

REVISTA INVEDU

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Año 22, No. 47, febrero – julio 2026

REVISTA INVEDU, año 22, No. 47, febrero – julio 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, Victoria Eugenia Sánchez Vega, directora Académica, fecha de última modificación de este cintillo legal, julio de 2026. Los artículos que en la revista se editan son responsabilidad de cada autor y quedan avalados por esta institución educativa. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de Fomento Educativo Popular A.C. (Universidad La Salle Puebla).



**Investigación Cualitativa:
Contribuciones que transforman la
Intervención Pedagógica**



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

Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Editor en jefe

Dr. Luis Angel Aguilar Carrasco
Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Dr. Juan Meneses Poblano
Dra. Isabel Muñiz Montero
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



En la construcción del ámbito educativo interactúan diversos puntos de vista. La investigación cualitativa y sus diseños, aporta herramientas que sirven en la interpretación de los diferentes enfoques. Acciones como la observación sistemática, el análisis, la valoración, etc. permitirán enfrentar la complejidad de los asuntos de ese espacio tan extenso. Para la comprensión de la realidad de los contextos educativos, corresponde al investigador que se habilite en el ejercicio de “lo explicativo”: Que interprete lo que dicen las personas, que comprenda situaciones y explique acontecimientos.

INVEDU47, expone en esta ocasión experiencias de investigación cualitativa. Hace eco de su reciente Coloquio de Investigación y destaca la importancia del maestro/investigador que se encuentra en campo. Es él quien se ve involucrado en tareas específicas que definen las acciones necesarias para estar al día de los cambios y retos educativos. Mendive (2026)¹, ponente de dicho evento, apunta que hay que construir para no destruir, que es necesario ser tolerante para no ser indiferente, darle “sabor” al saber; destaca también que la innovación es necesaria para no solo estar en la moda educativa y que si somos determinantes lucharemos para no ser influidos y, desde luego para saber más e ignorar menos. Con estas frases incitantes al cambio, las investigaciones presentadas como evidencias de este ejercicio tienen el afán de mostrar que, aun con la complejidad de la educación, todavía hay mucho por hacer: Formar investigadores si se quiere transformar la intervención pedagógica de la realidad escolar actual.

Desde Universidad La Salle Puebla se invita al lector a dar su punto de vista y a seguir construyendo una educación donde el ser humano sea el punto de referencia para el cambio positivo, en el que los hallazgos de este ejercicio de indagación sirvan en la construcción de una comunidad que aprende con el fin de propiciar el bien común.

Josefina Gutiérrez Hernández

¹ Mendive, Gerardo. (6 de junio de 2026). La Educación: Entre el desánimo y la esperanza [Conferencia Magistral]. 21° Coloquio Interuniversitario de Investigación. La Educación como Praxis Ética para la transformación social.

