, en diversas situaciones, se observó que algunas alumnas solían ignorarse entre sí cuando estaban molestas, excluían a otras compañeras o se involucraban en peleas con estudiantes de otros salones, los hombres llegaban al punto donde se agredían físicamente. Un caso particular que llamó la atención fue el de una alumna que me comentó haber sido víctima de acoso digital, una estudiante de otro grupo publicaba videos ofensivos sobre ella en la plataforma "TikTok", al informar esta situación al docente titular, no se tomó ninguna medida para atender el problema, este patrón se repitió con otros conflictos del grupo, ya que el docente minimizaba o ignoraba lo que sucedía, sin reconocer el impacto negativo que tenían en el clima escolar, las peleas entre las alumnas las consideraba por la edad, mientras que, en el caso de los hombres, solo se intervenía cuando los conflictos llegaban a una agresión física, sin que se diera seguimiento o solución a fondo.

La información recabada en el presente artículo se llevó a cabo en la Escuela Primaria Vespertina "Fundadores de Puebla", ubicada en la Calle 105 Poniente, Infonavit Loma Bella, Puebla, con calve de centro de trabajo 21DPRO772W2, las instalaciones cuenta con tres edificios de dos pisos donde se distribuyen 18 grupos, entre ellos se encuentra 3°A, el cual se conforma de un total de 29 alumnos de los cuales 12 son niñas y 17 niños, con edades que rondan alrededor de los 8 y 9 años, los alumnos son trabajadores, les gusta cumplir con sus actividades y participar externando lo que conocen sobre el tema, no obstante les resulta bastante difícil seguir instrucciones ya que son impulsivos porque aún no logran manejar su autorregulación.

A partir del análisis del contexto escolar y de los antecedentes identificados, se plantea la problemática central que da origen a este artículo, una limitada intervención por parte de la docente ante los conflictos que surgen dentro del aula. Entre las situaciones observadas, destaca el caso de tres alumnos que iniciaron una pelea debido a desacuerdos surgidos durante el recreo, específicamente por una discusión relacionada con el desempeño en un juego, la respuesta de la docente consistió en separarlos y enviarlos a distintas áreas del patio escolar, donde permanecieron sin supervisión hasta la hora de salida. En otro caso, una alumna reportó que su compañero de banca la había amenazado con golpearla tras haber sido acusado por su mala conducta, la docente pospuso su intervención hasta la salida, sin embargo, el alumno ya se había retirado, por lo que únicamente se procedió a cambiar de lugar a la alumna, sin dar seguimiento a la situación, como estas se presentaron varias situaciones a lo largo del ciclo escolar, dejando que desear dentro de la correcta intervención de la titular afectando a los alumnos en su convivencia dentro del aula como en un futuro. Los conflictos son parte de nuestra cotidianidad, como seres humanos cada quien tiene una propia personalidad y forma de pensar, lo que puede generar que no nos encontremos totalmente de acuerdo con una o más personas, estos conflictos aparecen desde edades tempranas, como por ejemplo en el preescolar los niños no quieren jugar todos el mismo juego, sin embargo, estos desacuerdos van aumentando conforme crecemos, pero siempre han estado y estarán ahí.

A lo largo de los años han surgido diversas definiciones de lo que es un conflicto, cada una con perspectivas diferentes, como el estudio sobre los conflictos realizada por el autor Fuquen (2003), que sostiene que el conflicto es un proceso social en el cual dos o más personas o grupos contienden, unos contra otros, en razón de tener intereses, objetos y modalidades diferentes. En investigaciones más actuales Rojo Zárate (2020) define el conflicto, como una situación cotidiana de incompatibilidad y diferencia que emerge en los centros educativos, manifestándose en tensiones entre ideas, intereses, principios y valores de los miembros de la comunidad. Destaca que dichas diferencias no solo reflejan desencuentros puntuales, sino que contienen significados más profundos relacionados con el clima escolar, la convivencia y los procesos de socialización, enfatizando cómo estas incompatibilidades estructuran las relaciones e interacciones dentro del aula y entre diversos actores educativos.

Como los autores mencionaron en el párrafo anterior, estos desacuerdos surgen de los intereses, objetos y modalidades que cada una de los millones de personas en el mundo cuentan por el simple hecho de que no hay un solo ser humano que sea cien por ciento idéntico a otro, sin embargo, esto no significa que debemos dejar que los desentendimientos nos separen como sociedad como seres humanos que son parte de la socialización.

La convivencia es un aspecto básico en la vida de las personas, así que es fundamental que se cuenten con las habilidades básicas para resolver de forma pacífica y adecuada un conflicto, sienten realistas son contadas las personas que en verdad los afronta apropiadamente, podemos observar en el día a día como la sociedad deja que sus emociones los manejen, prefieren pelear verbal y físicamente con tal de probar que su perspectiva es la correcta. De acuerdo con Armas Hernández (2003) la mediación de conflictos es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren «voluntariamente» a una tercera persona «imparcial», el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio. Es un proceso extrajudicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución de disputas, es creativo, porque mueve a la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes, e implica no restringirse a lo que dice la ley. Además, la solución no es impuesta por terceras personas, como en el caso de los jueces o árbitros, sino que es creada por las partes.

Pero de donde surge la tercera persona imparcial o conocido como el mediador, en que punto de nuestras vidas adquirimos estas habilidades para lograr mediar un conflicto tanto para ayudar a otras personas como a nosotros mismos, de ahí surge la importancia de que desde que somos pequeños observemos a los adultos sobrellevar sus problemas con tranquilidad y justicia, por lo tanto, que en la escuela se inculquen estas capacidades es de suma importancia. Enfocándonos en un círculo social específico, las escuelas son lugares donde pasamos la mayor parte de nuestras vidas, nos relacionamos tanto con los docentes, directivos y alumnos de la institución, por lo cual es necesario que los docentes cuenten con habilidades de mediación, ya que desde 1° a 6° año presentan diferentes opiniones, intereses, actitudes o malentendidos, que terminan afectando la convivencia escolar, los posibles conflictos que pueden surgir en el aula de primaria son: peleas por objetos materiales, dificultad para seguir reglas del grupo, exclusión en el juego, burlas y apodos, conflictos en los trabajos en equipo, conflictos verbales, mal uso de redes sociales y problemas por diferencias culturales, de género o económicas.

Según los autores, Acevedo Zapata, S. M., Medina Ríos, L. F., & Ramírez Calderón, V. P. (2019), con la intervención docente, el maestro como mediador se convierte en un potencial transformador de las relaciones interpersonales y de la cultura institucional, al crear un clima favorable de convivencia en situaciones límites que le permiten atender a tiempo y de manera efectiva los conflictos antes que estos escalen a la violencia, lo cual implica el reconocimiento del otro como semejante, saber indagar y escuchar, tener en cuenta diferentes puntos de vista y tomar conciencia de las diversas alternativas de solución de conflictos para ponerlas en práctica.

La falta de intervención en conflictos dentro del aula genera un impacto negativo en el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes, aspectos como la falta de tiempo por parte del docente para dar un seguimiento adecuado, lo que lleva a implementar soluciones rápidas, pero no eficaces o incluso hacer caso omiso, la desinformación sobre la importancia del manejo socioemocional en el aula ya que algunos docentes subestiman el impacto que los conflictos tienen en el bienestar emocional y académico de los estudiantes, considerándolos problemas menores o fuera de su responsabilidad.

En su estudio de caso sobre convivencia y mediación escolar en educación secundaria, Rojo Guillamón y Ferrando Prieto (2022) argumentan que una gestión inadecuada de los conflictos escolares puede provocar un deterioro significativo del ambiente educativo. Señalan que cuando los conflictos entre estudiantes no se abordan oportunamente desde una perspectiva mediadora, pueden escalar en intensidad, generando agresiones verbales, insultos y una progresiva pérdida de respeto entre los miembros de la comunidad escolar. Esta falta de intervención adecuada por parte del profesorado y de las instituciones puede desembocar en situaciones de violencia estructural que afectan tanto el bienestar emocional del alumnado como el clima de convivencia general. Las autoras destacan que, más allá de los efectos inmediatos, este tipo de dinámicas conflictivas no resueltas pueden perjudicar gravemente la inclusión, la participación y el desarrollo social de los estudiantes, dificultando la construcción de entornos seguros y democráticos dentro de los centros escolares.

Para complementar, Ramón Pineda y Gómez Calero (2024) señalan que cuando los docentes no asumen el rol activo de mediadores en los conflictos escolares, se priva a los estudiantes de valiosas oportunidades para adquirir valores humanos como el respeto, la responsabilidad y la empatía. Señalan que la mediación no es simplemente una estrategia para resolver desacuerdos,

sino una herramienta educativa esencial que fomenta la construcción de habilidades sociales: comunicación asertiva, escucha activa, tolerancia al otro y cooperación. Sin este acompañamiento mediador, los conflictos se vuelven meros episodios problemáticos, fomentando la adopción de actitudes defensivas o egoístas y limitando la convivencia armónica. Además, la falta de mediación convierte el conflicto en una experiencia meramente disruptiva, sin potencial formativo, truncando el aprendizaje socioemocional y la formación de ciudadanos comprometidos socialmente.

A través de la mediación, el docente no solo contribuye a la resolución inmediata de problemas, sino que también educa en valores como la empatía, el respeto y la comunicación asertiva, habilidades que debe transmitir a sus estudiantes al ser su rol o guía dentro del aula, de ahí surge la importancia de que como profesionales surja el interés por no solo transmitir conocimientos académicos a los alumnos, si no formarlos como buena personas, buenos ciudadanos, que son capaces de mediar sus conflictos.