Contenido



- PAG. 5** Diagnóstico curricular de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad: fortalezas y desafíos desde la percepción de sus actores.
Hannia Mayte Santiago Luna, Ángela Sánchez Vázquez
- PAG. 21** Inercia curricular en la carrera de ingeniería civil: un análisis de sus causas.
Martín Castillo Flores, Luis Ángel Aguilar Carrasco
- PAG. 38** Transformaciones curriculares en la educación superior: Análisis comparativo desde la implementación del SEAES.
Luis Ángel Aguilar Carrasco, Dulce María Carolina Flores Olvera, Itxel Cid Polo
- PAG. 48** Evidencia de validez y confiabilidad de un instrumento para evaluar la satisfacción de servicios universitarios en la ULSA Oaxaca.
América Grijalva Ramírez, Daley Odemaris Carrillo Castro
- PAG. 64** Inconsistencias teórico - metodológicas en la implementación de la nueva escuela mexicana. Una lectura desde los CTE
Juan Meneses Poblano, Valeria Vásquez Espinoza, Lía Quezada López
- PAG. 104** Autoevaluación de competencias docentes: un estudio inferencial sobre la práctica educativa en la ESCH de la ULSA Oaxaca.
Daniela Nolasco Villalobos, Yara Simone Velasco Mendoza
- PAG. 120** Eficiencia terminal, egreso y permanencia en una licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad.
Tania Guadalupe García García, Rocío Rodríguez Rebollar
- PAG. 136** La cultura de la paz a través de la mediación escolar: educación básica y media superior en México.
Dulce Ma. Juárez Vargas, Luis Ángel Aguilar Carrasco
- PAG. 159** Percepciones y experiencias sobre educación Inclusiva con perspectiva de género en instituciones de nivel superior en Oaxaca.
Ariadna Ximena Rojas Niño
- PAG. 174** IA como apoyo psicológico. Razones desde el sentir de los estudiantes de Psicología del CRN- BUAP
Montserrat Macín Casiano, Abelardo Romero Fernández
- PAG. 187** La comprensión lectora y factores asociados: Un estudio sobre el entorno familiar y las estrategias pedagógicas en alumnos de tercer grado de educación primaria en Oaxaca.
Jesús Antonio Rodríguez Barroso
- PAG. 201** Más allá de la ansiedad social: la ansiedad matemática como fenómeno específico en estudiantes de bachillerato.
Román Serrano Clemente, Luis Ángel Aguilar Carrasco
- PAG. 214** El experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.
Miguel Antonio Méndez Ortega, Maricela Sánchez Espinosa



Hannia Mayte Santiago Luna

014435210@ulsaoaxaca.edu.mx

Ángela Sánchez Vázquez

014435235@ulsaoaxaca.edu.mx

Licenciatura en Educación

Línea de investigación: Temas transversales en educación



**Diagnóstico curricular de la Licenciatura
en Lenguas Modernas e Interculturalidad:
fortalezas y desafíos desde la percepción de
sus actores.**

Resumen

Esta investigación analiza la importancia del currículum en la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad (LLMI) de la Universidad La Salle Oaxaca. En un contexto donde la calidad educativa en México presenta desafíos significativos en regiones con menor desarrollo socioeconómico como Oaxaca, resulta fundamental evaluar la pertinencia de los programas para responder a las demandas sociales actuales que no sólo exige la globalización, sino también la conservación de la cultura, y sobre todo en un estado, con una gran riqueza lingüística. El objetivo principal del trabajo fue diagnosticar el estado actual del plan de estudios, identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad mediante la percepción de los docentes, estudiantes y egresados. Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo de diseño de caso instrumental con base en entrevistas semiestructuradas y grupos focales realizados en 2025. Los resultados indican que el programa posee fortalezas notables, como la oferta de lenguas originarias y la exigencia de certificaciones internacionales (inglés, francés e italiano), lo cual incrementa la competitividad laboral. No obstante, se identificaron áreas de mejora críticas: existe un desequilibrio en las áreas disciplinares (docencia, mediación y traducción) al no profundizar en ninguna, y el concepto de interculturalidad no se percibe claramente integrado en el proceso formativo.

En conclusión, los hallazgos evidencian una brecha entre el currículum formal y el real. Este diagnóstico constituye un insumo esencial para el proceso del rediseño curricular programado para agosto de 2026, permitiendo orientar la toma de decisiones hacia una formación profesional más coherente, pertinente y comprometida con la inclusión social en el estado.

Abstract

This research analyzes the importance of the curriculum in the Bachelor's Degree in Modern Languages and Interculturality at Universidad La Salle Oaxaca. In a context where Mexico's educational quality faces significant challenges—particularly in regions with lower socioeconomic development such as Oaxaca—it is essential to evaluate the relevance of academic programs in responding to current societal demands. These demands encompass not only the requirements of globalization but also cultural preservation, especially in a state characterized by immense linguistic wealth. The primary objective of this work was to diagnose the current state of the curriculum, identifying its strengths and areas of opportunity through the perceptions of faculty, students, and alumni. Methodologically, a qualitative approach was employed using an instrumental case design based on semi-structured

interviews and focus groups conducted in 2025. The results indicate that the program possesses notable strengths, such as offering indigenous languages and requiring international certifications (English, French, and Italian), which enhances graduates' labor competitiveness. However, critical areas for improvement were identified: there is an imbalance among the disciplinary fields (teaching, mediation, and translation) due to a lack of depth in any single one, and the concept of interculturality is not perceived as clearly integrated into the training process.