De acuerdo con Ortuño Muñoz e Iglesias Ortuño (2016), la mediación escolar representa una estrategia fundamental para la formación integral de los estudiantes, pues no solo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento, la creatividad y el conocimiento, sino que también fomenta valores esenciales para la convivencia pacífica y el respeto mutuo dentro del aula. A través de la mediación, se promueven actitudes como la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la empatía y la sinceridad, que permiten a los estudiantes gestionar sus conflictos de manera constructiva, fortaleciendo así un clima escolar positivo y favoreciendo la resolución pacífica de los desacuerdos.

Cuando se aprende a manejar las diferencias con las que cuentan cada uno de las personas cuenta con respeto y empatía desde temprana edad, se convierten en ciudadanos que contribuyen a la construcción de una sociedad más armónica, este proceso ayuda a prevenir patrones de conducta agresiva o violenta que se viven en la actualidad logrando un cambio significativo en la convivencia a futuro.

Además, la mediación fortalece las habilidades sociales de los estudiantes, como la comunicación asertiva, la escucha activa y la negociación, contar con estas competencias son esenciales en su vida diaria, ya que permiten a las personas desenvolverse de manera respetuosa y efectiva en diversos contextos, como el familiar, laboral y comunitario, no solamente en el escolar

lo que demuestra un impacto en diversos aspectos de su vida que impacta positivamente en el desarrollo integral de los alumnos.

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que se buscó comprender e interpretar la problemática desde la perspectiva de los actores involucrados en el contexto escolar. Este enfoque permitió analizar las experiencias, opiniones y prácticas de docentes, estudiantes y familias a través de técnicas como la observación directa, entrevistas, el análisis de documentos, registro de observación y notas de campo, con el propósito de obtener una visión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

El diseño metodológico es la investigación acción, que atiende la problemática identificada a través de un diagnóstico para diseñar un plan de acción, cuyo objetivo es mejorar la situación actual a través de la detección de la problemática, elaboración de una intervención, llevar a cabo la intervención para generar cambios positivos y la retroalimentación, pasos que se llevaron a cabo en el presente artículo.

En este apartado se presenta la intervención diseñada “la cuerda del acuerdo”, consta de 1 sesión de una hora, su objetivo es enseñar a los alumnos a escuchar, negociar, y llegar a un acuerdo cuando surge un conflicto, mediante el trabajo en equipo, los materiales necesarios son: una cuerda o lazo, tarjetas con conflictos comunes, hojas, plumones y cinta adhesiva.

Se comienza con unas preguntas introductoras, ¿Qué pasa cuando dos o más personas quieren cosas diferentes? y ¿Qué podemos hacer si no estamos de acuerdo con alguien?, después de la reflexión se cuelga la cuerda a lo largo del salón (en forma de tendedero), se coloca en un extremo una tarjeta que diga “conflicto” y en el otro extremo una que diga “acuerdo”, posteriormente se divide el salón en dos equipos y la docente le hace entrega de una tarjeta con alguna situación, como por ejemplo dos niños quieren ser líderes del mismo equipo, entonces cada equipo piensa y escribe en una hoja lo que cree que siente cada persona, cómo podrían resolverlo y cuál sería un buen acuerdo, a continuación, colocan su tarjeta en la cuerda, desde el conflicto hasta llegar al acuerdo, según como crean que los están resolviendo, una vez terminado comparten los pasos que llevaron a cabo para solucionar el problema, para finalizar reflexionan si consideran que es fácil llegar a un acuerdo y qué se necesita, después cada alumno anota y completa la frase en su libreta “Para llegar a un acuerdo yo puedo..”

Desarrollar esta investigación sobre la falta de mediación en los conflictos escolares en tercer grado representó una parte fundamental en mi formación docente, a lo largo del proceso pude observar y comprender cómo los conflictos, que a veces parecen simples o cotidianos, tienen un gran impacto en la convivencia, en el aspecto emocional y el rendimiento académico de los alumnos, al estar en contacto directo con casos reales y con las vivencias de los estudiantes, descubrí que una intervención adecuada por parte del docente puede hacer la diferencia entre una convivencia sana y un ambiente escolar deteriorado.

Además, al diseñar una intervención como “La cuerda del acuerdo”, no solo se buscó ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus acciones y buscar soluciones, sino que también me transformé como educadora, aprendí la importancia de escuchar, ser empática y a validar las emociones de los niños, buscar estrategias creativas y participativas para que ellos mismos propusieran acuerdos y construyeran un ambiente de paz. Esta experiencia me hizo crecer profesional y personalmente, y me motivó a seguir formándome en el ámbito social, porque entendí que ser maestra también implica ser guía, mediadora y constructora de entornos donde los niños se sientan seguros, comprendidos y capaces de resolver sus conflictos.

A partir del análisis teórico y práctico realizado en este artículo, se concluye que la falta de intervención docente ante los conflictos escolares representa una problemática significativa que afecta a la calidad de la convivencia en el aula, así como el desarrollo emocional y social de los alumnos, cuando los conflictos no son atendidos de manera adecuada, estos tienden a repetirse, escalar o volverse parte del día a día, generando ambientes tensos, sentimientos de inseguridad, exclusión, frustración o incluso violencia verbal y física.

La ausencia de mediación por parte del docente impide que los estudiantes adquieran herramientas para resolver sus diferencias de forma pacífica, lo que impacta negativamente en su formación como ciudadanos responsables y empáticos, por otro lado, la investigación permitió comprobar que la mediación no solo es efectiva para resolver conflictos, sino que también funciona como una herramienta formativa que contribuye al desarrollo de habilidades esenciales para la vida en comunidad, tales como la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía, la tolerancia y la cooperación. Al asumir su rol como mediador, el docente se convierte en un modelo de resolución pacífica de problemas, enseñando con el ejemplo y generando un ambiente de

confianza y respeto en el aula, que reafirma que mediar es educar, y que todo conflicto, si se atiende con responsabilidad y sensibilidad, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje que fortalezca la convivencia, el respeto mutuo y la formación integral de los estudiantes.

Referencias

Acevedo Zapata, S. M., Medina Ríos, L. F., & Ramírez Calderón, V. P. (2019). *Rol del maestro en la mediación del conflicto escolar desde la implementación de estrategias psicopedagógicas para la convivencia*. Universidad Pontificia Bolivariana.

De Armas Hernández, M. (2003). *La mediación en la resolución de conflictos*. Educar, 32, 125–136. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.294>

Funquen Alvarado, M.E. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. Tabula Rasa, (1), 256–278. <https://www.redalyc.org/pdf/39600114.pdf>

Ortuño Muñoz, E. de los Á., & Iglesias Ortuño, E. (2015, junio). *La mediación escolar: Formación para profesores*. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/la-mediacion-escolar-242831870/242831870>

Ramón Pineda, M. A., & Gómez Calero, R. E. (2024). *El proceso de mediación en los conflictos educativos*. Una oportunidad de aprendizaje. Sociedad & Tecnología, 7(3), 375–388. <https://doi.org/10.51247/st.v7i3.468>

Rojo Guillamón, M. I., & Ferrando Prieto, M. (2022). *Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: Estudio de caso*. AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, (11), 57–66. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>

Rojo Zárate, M. F. (2021, 16 de diciembre). *Escuela y conflicto: Aportaciones al estado del conocimiento*. Pactum (Pactum: Revista de estudios transdisciplinarios del conflicto, cultura de la paz y MASC), (1), 1–? <https://doi.org/10.32870/pactum.v1i1.3>



Laura Trujeque Pérez

a1028277@ulsapuebla.mx

Isabel Muñoz Montero

isabel.muniz@ulsapuebla.edu.mx

isabel.muniz@uppuebla.edu.mx

Maricela Sánchez Espinoza

maricelasanchezespinoza1@gmail.com

Gabriela Jiménez Bandala

gabriela.jimenez@ulsapuebla.mx



Ludotecas en contextos de violencia: educación y derecho al juego en el Triángulo Rojo poblano

Resumen

El estudio aborda la problemática de la falta de espacios lúdicos en jardines de niños ubicados en contextos sociales desfavorables del estado de Puebla, particularmente en el municipio de San Matías Tlalancaleca, dentro del llamado “Triángulo Rojo”. Este lugar se caracteriza por la presencia de violencia derivada del crimen común y organizado en la región. La investigación propone diseñar, implementar y evaluar una ludoteca escolar como estrategia educativa que favorezca el desarrollo socioemocional de los niños de entre 3 y 6 años, permitiéndoles ejercer su derecho al juego.

El marco teórico se fundamenta en las teorías del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura y la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman. A partir de estos enfoques, se explora cómo el juego impulsa la empatía, la autorregulación, la creatividad y la convivencia pacífica. El trabajo revisa la evolución histórica y normativa del derecho al juego —desde la Declaración de Ginebra (1924) hasta la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) en México— y contrasta el panorama nacional con experiencias internacionales (Suecia, España, Dinamarca, Costa Rica y Brasil). Se concluye que las ludotecas escolares pueden convertirse en espacios de aprendizaje, contención emocional y reconstrucción del tejido social en comunidades afectadas por la violencia.

Palabras Clave

Derecho al juego; Educación lúdica; Ludoteca escolar; Nueva Escuela Mexicana; Políticas educativas.