In conclusion, the findings evidence a gap between the formal curriculum and the enacted curriculum. This diagnosis constitutes an essential input for the curricular redesign process scheduled for August 2026, providing guidance for decision-making toward a professional education that is more coherent, relevant, and committed to social inclusion within the state.

Palabras clave

Curriculum, calidad educativa, diagnóstico curricular.

Justificación

En el ámbito de la educación, la calidad educativa se reconoce como un elemento fundamental para garantizar la pertinencia de la formación profesional y su impacto en la sociedad. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1989), la calidad se define como la eficiencia en los procesos y en los resultados y la congruencia de éstos con las demandas sociales; de modo que los programas educativos deben responder de manera efectiva a las necesidades del contexto y contribuir a la solución de problemáticas sociales (como se cita en Santiago & Ortiz, 2023).

Sin embargo, en México la calidad educativa no se distribuye de manera homogénea. Diversos análisis evidencian la existencia de diferencias significativas entre regiones e instituciones, particularmente en contextos con menor desarrollo socioeconómico, donde el acceso y la permanencia en programas educativos de calidad son más limitados. Desde esta perspectiva, entidades como Oaxaca, Durango, Chiapas y Nayarit, enfrentan mayores retos educativos, lo que se refleja directamente en las oportunidades de formación profesional de los estudiantes y en las posibilidades de desarrollo de sus regiones. En estos contextos, resulta fundamental fortalecer la pertinencia de la formación profesional, de modo que la educación superior no sólo garantice el acceso, sino que contribuya de manera efectiva al desarrollo

social y económico (Santiago & Ortiz, 2023). Por lo tanto, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de formar profesionales capaces de responder a contextos complejos, marcados por desigualdades sociales y culturales.

A partir de ello, el currículo constituye un elemento central dentro de los procesos de mejora y aseguramiento de la calidad educativa, ya que orienta tanto la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje como la selección de contenidos y las interacciones sociales, culturales y pedagógicas (Casarini, 1999). En este sentido, su revisión, evaluación y actualización representan un ejercicio esencial para las instituciones educativas que buscan fortalecer la pertinencia y coherencia de sus planes y programas de estudio. Bajo este enfoque, la presente investigación adquiere relevancia al representar un ejercicio diagnóstico del programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca, en el marco del proceso de rediseño curricular programado para agosto de 2026. Este análisis permite reconocer sus áreas de mejora en términos de pertinencia y coherencia, considerando la perspectiva de diversos actores educativos.

Los resultados de esta investigación no sólo aportan información valiosa para la toma de decisiones institucionales, sino que impacta en los estudiantes de dicha licenciatura, contribuyendo a su vez en el fortalecimiento de competencias lingüísticas e interculturales de estos profesionales acordes con las demandas globales y locales. En este sentido, la investigación se alinea con el compromiso internacional de la Agenda 2030 a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad). El estudio impacta directamente en las siguientes metas:

Meta 4.3: Al asegurar un acceso igualitario a una formación técnica y profesional de calidad superior.

Meta 4.4: Al garantizar que los jóvenes adquieran competencias técnicas y profesionales pertinentes para el empleo decente y el emprendimiento.

Metas 4.5 y 4.7: Al integrar la interculturalidad como un eje fundamental para eliminar las disparidades de género y asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad y la valoración de la diversidad cultural.

Es por ello, que fortalecer la pertinencia del currículo contribuye a la construcción de una educación superior más equitativa e inclusiva (Organización de las Naciones Unidas, 2026). De aquí que el valor de este estudio radica en su capacidad de servir como un diagnóstico previo y necesario para la transformación del programa educativo en cuestión, al sistematizar las necesidades y percepciones de los actores involucrados. Esto proporciona una base empírica que sustenta el proceso de su rediseño curricular, orientándolo hacia las necesidades sociales y contribuyendo a que el programa de Lenguas Modernas e Interculturalidad de la ULSA Oaxaca sea un motor de inclusión y desarrollo para el Estado.

Planteamiento del problema

De acuerdo con cifras recientes, en México, la matrícula en licenciatura supera los cuatro millones de estudiantes (Sistema Integrado de Información de la Educación Superior [SIIES], 2024), lo que implica varios retos importantes para las instituciones educativas en cuanto a la vigencia y diversificación de su oferta académica. Esto se traduce en la necesidad de desarrollar procesos sistemáticos de evaluación y actualización curricular dentro de las instituciones de educación superior para garantizar que su oferta académica corresponda a las demandas sociales actuales.

Desde esta perspectiva, la revisión curricular adquiere una relevancia fundamental, pues un programa académico se evalúa con fines de mejora. Idealmente, estos procesos deberían realizarse de manera periódica con el fin de asegurar que los contenidos, objetivos formativos y perfil de egreso mantengan su pertinencia frente a los cambios y características del entorno. Por otra parte, es importante destacar que la revisión curricular debe ser un proceso participativo que integre la percepción de distintos actores clave: personal directivo o administrativo, docentes, estudiantes, egresados y empleadores, puesto que sus perspectivas resultan fundamentales para valorar la pertinencia de los programas y generar información que contribuya a su mejora continua. El presente estudio se centra en el programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca, el cual se imparte desde el año 2012. En su diseño original, el plan de estudios contemplaba dos materias de lengua extranjera, posteriormente, en el año 2019 se realizó una actualización curricular en la que se incorporó un mayor número de asignaturas de lengua extranjera y una lengua materna, lo que incrementó la duración total de la licenciatura, pasando de ocho a nueve semestres.

A partir de esta modificación surge la necesidad de explorar si esta actualización curricular cumple con los objetivos formativos planteados. Esta inquietud cobra mayor relevancia dado que el programa se encuentra próximo a iniciar un proceso de rediseño curricular programado para agosto de 2026, como parte de las acciones institucionales orientadas al fortalecimiento académico en correspondencia con los criterios de calidad y mejora continua establecidos por FIMPES dentro de su sistema de acreditación el cual fue obtenido por la ULSA Oaxaca en 2022.

Asimismo, resulta relevante considerar que la Universidad La Salle Oaxaca establece en su visión institucional el propósito de “ser reconocida como una comunidad académica que ofrece una educación de calidad, que forma en el pensamiento crítico, la investigación, el aprendizaje interdisciplinario y la ciudadanía global, y que, a través de su presencia regional, contribuye al desarrollo sostenible”. Por ello, analizar la pertinencia curricular de dicho programa también implica valorar su congruencia con estos principios institucionales, reconociendo que el propio programa forma parte de este compromiso con la calidad. Sin embargo, cabe destacar que los indicadores institucionales muestran una eficiencia terminal promedio del 41%. Hasta la octava generación del programa se han registrado 234 estudiantes inscritos, de los cuales 97 han obtenido el grado de titulación. Si bien el presente estudio no tiene como finalidad analizar los factores que inciden en dicho indicador, este dato refuerza la necesidad de analizar la pertinencia y coherencia del programa.

Por lo anterior, la presente investigación se concibe como un diagnóstico inicial solicitado por la coordinación de la LLMI y desarrollado en el marco de la asignatura de Investigación Cualitativa de la Licenciatura en Educación. Para ello, responde a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del programa de licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca?

Objetivo general

Analizar el estado actual del plan y programas de estudio de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la ULSA Oaxaca, identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad a partir de la percepción de sus docentes, alumnos y egresados.