Abstract

The study addresses the issue of the lack of playful spaces in preschools located in socially disadvantaged contexts in the state of Puebla, particularly in the municipality of San Matías Tlalancaleca, within the so-called “Red Triangle.” This area is characterized by the presence of violence derived from both common and organized crime in the region. The research proposes to design, implement, and evaluate a school toy library (ludoteca escolar) as an educational strategy that fosters the socio-emotional development of children between 3 and 6 years old, allowing them to exercise their right to play. The theoretical framework is based on Erik Erikson’s psychosocial development theory, Lev Vygotsky’s sociocultural theory, Albert Bandura’s social learning theory, and Daniel Goleman’s emotional intelligence theory. From these perspectives, the study explores how play promotes empathy, self-regulation,

creativity, and peaceful coexistence. The research also reviews the historical and legal evolution of the right to play — from the Geneva Declaration (1924) to Mexico’s General Law on the Rights of Children and Adolescents (2014) — and contrasts the national situation with international experiences in Sweden, Spain, Denmark, Costa Rica, and Brazil. It concludes that school toy libraries can become spaces for learning, emotional support, and the reconstruction of social fabric in communities affected by violence.

Keywords

Right to play; Playful education; School toy library; New Mexican School; Educational policies.

Introducción

El juego constituye una de las actividades más antiguas, universales y significativas de la humanidad. Desde las civilizaciones más remotas ha sido una forma de aprendizaje, expresión y socialización que permite al ser humano explorar el mundo y ensayar los comportamientos que más tarde integrará a su vida adulta. En la infancia, jugar adquiere un papel fundamental: a través del juego, los niños construyen vínculos afectivos, desarrollan habilidades cognitivas y emocionales, y elaboran significados sobre su entorno (Pesántez, 2015).

De acuerdo con la LEGO Foundation (s.f.), “el aprendizaje a través del juego ayuda a los niños a enfrentar mejor los retos del futuro porque fomenta la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de inventar y adaptarse” (p. 7). De tal forma que el juego no es una actividad secundaria, sino una herramienta pedagógica central para el desarrollo integral porque promueve la confianza, la resiliencia y la cooperación entre los niños y niñas.

Sin embargo, en México y América Latina persisten contextos donde el derecho a jugar, reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006), no se ejerce plenamente. Ni la importancia del juego se acepta del todo. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014) establece en su artículo 60 que los menores “tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad”, pero las condiciones de pobreza, violencia y desigualdad social limitan su cumplimiento. En zonas rurales y marginadas, los infantes enfrentan carencias materiales y emocionales que repercuten en su desarrollo socioafectivo. Este es el caso del llamado “Triángulo Rojo

Poblano”, un lugar compuesto por varios municipios que se han enmarcado en un territorio señalado como foco crítico por la extracción ilegal de combustible (huachicol), además de otros delitos.

La educación preescolar tiene un papel esencial. Es en esta etapa —entre los 3 y 6 años— donde se construyen las bases del pensamiento simbólico, el lenguaje, la empatía y la autorregulación emocional. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) reconoce que el juego es “una actividad cuyo objetivo es el simple placer que la sensación física y determinadas características de objetos, entornos o personas provocan” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, p. 26). Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) se considera una metodología transformadora que articula el desarrollo cognitivo, social y emocional, y que está alineada al modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

A pesar de que los programas educativos han reconocido el valor del juego desde el Plan de Preescolar de 1992, hasta el Programa Sintético Fase 2 (SEP, 2024), las prácticas escolares muestran una tendencia al control del grupo y la instrucción directiva, relegando la dimensión lúdica. Las docentes carecen de espacios, materiales y formación especializada para incorporar metodologías de juego libre o guiado, lo que impide aprovechar su potencial para la educación socioemocional (SEP, 2017).

Ante esta situación, la presente investigación propone la implementación de una ludoteca escolar como un espacio pedagógico que garantice el derecho al juego y funcione como herramienta para fortalecer las competencias socioemocionales: autoconocimiento, empatía, regulación emocional, habilidades sociales y sentido de pertenencia.

El proyecto se desarrolla en un jardín de niños federal del municipio de San Matías Tlalcatepec (dentro del llamado Triángulo Rojo Poblano), una zona afectada por conflictos sociales y violencia, donde los niños crecen en entornos de inseguridad y carencias afectivas. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, la investigación busca comprender cómo la creación de un espacio lúdico estructurado puede impactar en la vida emocional y social de los menores, así como en las prácticas docentes y la dinámica comunitaria. Asimismo, la investigación recupera la historia y evolución jurídica del derecho al juego, desde la Declaración de Ginebra (Jebb, 1924) hasta los marcos contemporáneos de la UNICEF (2006) y las políticas mexicanas vigentes, evidenciando una deuda social en la materialización de este derecho.

La ludoteca escolar, en este sentido, se plantea no solo como un espacio físico, sino como una estrategia pedagógica y comunitaria que promueve la reconstrucción del tejido social y la cultura de paz desde la infancia.

La atención educativa a la infancia en contextos de violencia adquiere una relevancia social y pedagógica particular, ya que estos entornos afectan directamente el desarrollo emocional, la construcción de vínculos y la percepción de seguridad de los niños. Intervenir desde el nivel preescolar permite no solo prevenir futuras problemáticas psicosociales, sino también generar espacios de contención, expresión emocional y reconstrucción del tejido social desde edades tempranas. En este sentido, la ludoteca escolar se plantea como una estrategia pertinente para garantizar el derecho al juego y promover una cultura de paz en comunidades marcadas por la vulnerabilidad social.

A partir de lo anterior, la investigación se guía por las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera la implementación de una ludoteca escolar favorece el desarrollo socioemocional de niños preescolares que viven en contextos de violencia?
- ¿Cómo perciben las docentes y las familias el uso del juego como estrategia educativa para fortalecer la convivencia y el bienestar infantil en comunidades vulnerables?

En suma, este trabajo busca divulgar los avances de una investigación educativa que articula el juego, la pedagogía y el desarrollo socioemocional en contextos de riesgo, proponiendo un modelo replicable de aprendizaje basado en el juego como vía para humanizar la educación preescolar mexicana.

Contenido y Marco Teórico

El presente apartado parte de la premisa de que el juego, más que una actividad recreativa, constituye una herramienta esencial en el aprendizaje y la formación integral de la infancia. En este sentido, se revisan las principales aportaciones teóricas de Erik Erikson, Albert Bandura, Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes ofrecen explicaciones complementarias sobre el desarrollo emocional, social y cognitivo en los primeros años de vida.

1. Desarrollo socioemocional infantil: una visión desde Erik Erikson

La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (1950) constituye uno de los aportes más influyentes de la psicología evolutiva, al explicar cómo la personalidad se construye a través de ocho etapas vitales, cada

una representa una crisis o conflicto que el individuo debe resolver para alcanzar un desarrollo equilibrado. En la etapa preescolar (de 3 a 6 años), Erikson denomina el estadio “Iniciativa vs. Culpa”, donde el niño desarrolla la capacidad de planear, imaginar y emprender acciones. La resolución positiva de este conflicto depende de la posibilidad de actuar con autonomía, sin temor al castigo o al rechazo (Bordignon, 2005).

Erikson subraya que las experiencias tempranas de confianza, autonomía e iniciativa son la base del bienestar psicológico posterior. La ausencia de estas oportunidades —común en contextos sociales violentos o desestructurados— puede generar sentimientos de inseguridad, culpa o dependencia excesiva (Hikal Carreón, 2023). Por ello, un ambiente lúdico y de apoyo afectivo, como el que ofrece un espacio de juego escolar, puede favorecer el desarrollo de la autoestima, la empatía y la cooperación, fortaleciendo el “yo” infantil en su proceso de construcción de identidad (Regader, 2025).

El equilibrio entre las fuerzas sintónicas (virtudes como la confianza y la iniciativa) y las distónicas (culpa, duda o vergüenza) define el crecimiento emocional del niño. En este sentido, Erikson propone que las experiencias de juego libre o guiado permiten a los niños ensayar roles sociales, elaborar emociones y desarrollar la virtud de la esperanza, esencial para su bienestar y resiliencia (Robles Martínez, 2008).

2. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) explica cómo las personas adquieren comportamientos, valores y actitudes mediante la observación e imitación de modelos significativos. A diferencia del conductismo clásico, Bandura integró los procesos cognitivos en su modelo, afirmando que el aprendizaje ocurre de forma vicaria, es decir, al observar las consecuencias de las acciones de otros. Su famoso experimento del muñeco Bobo demostró que los niños imitan conductas agresivas cuando observan modelos violentos, incluso sin recibir refuerzo directo (Boeree, 1998).

Según Bandura (1986), el proceso de aprendizaje observacional se compone de cuatro fases: atención, retención, reproducción motora y motivación. Los factores personales y ambientales influyen en la decisión de imitar una conducta. Así, los modelos percibidos como atractivos, prestigiosos o similares al observador son más propensos a ser imitados (Rivière, 1992). En el contexto educativo, esto implica que los docentes y cuidadores deben actuar como modelos positivos, fomentando actitudes prosociales como la empatía, la colaboración y la autorregulación emocional.

Una extensión de esta teoría es el concepto de autoeficacia, entendido como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar objetivos. Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia influye en la elección de actividades, el esfuerzo y la perseverancia frente a los desafíos. En el entorno preescolar, las experiencias de éxito, la persuasión verbal positiva y el acompañamiento docente fortalecen esta percepción de competencia y, con ello, el desarrollo socioemocional (Núñez Manzueta, 2022). Desde esta perspectiva, la ludoteca escolar se concibe como un espacio de modelamiento y aprendizaje vicario, donde los niños observan y reproducen conductas constructivas. En contextos marcados por la violencia o el abandono emocional, estos entornos lúdicos representan oportunidades para reaprender comportamientos sociales y emocionales saludables (Bandura, 1975).

3. Teorías del juego: Piaget y Vygotsky

Para Jean Piaget (1959/1996), el juego refleja las estructuras cognitivas del niño y constituye una forma de asimilación de la realidad. En la etapa preoperacional (2 a 7 años), el niño desarrolla el pensamiento simbólico, que le permite representar objetos y situaciones mediante la imaginación. El juego simbólico, por tanto, favorece el lenguaje, la creatividad y la resolución de conflictos internos (Bálsamo Estévez, 2022).