Fundamentación teórica

En el ámbito de la educación superior, la calidad educativa constituye el eje

central que orienta la organización, evaluación y mejora de los procesos formativos. Como se señaló previamente en la justificación, la calidad se vincula con la capacidad de los programas educativos para responder a las necesidades sociales. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1989) la define como la eficiencia en los procesos y resultados y la congruencia de éstos con las demandas sociales, lo que implica el impacto real de la formación en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa no puede entenderse únicamente como un resultado, sino como un proceso sistémico que involucra diversos aspectos, entre ellos: el plan de estudios y su relación con el contexto, la práctica docente, así como otros elementos del currículum. En este marco, uno de los criterios fundamentales es la pertinencia, entendida como la capacidad de los programas educativos para responder a las necesidades del entorno social, económico y profesional, contribuyendo al desarrollo de la sociedad (UNESCO, 2015). De ahí que el currículo pueda definirse como un conjunto planificado de experiencias de aprendizaje que integran objetivos, contenidos, métodos y formas de evaluación (Guzmán, 2012, como se cita en Carrillo-Cayllahua et al., 2023). No se limita a una estructura de asignaturas, sino que implica un proceso complejo que influye en cómo se enseña, cómo se aprende y qué tipo de profesional se forma. En este sentido, todo esto se concreta en el plan de estudios, entendido como el documento que organiza de manera estructurada las asignaturas, contenidos, tiempos y secuencias formativas que orientan la trayectoria académica de los estudiantes (SEP, 2009).

Asimismo, el currículo presenta características que permiten su adaptación a diversos contextos educativos. Entre ellas destacan su flexibilidad, esto es poder ajustarse a las necesidades del entorno, su carácter inclusivo, es decir, garantizar una base común de formación y su atención a la diversidad, al reconocer las diferencias sociales, culturales y personales de los estudiantes. Estas características evidencian que el currículo debe responder a las realidades en las que se desarrolla, lo que implica su constante transformación y actualización. En este sentido, el currículum puede comprenderse como un sistema articulado en distintos niveles, cuya coherencia resulta fundamental para garantizar la calidad educativa. Como se muestra en la Figura 1, el proceso curricular se organiza desde el plan de estudios hasta su concreción en el acto didáctico, pasando por la malla curricular, los programas de asignatura, la programación temática y la planeación didáctica.

Este modelo permite identificar la relación entre la congruencia interna, referida a la coherencia entre los elementos del proceso educativo, y la congruencia externa, que vincula el currículum con las necesidades sociales y del mercado laboral.

Figura 1.

Elementos que articulan la congruencia de los elementos educativos.



Nota. Tomado de La calidad educativa: planeación, ejecución y evaluación curricular, congruencias y enfoques. (p.220), por Ríos Emicente, N. (2023). Universidad Nacional Autónoma de México

Este modelo pone de manifiesto que la calidad educativa no depende de un solo elemento, sino de la articulación entre los distintos componentes del currículum. Cuando estos niveles no son congruentes, surgen problemáticas como la desvinculación entre teoría y práctica, la repetición de contenidos o la falta de pertinencia en la formación profesional.

Por lo que, la evaluación curricular se constituye como un proceso fundamental para analizar el funcionamiento de los planes de estudio. Como señala Díaz Barriga (2025) "la evaluación curricular constituye un proceso sistemático que permite analizar la estructura y funcionamiento de los planes de estudio, con el fin de identificar sus alcances, limitaciones y posibilidades de mejora" (p. 27). A partir de este proceso, es posible generar información que permita reconocer fortalezas y áreas de oportunidad en los programas educativos. En este sentido, resulta fundamental distinguir entre los procesos de

evaluación curricular y los de revisión curricular, ya que, aunque se encuentran estrechamente relacionados, cumplen funciones distintas dentro del análisis de los programas educativos. Mientras que la evaluación se orienta a valorar el funcionamiento y los resultados del currículum de manera más amplia e integral, la revisión implica un proceso de análisis más específico y corto enfocado en su actualización y mejora, lo cual permite identificar problemáticas, inconsistencias y áreas de oportunidad en su diseño e implementación. De acuerdo con Díaz Barriga (2005), la revisión de los planes de estudio implica un proceso de análisis y reflexión orientado a identificar problemáticas, inconsistencias y áreas de mejora en su diseño e implementación, con el propósito de fortalecer la formación académica. En este sentido, el presente estudio contribuye a dicho proceso al ofrecer elementos de análisis que permiten valorar la pertinencia del programa, identificar áreas de oportunidad y sustentar propuestas de mejora para su actualización.

Metodología

Esta investigación empírica se realizó desde un enfoque cualitativo, ya que permite comprender en profundidad las experiencias, significados y opiniones de los participantes. De acuerdo con Sandín Esteban (2003) lo cualitativo “puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias y comportamientos” (p. 121). Desde esta perspectiva, el interés de la investigación no se orientó a la medición estadística ni en la universalidad de los resultados, sino a la interpretación de las percepciones que los participantes expresaron en relación con su formación dentro de la LLMI.

La investigación se inscribe en un diseño de estudio de caso instrumental, ya que se seleccionó intencionalmente la LLMI de la ULSA Oaxaca como unidad de análisis para comprender, desde la perspectiva de sus actores, las fortalezas y debilidades de su currículum. Este diseño permite una aproximación holística y contextualizada, propia del enfoque cualitativo (Stake, 1995). Siguiendo este diseño, la muestra se compuso de docentes y estudiantes activos, así como egresados y estudiantes que interrumpieron sus estudios. Los criterios de selección de la muestra obedecieron principalmente la experiencia directa dentro del programa y la perspectiva externa de quienes han egresado y ya se encuentran en el ámbito laboral. Esta diversidad posibilitó una mirada más amplia y crítica del currículum de la licenciatura. En la presente investigación no se contempló la participación de los empleadores, por lo que el análisis se centró en las voces de la comunidad educativa.

Para la recolección de la información se emplearon dos técnicas cualitativas: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Ambas fueron seleccionadas por su capacidad de favorecer el diálogo abierto para que los participantes expresaran con libertad sus reflexiones, ideas y experiencias. Se diseñaron cinco guiones de entrevista semiestructurada y dos guiones de grupo focal, organizados de acuerdo con el tipo de participante, considerando categorías como docentes, estudiantes activos, egresados y alumnos desertores. Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por parte de docentes especialistas en el área de investigación.

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2025. Antes de iniciar las entrevistas y las sesiones de grupo focal se les explicó a los participantes el propósito de la investigación y se les solicitó su consentimiento para ser grabados. Posteriormente se transcribió cada sesión y entrevista de manera narrativa.

Figura 2.
Categorías de análisis

Categorías	Definición
Procesos administrativo se institucionales	Esta categoría se refiere a los procedimientos, normas y estructuras que influyen en el funcionamiento y organización dentro de la institución.
Docencia	Comprende las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que profesores implementan.
Currículum	Se refiere a la propuesta formal del plan de estudios que orienta la formación académica de una licenciatura.