Piaget distingue tres tipos de juego: de ejercicio, simbólico y de reglas. En la edad preescolar predomina el simbólico, en el que los niños simulan roles sociales, crean historias y transforman su entorno mediante la imaginación. Este proceso fomenta la asimilación funcional, es decir, la capacidad de adaptar los significados del mundo a los esquemas internos del niño (Pesántez Palacios, 2016). En consecuencia, los espacios lúdicos como las ludotecas proporcionan el entorno idóneo para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Por su parte, Lev Vygotsky (1978) concibe el juego como una actividad social y cultural que potencia el desarrollo mediante la interacción. Introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con la mediación de un adulto o un compañero más competente. En la ludoteca, esta mediación se materializa en la figura de los docentes o ludotecarios, quienes facilitan experiencias de aprendizaje colaborativo, promueven la comunicación y estimulan la imaginación (Gallardo López & Vázquez, 2018).

Vygotsky afirma que el juego es “la realización imaginaria de deseos irrealizables”, una forma de desarrollar la autorregulación emocional y el pensamiento abstracto (Álvarez & del Río, 1990). Al asumir roles y seguir reglas, los niños aprenden a controlar impulsos, respetar turnos y comprender las normas sociales. Así, el juego se convierte en un laboratorio emocional donde el niño experimenta la convivencia y la empatía, bases del desarrollo socioemocional.

4. Espacios lúdico-educativos: la ludoteca escolar

La literatura coincide en que los espacios lúdicos adecuados favorecen el aprendizaje integral. Autores como Montessori (1952) y Decroly (1932) subrayan que el ambiente preparado estimula los sentidos, la independencia y la socialización. En la misma línea, UNICEF (2018) afirma que “las oportunidades de juego y los entornos que favorecen la exploración constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces” (p. 9). Por tanto, la ludoteca escolar, como espacio lúdico, surge como un espacio pedagógico y emocional donde los niños pueden aprender jugando, expresarse libremente y fortalecer su sentido de pertenencia. Más allá de su función recreativa, promueve valores, habilidades sociales y el desarrollo emocional equilibrado. Se espera que el juego en la ludoteca permita compensar las desigualdades sociales al ofrecer experiencias de aprendizaje significativo, cooperativo y afectivo. En estos espacios, el juego se convierte en un medio de reconstrucción del tejido social y en una herramienta educativa que propicia el bienestar y la paz.

Metodología

La investigación, de enfoque cualitativo y descriptivo, se sustentó en el paradigma crítico-analítico, orientado a comprender las experiencias y significados que niños, docentes y familias atribuyen al juego en el desarrollo socioemocional.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2024-2025 en un jardín de niños de San Matías Tlalancaleca (Puebla), con un diseño transversal que permitió observar los efectos del modelo de ludoteca como espacio alternativo para el aprendizaje y la convivencia.



Figura 1. Laura Trujeque y docentes participantes durante el grupo focal del proyecto “Ludoteca 28 Escalones”. (Archivo de campo, 2025).

El método analítico posibilitó examinar los factores escolares, sociales y pedagógicos que influyen en el funcionamiento de la ludoteca y en las interacciones entre los participantes. Desde el paradigma crítico, se cuestionaron las prácticas que subordinan el juego a lo académico y se propuso la ludoteca como estrategia educativa basada en la empatía, creatividad y colaboración.

La población total correspondió a los 221 alumnos inscritos en el jardín de niños, de los cuales 47 niños y niñas participaron directamente en la Encuesta de Satisfacción de Usuarios, seleccionados mediante muestreo no probabilístico tipo “bola de nieve” (Cortés & Iglesias, 2004). Asimismo, participaron 9 docentes, una directora y 15 madres de familia, quienes colaboraron en los procesos de observación, préstamo de juguetes y actividades de la ludoteca.

Los niños participantes tienen entre 3 y 6 años de edad y pertenecen a familias de contextos socioeconómicos desfavorables; de ellos, varios viven bajo custodia de abuelos o familiares debido a problemáticas comunitarias como la violencia y el consumo de alcohol o drogas. Las docentes, en su mayoría con licenciatura en educación preescolar, mostraron disposición y apertura hacia la metodología de Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), aunque con limitada experiencia previa en su aplicación.

Siguiendo los lineamientos de Hernández et al. (2014), la investigación utilizó métodos de recolección no estandarizados que permitieron obtener las perspectivas y emociones de los participantes. Se aplicaron las siguientes técnicas:

- Observación participante, para registrar el uso del espacio, las interacciones y dinámicas de juego.
- Cuestionario en línea (Google Forms) dirigido a docentes, con preguntas cerradas y abiertas.
- Encuesta de satisfacción aplicada a los niños usuarios de la ludoteca, orientada a conocer su experiencia emocional durante las sesiones.
- Grupo focal con docentes, diseñado para reflexionar colectivamente sobre los efectos pedagógicos del proyecto.
- Revisión documental de planes, programas y normativas nacionales e internacionales relacionadas con el derecho al juego.

La triangulación de estos instrumentos permitió contrastar las percepciones de los distintos actores y fortalecer la validez de los resultados.



Figura 2. Docentes y niños durante las actividades lúdicas en el aula de preescolar. (Archivo de campo, 2025)

El procedimiento incluyó la planeación, implementación y evaluación de un modelo de ludoteca que fue nombrado: “28 Escalones”. Durante dos semanas de trabajo intensivo la recolección de datos se realizó sin alterar la dinámica escolar, asegurando la naturalidad de las interacciones y el respeto a los tiempos institucionales.

El análisis cualitativo consistió en la transcripción, codificación y categorización temática de los discursos obtenidos en los grupos focales y encuestas. Se empleó la triangulación de datos entre fuentes (docentes, niños y padres) y entre técnicas (cuestionarios, observación y entrevistas), lo que permitió interpretar los significados atribuidos al juego y evaluar su incidencia en el desarrollo emocional y social. Respecto a las consideraciones éticas, se garantizó el anonimato y consentimiento informado de todos los participantes, especialmente de los menores de edad, mediante autorización escrita de los padres de familia. Asimismo, se cuidó la integridad física, emocional y simbólica de los niños, respetando su autonomía y su derecho al juego como práctica libre de coerción.

La metodología empleada permitió integrar la observación empírica con la reflexión pedagógica, confirmando que la implementación de un modelo de ludoteca escolar puede transformarse en una práctica educativa significativa que contribuye al desarrollo socioemocional y a la cultura de paz en comunidades vulnerables. La investigación-acción cualitativa, desde su carácter interpretativo, permitió no solo analizar la realidad educativa, sino también intervenirla para mejorarla, fortaleciendo así la función social del preescolar como espacio de formación integral. El modelo de ludoteca permitió generar un espacio de juego seguro, caracterizado por un sistema de préstamo de juguetes a casa, por sus características, este modelo fue novedoso. Nota aclaratoria: Las fotografías que se presentan en este documento se incluyen con fines exclusivamente académicos, resguardando la identidad de los menores conforme a los principios éticos de investigación educativa.

Resultados

Para el análisis de resultados se siguió un procedimiento clásico de transcripción, codificación y categorización las temáticas con la triangulación entre fuentes y técnicas para robustecer la validez interpretativa. El diseño metodológico permitió, entonces, articular la observación empírica con la reflexión pedagógica y con una intención clara de incidencia positiva en la comunidad escolar para poder llegar a los resultados que se reportan en este apartado.

Los resultados más que cifras o registros aislados, lo que aquí se expone son vivencias, transformaciones y aprendizajes observados en niños, docentes y familias a lo largo del proceso. El análisis se centró en identificar los cambios que el juego generó en la convivencia, la expresión emocional y las prácticas pedagógicas cotidianas. A partir de la observación directa, las encuestas de satisfacción, los grupos focales y los testimonios recabados, fue posible reconstruir una mirada integral del impacto de la ludoteca como espacio de aprendizaje y contención afectiva. Cada evidencia se interpretó a la luz del marco teórico y de los ejes de análisis definidos: derecho al juego, desarrollo socioemocional, innovación educativa y resiliencia comunitaria.



Figura 3. Docentes reflexionando sobre la experiencia de la ludoteca y su impacto en la práctica educativa. Archivo de campo, 2025).

En este sentido, los resultados no sólo describen hechos, sino que narran procesos de cambio: niños que logran expresarse con mayor autonomía, docentes que redescubren el valor del juego en la enseñanza y familias que comienzan a reconocer su dimensión educativa. La interpretación cualitativa permitió visibilizar el papel del juego como un motor y vehículo de empatía, cooperación y reconstrucción simbólica en un contexto donde la violencia suele afectar los vínculos humanos más tempranos.

Luego de la intervención con la ludoteca, las maestras reportaron transformaciones en la conducta y disposición de sus alumnos:

- Mayor autonomía para elegir materiales y roles.
- Autorregulación emocional en situaciones de conflicto.

- Incremento en la expresión verbal y simbólica durante el juego.
- Formación de vínculos cooperativos entre pares.

Un caso particularmente significativo fue el de un niño con rezago en el desarrollo del lenguaje, quien al desempeñar el rol de doctor comenzó a hablar espontáneamente, narrando con detalle lo que hacía durante el juego. Este tipo de episodios permitió a las docentes identificar progresos emocionales y cognitivos no observados en contextos tradicionales. La ludoteca también sirvió como espacio de observación diagnóstica, donde las educadoras pudieron reconocer emociones, temores y patrones familiares expresados a través del juego simbólico. Una de las innovaciones metodológicas del proyecto fue el préstamo de juguetes a domicilio, realizado el 4 de julio de 2025. De los 164 alumnos asistentes ese día, 86 participaron en la experiencia, lo que fortaleció la vinculación entre la escuela y el hogar.

En el siguiente cuadro es posible observar las principales categorías, subcategorías, evidencias empíricas y dimensiones interpretativas que formaron parte del análisis de las entrevistas y del focus group.

Categoría principal	Subcategorías	Evidencias empíricas	Dimensión interpretativa
Juego como derecho humano	Conocimiento normativo, aplicación pedagógica, desconocimiento legal.	Docentes desconocen normativas internacionales.	Se requiere formación docente en derechos de la infancia.
Desarrollo socioemocional	Empatía, autorregulación, convivencia pacífica.	Expresiones de cooperación y ayuda mutua en el juego.	El juego potencia habilidades emocionales y sociales.
Ludoteca como innovación educativa	Espacios lúdicos, materiales, organización, inclusión.	Implementación de áreas temáticas y préstamo de juguetes.	El espacio físico influye en la calidad de la experiencia lúdica.
Vínculo escuela-familia	Actitud parental, autonomía infantil, resistencia cultural.	Padres desinteresados o críticos del juego.	Es necesario sensibilizar a las familias sobre el valor educativo del juego.
Resiliencia comunitaria	Juego como refugio emocional, entorno adverso.	Niños del Triángulo Rojo disfrutaban ambientes seguros.	La ludoteca repara simbólicamente los efectos de la violencia.

A continuación, se muestra la forma en que se relacionaron los conceptos y las dimensiones que formaron parte del estudio:

- El juego → motor de desarrollo integral.
- La docencia reflexiva → mediadora entre política educativa y práctica cotidiana.
- La familia → agente corresponsable en la formación socioemocional.
- La ludoteca → espacio físico, emocional y simbólico donde se construye ciudadanía desde la infancia.

La nube de palabras sintetiza los términos más recurrentes en las opiniones y reflexiones de las docentes participantes en el grupo focal realizado durante la implementación de la Ludoteca Escolar en el Jardín de Niños Huehuateotl, en San Matías Tlalancaleca, Puebla. Este recurso gráfico permite observar los núcleos semánticos y conceptuales que emergen de su discurso en torno al juego como estrategia pedagógica y como derecho de la infancia. Las palabras con mayor tamaño, como juego, implementación, socioemocional, desarrollo, educar, preescolar y escuela, representan las categorías dominantes del análisis. Su frecuencia pudo evidenciar la centralidad del aprendizaje lúdico como medio para fortalecer el desarrollo integral y la convivencia pacífica en contextos escolares vulnerables.

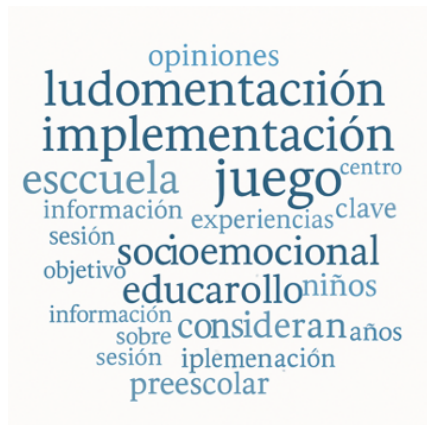
En torno a estos ejes aparecen términos complementarios como opiniones, experiencias, información, centro y sesión, que aluden a la dimensión metodológica del estudio, basada en la observación, la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias entre educadoras. Estas palabras muestran la riqueza de los testimonios docentes y su apropiación progresiva del enfoque de aprendizaje basado en el juego (ABJ) propuesto por la Nueva Escuela Mexicana.

También, la presencia de algunos vocablos refleja el enfoque centrado en la infancia y sus etapas de desarrollo, subrayando la importancia del acompañamiento emocional y del diseño de espacios lúdicos seguros. La frecuencia de palabras relacionadas con la práctica como; implementación, educar, escuela, preescolar, señala la transición del discurso teórico a la acción pedagógica concreta, donde las maestras se reconocen como agentes de cambio y promotoras del derecho al juego.



Figura 4. Niños explorando materiales y juguetes del modelo "28 Escalones". (Archivo de campo, 2025).

Al final, la nube revela un discurso donde el juego no se concibe como entretenimiento, sino como estrategia formativa, espacio de expresión emocional y herramienta de transformación social. Su lectura invita a repensar la función educativa de la ludoteca escolar como espacio de inclusión, convivencia y desarrollo humano.



*Figura 5. Nube de palabras. .
(Archivo de resultados, 2025).*

Como se mencionó en el apartado metodológico, la observación de los niños durante las sesiones de juego en la ludoteca permitió comprender, desde un enfoque teórico transversal, cómo los procesos de autorregulación emocional y cooperación se inscriben en lo que Vygotsky (1979) denominó zona de desarrollo próximo (ZDP). En este espacio mediado por la interacción social, el niño logra avanzar de lo que puede hacer con ayuda a lo que puede realizar de manera autónoma, apoyado en la guía simbólica de los adultos y de sus pares. Cada intercambio —esperar turnos, resolver desacuerdos, asumir roles

o cuidar los juguetes— constituyó un ejercicio de mediación que expande su competencia emocional y cognitiva. Pero al mismo tiempo, desde la perspectiva psicosocial de Erikson (1963), estas experiencias se sitúan en la etapa de iniciativa frente a culpa, en la que el juego libre se convierte en un territorio donde el niño explora su capacidad de decidir, planear y actuar con propósito. Al proponer, construir y representar situaciones del mundo adulto, los pequeños reafirman su sentido de agencia y de pertenencia, conformando una identidad temprana basada en la iniciativa y la confianza. Con todo esto podemos decir que los hallazgos empíricos evidencian que la ludoteca no sólo es un recurso didáctico, sino un espacio de desarrollo psíquico y moral, donde el juego se revela como vehículo privilegiado de crecimiento humano y de aprendizaje socialmente mediado.

Al final, los resultados observados en la ludoteca confirman que la autorregulación, la empatía y la iniciativa infantil son manifestaciones visibles de los procesos que Vygotsky y Erikson (1950) situaron en el corazón del desarrollo humano: la construcción del yo a través del vínculo con los otros.

Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que el modelo de ludoteca presentado en este estudio es una herramienta eficaz para fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños preescolares, especialmente en contextos vulnerables. A través del juego, los niños adquieren habilidades de empatía, convivencia, cooperación y resiliencia, mientras que las docentes encuentran un medio de observación privilegiado para comprender las necesidades emocionales y cognitivas de sus alumnos.

El proyecto demostró que el derecho al juego no solo es un componente esencial del bienestar infantil, además, también es un eje articulador del aprendizaje significativo. No obstante, se evidenció la urgencia de sensibilizar a las familias respecto al valor formativo del juego y la importancia de respetar los espacios lúdicos tanto dentro como fuera de la escuela.

Desde una perspectiva institucional, la experiencia pone de relieve la ausencia de infraestructura lúdica formal en la mayoría de los planteles de educación preescolar, pese a que el INIFED contempla diseños arquitectónicos de ludotecas escolares. Esto demuestra la necesidad de políticas públicas que garanticen recursos, materiales y espacios adecuados para que el juego deje de ser un privilegio y se consolide como un derecho educativo y emocional universal.

En suma, la ludoteca escolar del Jardín de Niños Huehuateotl se convirtió en un laboratorio pedagógico vivo que resignifica el juego como acto de libertad, aprendizaje y esperanza. La práctica de préstamo de juguetes, la organización participativa y el acompañamiento docente fortalecieron la cultura del respeto, la responsabilidad y la alegría compartida, evidenciando que el juego cuando se reconoce como derecho, puede transformar las realidades más adversas en oportunidades de desarrollo y humanización. Este trabajo demuestra que jugar no es un lujo, sino una necesidad vital que humaniza la educación especialmente en los contextos más difíciles. La ludoteca escolar, más que un espacio físico, se convierte en un territorio simbólico de libertad, donde los niños aprenden a convivir, a reconocer sus emociones y a reconstruir desde el juego, los lazos sociales que la realidad a veces fragmenta. A través de cada risa, de cada turno compartido y de cada historia inventada en la ludoteca, los pequeños ensayaron el mundo que desean habitar. Las maestras, al reconocer el poder transformador del juego, se descubren también como mediadoras de esperanza y constructoras de paz.

En este sentido, la ludoteca representa una metáfora de la educación inclusiva y humanista fuertemente influida por los valores lasallistas: un espacio donde la infancia recupera su voz, donde el aprendizaje si tiene sentido, y donde la comunidad escolar se reconcilia con el valor de la ternura y la cooperación.

Finalmente se reafirma que jugar es el primer acto de libertad; enseñar a jugar es uno de los primeros gesto de justicia en el entorno escolar.

Referencias

Álvarez, A., & del Río, P. (1990). *Psicología del arte y desarrollo cultural*. Editorial Complutense.

Bálsamo Estévez, M. G. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. *Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*, (7), 14–30.

Bandura, A. (1975). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.

Bofill, A., & Cots, J. (1999). *Eglantine Jebb y la Declaración de Ginebra*. Save the Children.

Boeree, C. G. (1998). *Personality Theories*. Shippensburg University.

Bordignon, N. A. (2005). *El desarrollo psicosocial de Erik Erikson: El diagrama epigenético del adulto*. Editorial Paidós.

Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.

Decroly, O. (1932). *La escuela y el niño*. Madrid: Editorial La Lectura.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Ley General de los Derechos de*

Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton.

Gallardo López, J. A., & Vázquez, P. G. (2018). *El juego y el aprendizaje infantil desde Piaget y Vygotsky*. Revista Hekademos, 11(30), 1–8.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hikal Carreón, W. S. (2023). *Erik Erikson y el desarrollo psicosocial deficiente como camino a las conductas antisociales y criminales*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

LEGO Foundation. (s.f.). *Learning through play: Una revisión de la evidencia*. LEGO Foundation.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Montessori, M. (1952). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

Núñez Manzueta, A. M. (2022). *Teorías del aprendizaje social aplicadas a la educación*. Revista de Ciencias Sociales, 12(3), 6–9.

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Pesántez Palacios, M. D. (2015). *El juego en la historia del hombre*. Revista de Educación.

Pesántez Palacios, M. D. (2016). *El juego en los procesos de aprendizaje*. Revista de Educación Infantil, 48–54.

Piaget, J. (1959/1996). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Regader, B. (2025, marzo 21). El desarrollo psicosocial según Erik Erikson. *Psicología y Mente*.

Rivière, Á. (1992). Aprendizaje social y modelado. *Revista de Psicología*, 73–77.

Robles Martínez, B. (2008). *Etapas del desarrollo humano*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sampieri, R. H., de la Fuente, C. F., Pacheco, M., & Silva, R. (2023). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw Hill.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (1992). *Programa de Educación Preescolar*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 2. SEP.

UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.

UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis Sociología.

Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



Gibrán Javier Cerón Ávila
docente.gibrán@gmail.com

Isabel Muñoz Montero
isabel.muniz@ulsapuebla.mx, isabel.muniz@uppuebla.edu.mx

Carlos Muñoz Montero
carlos.muniz@uppuebla.edu.mx

María Auxilio Osorio Lama
mariauxosorio@gmail.com



Realidad virtual y pensamiento espacial: la experiencia Tetracoatl en el bachillerato mexicano.

Resumen

Este artículo reporta una investigación pre- experimental realizada en 2020 durante el confinamiento por COVID-19, cuyo propósito fue desarrollar la habilidad espacial en estudiantes de tercer semestre de bachillerato mediante una experiencia de realidad virtual (RV) inmersiva. Se diseñó Tetracoatl, un entorno 3D gamificado que permite interactuar con figuras geométricas en escenarios simbólicos inspirados en la cultura mexicana. La muestra intencional estuvo conformada por 17 estudiantes de un bachillerato público en San Martín Texmelucan, Puebla. Se aplicó un pre- test/pos-test con un test digital de 20 ítems validado por expertos ($CVC = .905$; $\alpha = .85$). Los resultados evidencian un incremento de 10.65 puntos (de 7.7 a 18.35/20) y la aceptación de la hipótesis mediante *t* de Student para muestras relacionadas. Además, se registraron altos niveles de motivación, atención e identificación cultural. Se concluye que la RV es una herramienta pedagógica viable y eficaz para fortalecer competencias matemáticas y valores socio-axiológicos (respeto, identidad, equidad) en educación media superior.

Palabras Clave

Habilidad espacial; realidad virtual; educación; tecnología educativa; bachillerato.

Abstract

This article reports a pre-experimental study conducted in 2020 during the COVID-19 lockdown, aimed at developing spatial ability in third-semester high school students through an immersive virtual reality (VR) experience. Tetracoatl was designed as a gamified 3D environment that enables students to interact with geometric figures in symbolic settings inspired by Mexican culture. The purposeful sample consisted of 17 students from a public high school in San Martín Texmelucan, Puebla (Mexico). A pre- test/post-test was applied using a 20-item digital instrument validated by experts ($CVC = .905$; $\alpha = .85$). The results showed an increase of 10.65 points (from 7.7 to 18.35/20) and acceptance of the hypothesis through a paired-samples *t* test. In addition, high levels of motivation, attention, and cultural identification were reported. The study concludes that virtual reality is a viable and effective pedagogical tool for strengthening mathematical competencies and socio- axiological values (respect, identity, and equity) in upper-secondary education.

Keywords

Spatial ability; virtual reality; education; educational technology; high school.

Introducción

La incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos ha sido impulsada por modelos educativos contemporáneos desde la educación básica hasta la superior. Sin embargo, gran parte de los entornos virtuales utilizados en las instituciones educativas continúan operando principalmente como repositorios de información, más que como ambientes inmersivos en los que todo lo que rodea al estudiante funcione como recurso de aprendizaje. En este sentido, la realidad virtual (RV) habilita escenarios tridimensionales con interacción responsiva y foco atencional, especialmente atractivos para jóvenes nativos digitales, y permite vincular la motivación lúdica con el desempeño cognitivo (Reyes, 2009; Siemens, 2004).

En el ámbito de las matemáticas, la habilidad espacial —que comprende procesos como la visualización, la rotación mental y las relaciones espaciales— resulta fundamental para el desarrollo de trayectorias formativas en áreas STEM y aparece de manera explícita en el eje «espacio, medida y forma» de diversas evaluaciones nacionales. No obstante, su fortalecimiento requiere objetos de aprendizaje específicos que vayan más allá de los Entornos Virtuales de Enseñanza (EVE) o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EV A), los cuales suelen centrarse en la gestión de contenidos y actividades bidimensionales, con escasas oportunidades para la manipulación espacial interactiva.

En este contexto, el problema central que aborda esta investigación es la limitada efectividad de las estrategias didácticas tradicionales para el desarrollo de la habilidad espacial en estudiantes de bachillerato, especialmente en escenarios de educación remota o híbrida. En los contextos de educación media superior, particularmente en bachilleratos públicos, el desarrollo de la habilidad espacial suele abordarse mediante estrategias didácticas tradicionales que limitan la comprensión profunda de los objetos geométricos tridimensionales. Esta situación se intensificó durante el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID-19, cuando la enseñanza remota redujo aún más las posibilidades de experimentación espacial y de interacción directa con materiales concretos, evidenciando la necesidad de explorar alternativas pedagógicas innovadoras apoyadas en tecnologías inmersivas. El objetivo de este trabajo fue analizar el efecto de una experiencia de realidad virtual inmersiva, denominada Tetracoatl, en el desarrollo de la habilidad espacial en estudiantes de tercer semestre de bachillerato público, mediante un diseño pre-experimental de pre-prueba y pos-prueba.

Con base en lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influye una experiencia de realidad virtual inmersiva en el desarrollo de la habilidad espacial en estudiantes de bachillerato?

Contenido y marco teórico

Este proyecto articula constructivismo, cognitivism y conectivismo (Ausubel, 2002; Piaget, 2012; Vygotsky, 1979; Siemens, 2004) mediante el aprendizaje basado en retos (ABR) y gamificación (Apple Education, 2010; Deterding et al., 2011), y sitúa la intervención en un marco axiológico (respeto, identidad, equidad) alineado con políticas de integración tecnológica pertinentes y equitativas (SEP, 2017/2018).

El aprendizaje humano ha sido explicado desde distintas perspectivas teóricas que buscan comprender cómo los individuos construyen, procesan y aplican el conocimiento. En el contexto de la investigación sobre realidad virtual y desarrollo de la habilidad espacial en estudiantes de bachillerato, se retoman tres grandes enfoques que sustentan el diseño pedagógico del proyecto: el constructivismo, el cognitivism y el conectivismo, integrados mediante estrategias activas como el aprendizaje basado en retos (ABR) y la gamificación.

El constructivismo sitúa al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Aprender implica construir activamente significados a partir de experiencias previas, más que recibir información de forma pasiva (Piaget, 2012; Vygotsky, 1979; Ausubel, 2002). Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una secuencia de etapas donde los individuos asimilan y acomodan información para mantener el equilibrio mental. Vygotsky, por su parte, enfatiza la dimensión social del aprendizaje y la zona de desarrollo próximo, donde el apoyo del docente o de los pares permite avanzar hacia niveles superiores de comprensión. Ausubel complementa ambas posturas al definir el aprendizaje significativo, que ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera no arbitraria con los saberes previos.

El cognitivism, en cambio, se centra en los procesos mentales internos que median entre el estímulo y la respuesta. Este enfoque considera la mente como un sistema activo que organiza y almacena información, permitiendo la comprensión, el recuerdo y la aplicación del conocimiento. Autores como Bruner (1988) y Bandura (1986) ampliaron la visión de Piaget al incorporar la importancia del lenguaje, la motivación y la observación en el aprendizaje. Bloom (1956/2023) sistematizó los niveles de dominio cognitivo, desde la

memorización hasta la evaluación crítica, estableciendo un marco útil para planear y evaluar objetivos educativos. De este modo, el cognitivismo aporta fundamentos para comprender cómo las tecnologías educativas estimulan procesos mentales complejos, como la rotación mental o la visualización espacial.

Finalmente, el conectivismo (Siemens, 2004) responde a los desafíos de la era digital. Propone que el conocimiento ya no reside solo en la mente individual, sino en redes de información, comunidades virtuales y dispositivos tecnológicos. Aprender consiste en establecer conexiones pertinentes y actualizar continuamente esas redes. En este sentido, la toma de decisiones se convierte en un proceso de aprendizaje en sí mismo, y la habilidad para navegar en entornos digitales —como los de realidad virtual— es una forma contemporánea de cognición distribuida.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las teorías mencionadas convergen en metodologías activas que promueven la participación y la reflexión crítica. Una de ellas es el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), una estrategia de corte constructivista que coloca al estudiante frente a problemas reales que requieren soluciones creativas y colaborativas (Suárez Forero, 2019; Fidalgo Blanco et al., 2017). El ABR, impulsado originalmente por Apple bajo el concepto de Challenge Based Learning, fomenta el desarrollo de competencias del siglo XXI como la comunicación, la colaboración y el pensamiento crítico. El proceso se estructura en fases que van desde la formulación de una gran idea hasta la implementación y evaluación de la solución, integrando la tecnología como medio para la acción social.

En esta metodología, el docente actúa como mediador y diseñador de experiencias, guiando a los alumnos en la identificación del problema, la búsqueda de información y la construcción de propuestas. El estudiante, a su vez, asume un papel activo y reflexivo: investiga, experimenta, toma decisiones y evalúa el impacto de sus soluciones. El ABR puede desarrollarse en diferentes niveles de complejidad —desde nano-retos hasta desafíos estratégicos institucionales—, lo que lo hace adaptable a distintos contextos y recursos (Universidad Politécnica de Madrid, 2020).

La gamificación complementa este enfoque al introducir dinámicas propias del juego —puntos, niveles, recompensas y retroalimentación inmediata— en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011). Su propósito es incrementar la

motivación y la participación, canalizando el interés natural de los jóvenes por los videojuegos hacia metas educativas. En este sentido, la gamificación funciona como un puente entre el aprendizaje experiencial y la cultura digital de los estudiantes, convirtiendo el acto de aprender en una experiencia emocionalmente significativa y socialmente compartida.

Variables centrales: habilidad espacial y realidad virtual

El concepto de habilidad espacial proviene de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), quien la define como la capacidad para percibir con precisión el mundo visual y transformar o manipular mentalmente esas percepciones. La neurociencia cognitiva ha identificado dos rutas neuronales vinculadas a esta habilidad: la vía dorsal, asociada a la localización de los objetos en el espacio, y la vía ventral, encargada de su identificación (Houde et al., 2003). Desarrollar la habilidad espacial implica activar ambas rutas mediante ejercicios de visualización, rotación y orientación tridimensional. Por ello, los entornos virtuales tridimensionales representan un escenario idóneo para estimularla.

La realidad virtual (RV), entendida como la tecnología que simula entornos tridimensionales interactivos y envolventes (Reyes, 2009), ofrece un potencial pedagógico singular. Desde los experimentos pioneros de Sutherland (1965) hasta las aplicaciones contemporáneas de aprendizaje inmersivo, la RV permite experimentar fenómenos abstractos de manera tangible y multisensorial. En educación, facilita la comprensión de conceptos espaciales y geométricos, la exploración de entornos inaccesibles y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. La inmersión estimula la curiosidad, la implicación y la creatividad, favoreciendo la asimilación natural de contenidos.

El uso educativo de la tecnología no puede desligarse de una reflexión ética y contextual. En América Latina, el acceso desigual a recursos digitales plantea un desafío estructural: mientras algunas escuelas cuentan con infraestructura avanzada, otras carecen de electricidad o conectividad básica (Soto, 2024). Además, el uso cotidiano de los teléfonos celulares genera tensiones entre el potencial educativo y la distracción. Estudios muestran que, aunque la mayoría de los docentes reconoce los beneficios de la tecnología en el aula, perciben los smartphones como una fuente frecuente de interrupciones (Guijosa, 2018). La clave, por tanto, no está en prohibirlos sino en educar en valores, promoviendo un uso responsable, ético y creativo de las herramientas digitales.

En este sentido, los autores están de acuerdo en que la tecnología puede ser tanto un medio de aprendizaje como una prótesis cognitiva (Del Prado, 2012), siempre que se oriente hacia fines humanistas. Países como Japón o Finlandia han demostrado que la formación en valores precede al dominio tecnológico: antes de enseñar a programar, se enseña a convivir. Siguiendo esta premisa, la propuesta pedagógica busca integrar la realidad virtual con la educación socioemocional, evitando que la fascinación por la tecnología eclipse la dimensión ética del aprendizaje.

Metodología

Enfoque y diseño del estudio

Se adoptó un enfoque cuantitativo con alcance explicativo y un diseño pre-experimental de pre-prueba/pos-prueba con un solo grupo, sin asignación aleatoria ni grupo control (Bernal, 2010). El estudio indagó el efecto de una intervención de realidad virtual (RV) sobre la habilidad espacial en estudiantes de bachillerato, midiendo el cambio intra-sujeto entre dos mediciones.

El proyecto Tetracoatl fue concebido e implementado durante la emergencia sanitaria por COVID-19, lo que condicionó logística y tamaños muestrales. Didácticamente, Tetracoatl integra la RV al currículo de Matemáticas III mediante una propuesta híbrida (50 % sesiones de aula y 50 % interacción en RV). Debido a las restricciones sanitarias, la implementación real se realizó principalmente en línea (sesiones sincrónicas y asíncronas), con una única cita presencial para la entrega de visores, manteniendo la equivalencia pedagógica del plan híbrido. La muestra intencional (no probabilística) estuvo conformada por 17 estudiantes de tercer semestre del Bachillerato General Estatal Luis Donaldo Colosio Murrieta (Santa María Moyotzingo, Puebla): 9 hombres y 8 mujeres (edad modal $\approx$ 16 años). Criterios de inclusión: dispositivo Android con giroscopio, acelerómetro y disponibilidad para completar la intervención. La pandemia afectó la captación y seguimiento y determinó el n final.

Tetracoatl diseña un espacio virtual inspirado en la cosmovisión mesoamericana. Mediante un avatar, el estudiante recorre escenarios 3D (valle de Atlixco, símbolos mexicas) donde manipula figuras y resuelve retos espaciales. El entorno se desarrolló con Unity 3D y C# y se ejecuta en Android con Google Cardboard.

- Duración: 5 semanas (septiembre–octubre de 2020).
- Estructura de niveles: tres niveles de dificultad progresiva con tareas de rotación, plegado y construcción.

- Gamificación: retroalimentación cualitativa por rangos (p. ej., Tlamanih, Guerrero Águila) en lugar de calificación numérica visible, para mantener foco en el progreso y evitar “creación de una clave de respuestas”.
- Ambientación cultural: música original y motivos visuales prehispánicos, con intención pedagógica y axiológica (respeto, identidad, equidad).

Variable dependiente: desempeño en habilidad espacial (puntaje 0–20).
Instrumento principal: Test de Desarrollo de Habilidad Espacial (digital/RV),
20 ítems distribuidos en cinco dimensiones:

- 1. Plegado mental (5; tipo DAT-5),*
- 2. Dibujo técnico (5; vistas/isométrico),*
- 3. Ejercicios prehispánicos (3),*
- 4. Giro mental (3; inspirados en MRT y PSVT:R) y*
- 5. Estandarizados nacionales (4; ENLACE/PLANEA).*

Validez y confiabilidad: validez de contenido con tres jueces expertos, CVC = .905 (Hernández-Nieto, 2002), y consistencia interna α de Cronbach = .85 (rango “bueno”). El instrumento se concibió para medir mejora (no para jerarquizar), fue digitalizado y llevado a un entorno inmersivo que registra respuestas y tiempo.

Procedimiento

1. Planeación y desarrollo: diseño del software educativo y de la secuencia didáctica; requisitos técnicos y calibración de visores.
2. Pilotaje: con ingenieros y docentes (puntajes altos y funcionamiento correcto), ajustes de distribución y colores.
3. Pre-prueba (pre-test): 22–29 de septiembre de 2020; aplicación del test (20 ítems/15 min); resguardo automático de resultados.
4. Intervención didáctica: 5 semanas con actividades sincrónicas/asíncronas y prácticas en el entorno Tetracoatl (retos, juego libre, tareas guiadas).
5. Pos-prueba (pos-test): 22 de octubre de 2020; reaplicación del mismo test (sin revelar ítems correctos para prevenir memoria de claves).
6. Cierre y análisis: procesamiento estadístico y triangulación con observaciones docentes y comentarios estudiantiles.

Plan de análisis estadístico

Se compararon las medias pre y pos mediante prueba t para muestras relacionadas, con un nivel de significación convencional (Jamovi Project, 2022). Se reportan diferencia de medias, dirección del efecto y criterio de decisión sobre la hipótesis:

- $H_0: \mu_{pre} = \mu_{pos}$ (sin efecto).
- $H_1: \mu_{pre} < \mu_{pos}$ (mejora tras la intervención).

La integridad de la evaluación se resguardó evitando retroalimentación ítem-a-ítem entre mediciones.

Control de sesgos y fidelidad de implementación

- Evitar aprendizaje por repetición: gamificación sin calificación numérica visible y sin divulgación de claves.
- Estandarización de uso: guías de instalación/calibración y rutina de práctica inicial (Google Cardboard).
- Fidelidad didáctica: secuencia y tiempos planificados, con equivalencias remotas cuando no fue posible la sesión presencial.
- Limitaciones reconocidas: diseño sin grupo control, n reducido por contingencia, heterogeneidad de hardware Android y 3 DoF (sin 6 DoF).

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria con consentimiento informado de estudiantes/familias, uso académico de datos anonimizados y resguardo digital seguro. La intervención buscó beneficio pedagógico directo y evitó prácticas de riesgo (tiempos de exposición moderados, pausas ante ciber-mareo).

Aportes, hallazgos y contribuciones

Respecto a los hallazgos cuantitativos: Los resultados obtenidos en la comparación entre el pre-test y el pos- test evidencian un incremento notable en la habilidad espacial de los estudiantes tras la intervención con el entorno de realidad virtual Tetracoatl. En la medición inicial, el grupo alcanzó una media de 7.7 aciertos de un total de 20 ítems, mientras que en la evaluación final la media ascendió a 18.35 aciertos, lo que representa un incremento de 10.65 puntos, equivalente a un avance del 133 % sobre el puntaje inicial. Esta diferencia fue estadísticamente significativa, confirmada mediante una prueba t de Student para muestras relacionadas, la cual permitió rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_{pre} = \mu_{pos}$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_{pre} < \mu_{pos}$) con un nivel de significación convencional ($p < .05$) (Jamovi Project, 2022).

Este resultado implica que el cambio en la media no se debe al azar, sino al efecto real de la intervención didáctica. Además, se constató que la totalidad de los participantes mejoró su rendimiento respecto a la prueba inicial, y 16 de los 17 alumnos alcanzaron los niveles superiores de desempeño (clasificados como “excelente” o “destacado”). Estos hallazgos validan empíricamente la afirmación central del proyecto: la realidad virtual favorece el desarrollo de la habilidad espacial en estudiantes de bachillerato.

La magnitud del cambio es relevante no solo en términos numéricos, sino también pedagógicos, ya que demuestra que un entorno inmersivo culturalmente situado puede lograr en pocas semanas un impacto equivalente o superior al de estrategias tradicionales empleadas durante semestres completos (Torner et al., 2014; Villa Sicilia, 2016).

Resumen de los hallazgos cuantitativos

- Mejora significativa de la media: $7.7 \square 18.35/20$ ($\Delta = 10.65$).
- Hipótesis nula ($\mu_{pre} = \mu_{pos}$) rechazada; HI ($\mu_{pre} < \mu_{pos}$) aceptada.
- Cohorte completa con mejora; 16/17 alcanzaron niveles superiores (excelente/destacado).

Respecto a las evidencias cualitativas, los testimonios y observaciones recogidos durante la intervención complementan la evidencia cuantitativa y permiten comprender la dimensión subjetiva del aprendizaje. Los estudiantes expresaron de forma reiterada haber sentido mayor motivación, concentración y disfrute en comparación con las clases convencionales. Manifestaron que “los lentes de realidad virtual ayudaron a entender mejor las figuras geométricas” y que las actividades fueron “divertidas y útiles” (Entrevista realizada a los estudiantes luego de la intervención de septiembre de 2020). Algunos reportaron leves episodios de ciber-mareo o desorientación visual, síntomas propios de la inmersión en entornos virtuales, los cuales se autorregularon espontáneamente conforme aumentó su familiaridad con el sistema.

Se observa que se registraron mejoras visibles en la representación de las figuras y en la capacidad de visualización tridimensional en tareas posteriores, incluso fuera del entorno virtual. Dichas observaciones sugieren una transferencia del aprendizaje espacial al plano físico y académico. El entusiasmo percibido también tuvo un valor socioemocional: durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, los estudiantes encontraron en Tetracoatl un espacio lúdico y motivador que rompió la monotonía del

aislamiento. De este modo, la experiencia demostró que la RV no solo potencia habilidades cognitivas, sino que también estimula la dimensión afectiva del aprendizaje.

Aportes pedagógicos y tecnológicos

Se estima que, desde el punto de vista pedagógico, Tetracoatl constituye un objeto de aprendizaje inmersivo y culturalmente contextualizado que convierte la motivación lúdica en aprendizaje significativo, combinando los principios del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y la gamificación (Deterding et al., 2011). El diseño incorpora elementos simbólicos de la cosmovisión mesoamericana (serpientes emplumadas, pirámides, cantos prehispánicos) que no solo otorgan identidad visual, sino que refuerzan la vinculación entre tecnología y patrimonio cultural. Así, el aprendizaje matemático deja de percibirse como un ejercicio abstracto para transformarse en una experiencia situada y emocionalmente resonante.

El instrumento digital desarrollado —el Test de Desarrollo de Habilidad Espacial— también constituye un aporte metodológico y científico. Validado con un coeficiente de validez de contenido (CVC = .905) y una confiabilidad interna ($\alpha = .85$), se presenta como un recurso confiable, válido y accesible para la medición del progreso espacial. A diferencia de otros test disponibles en línea, el instrumento no se orienta a la acreditación o clasificación del estudiante, sino a evaluar la mejora individual y acompañar procesos formativos (Hernández - Nieto, 2002).

En el ámbito tecnológico, Tetracoatl demuestra que es posible desarrollar experiencias de realidad virtual educativa con recursos accesibles y plataformas abiertas (Android + Unity 3D + Google Cardboard), garantizando su replicabilidad en instituciones públicas con infraestructura limitada. La investigación sienta así las bases para nuevas rutas de innovación pedagógica en contextos de equidad digital.

Factores facilitadores y limitaciones

Factores facilitadores

Se considera que diversos elementos explican el éxito del proyecto. Primero, la evaluación extemporánea, aplicada fuera del periodo regular de exámenes, permitió que los estudiantes se concentraran plenamente en la actividad, evitando la saturación cognitiva. Segundo, la normalización del aprendizaje móvil durante la pandemia transformó el celular —tradicionalmente prohibido en clase— en un medio legítimo de aprendizaje, fortaleciendo la autonomía

del estudiante, Por último, el uso de referentes culturales auténticos, la colaboración con especialistas del INAH y la música original compuesta para el entorno aportaron una carga simbólica que aumentó la identificación de los participantes con el proyecto.

Limitaciones

A pesar de sus resultados positivos, el estudio presenta algunas restricciones metodológicas y técnicas. El tamaño muestral ($n = 17$) limita la generalización estadística de los hallazgos, si bien la consistencia interna y el efecto medido respaldan su validez local. La dependencia de la plataforma Android restringe el acceso a usuarios de sistemas iOS, y el uso de visores de tres grados de libertad (3 DoF) —sin sensores de desplazamiento (6 DoF)— reduce la fidelidad de la inmersión. Además, la disponibilidad limitada de visores durante la contingencia sanitaria impidió ampliar el grupo experimental.

Para futuras implementaciones se sugiere:

- Escalar el proyecto a muestras mayores y diversos centros escolares.
- Incorporar traducción multilingüe y localización cultural para facilitar su internacionalización.
- Explorar nuevos sistemas de control interactivo que permitan manipulación gestual o con mandos hápticos.

Conclusiones

Las transformaciones sociales y tecnológicas exigen repensar la educación desde modelos que integren la cognición, la emoción y la acción. El constructivismo, el cognitivismo y el conectivismo ofrecen una base sólida para entender cómo los estudiantes aprenden en la era digital, mientras que metodologías como el ABR y la gamificación brindan estrategias prácticas para traducir estas teorías en experiencias significativas.

La realidad virtual emerge, así como un entorno inmersivo, motivador y formativo, capaz de potenciar la habilidad espacial y de conectar el aprendizaje con la cultura, la emoción y la ética. En el fondo, este proyecto mostró que aprender en el siglo XXI implica crear, conectar y transformar, no solo acumular información. La innovación tecnológica, cuando se guía con valores y objetivos pedagógicos claros, se convierte en un camino hacia una educación más humana, crítica y relevante.

En cuanto al proyecto que aquí se presentó, la evidencia analizada muestra que una secuencia didáctica con RV puede potenciar la habilidad espacial

en bachillerato con efectos importantes y consistentes, cuando se integra diseño culturalmente pertinente, retos cognitivos y gamificación. Tetracoatl articula tecnología, currículo y valores, y se perfila como innovación educativa mexicana con potencial de transferencia y escalamiento responsable. Este proyecto nació en un mundo paralizado (afectado por una emergencia sanitaria) buscando crear un puente entre la memoria de los pueblos prehispánicos y las matemáticas del siglo XXI. Con un visor sencillo y una misión clara, los estudiantes que formaron parte de esta investigación aprendieron a girar el mundo con la mente. Si bien la RV no sustituye al docente, puede permitirle potenciar sus capacidades para mejorar la experiencia del aprendizaje. De tal forma que cuando estos jóvenes estudiantes puedan diseñar puentes reales o ciudades futuras con estas herramientas, recordarán que la actitud—no la meta—marcó el rumbo hacia un aprendizaje más justo, profundo y humano.

Referencias

Apple Education. (2010). *Challenge Based Learning: A classroom guide*. Apple Inc.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

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

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.a ed.). Pearson.

Bloom, B. S. (1956/2023). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (Rev. ed.). Longman.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Del Prado, M. (2012). *Tecnología educativa y cognición distribuida*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. In *Proceedings of MindTrek* (pp. 9–15). ACM.

DVRV UNAM. (2015). *Videojuegos y habilidades espaciales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fidalgo Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., & García Peñalvo, F. J. (2017). *Metodologías activas y aprendizaje cooperativo en entornos digitales*. Universidad de Zaragoza.

Fernández del Campo Ruíz, A. (2024). *Aforismos para el camino*. Ediciones del Viajero.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Guijosa, M. (2018). *Tecnologías móviles y aprendizaje escolar: Un estudio sobre su impacto en la atención educativa*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

Hernández-Nieto, R. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Universidad de Los Andes.

Houde, O., Mazoyer, B., & Tzourio- Mazoyer, N. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Amorrortu.

Jamovi Project. (2022). *Jamovi (Version 2.x) [Computer software]*. <https://www.jamovi.org>

Piaget, J. (2012). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Reyes, A. (2009). *La realidad virtual como herramienta educativa*. Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 5(1), 1–10.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017/2018). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

Soto, M. (2024). *Brecha digital y justicia educativa en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Suárez Forero, J. (2019). *Aprendizaje basado en retos: Una propuesta metodológica para la educación superior*. Universidad del Rosario.

Sutherland, I. E. (1965). *The ultimate display. In Proceedings of the IFIPS Congress* (Vol. 2, pp. 506–508).

Torner, J., Alpiste, F., Brigos, M., & Embodas, R. (2014). *Realidad virtual inmersiva aplicada al aprendizaje de geometría del espacio* [Tesis de maestría, Universitat Politècnica de Catalunya]. Universitat Politècnica de Catalunya Repository.

Universidad Politécnica de Madrid. (2020). *Guía para la implementación del aprendizaje basado en retos*. UPM Press.

Villa Sicilia, A. (2016). *Desarrollo y evaluación de las habilidades espaciales de los estudiantes de ingeniería* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. Universitat Politècnica de Catalunya Repository.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