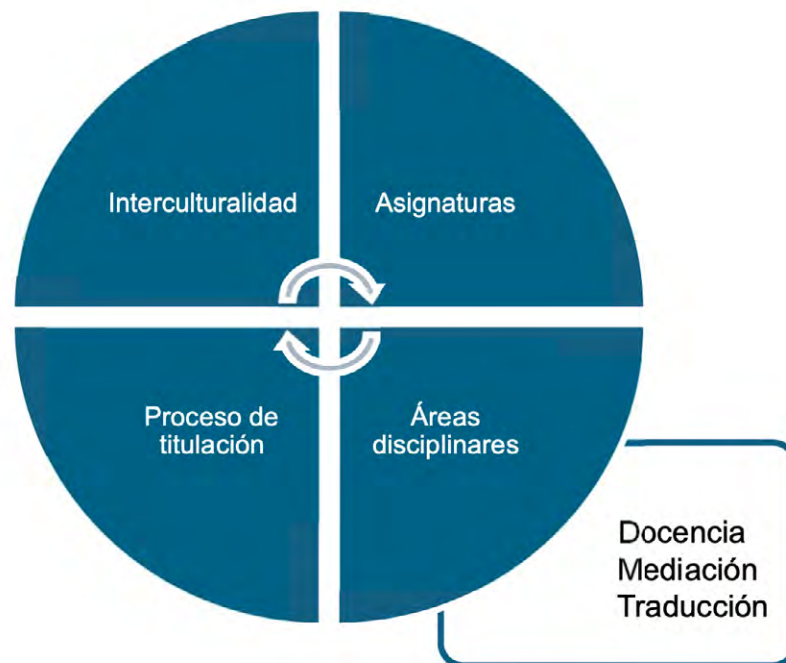
Nota. Elaboración propia

El análisis consistió en un proceso de codificación abierta, generando un sistema de categorías que permitió estructurar los datos, como se muestra en la figura 2.

Resultados

En este apartado se presenta la reducción y síntesis de los datos relacionados con el currículum como eje central del estudio. La saturación de la información se alcanzó al identificar patrones recurrentes en las percepciones sobre el currículum, lo que permitió establecer las siguientes subcategorías de análisis (Fig. 3).

Figura 3.
Subcategorías del currículum



Nota. Elaboración propia

Asignaturas: Uno de los hallazgos más recurrentes fue la valoración positiva de la oferta de lenguas originarias. Los participantes destacaron que la inclusión del zapoteco y el mixteco constituye un elemento diferenciador respecto a otras universidades que ofrecen carreras similares, pues "es algo que muchas universidades con la misma carrera no te ofrecen". No obstante, los participantes también identificaron debilidades en la organización de los contenidos.

Estudiantes de los últimos semestres señalaron que algunas materias teóricas, particularmente las del área de pensamiento y cultura, carecen de vinculación con contextos reales y presentan contenidos repetidos:

"cuando tuvimos estas materias, como que volvíamos a repetir lo mismo o veíamos cosas que no aterrizaban nunca".

Áreas disciplinares: Los hallazgos evidencian un desequilibrio significativo en la distribución de las áreas disciplinares: docencia, mediación y traducción. Los participantes coincidieron en que el plan de estudios ofrece un acercamiento general a cada área, pero sin la profundidad necesaria para considerarse especializados. Particularmente, se identificó un énfasis desproporcionado en el área de docencia en detrimento de la mediación y la traducción. Una participante señaló: *"llevamos más educación, docencia, lo vimos por materia, enseñanza del inglés, enseñanza del francés, didáctica... mucha docencia y muy poquito de mediación y traducción"*. En el caso de la mediación, se reportó que solo se cursan dos semestres, lo que impide una formación sólida. Respecto a la traducción, una egresada señaló que *"la licenciatura está enfocada más que nada en traducción de textos... docencia la llevamos los primeros semestres... no lo profundizamos a tal punto"*. En esta misma línea, se identificó una expectativa errónea o confusión por parte de los estudiantes en cuanto a la interpretación, esto coincide con la opinión docente de que *"entran con una idea errónea de traducción e interpretación"*. **Proceso de titulación:** *El proceso de titulación representa uno de los aspectos más complejos del programa. Por un lado, los participantes reconocieron como una fortaleza la exigencia de certificaciones internacionales (B2 en inglés, B1 en francés e italiano), pues "definitivamente te da muchísimo más, muchísimo más campo laboral" y "te abre muchas puertas en un nivel ya internacional"*.

Sin embargo, los participantes también reportaron dificultades significativas. Una titulada por mérito académico describió los tiempos prolongados para obtener los certificados: *"el CHILS de italiano se tarda mínimo seis meses en llegar... si tienes que considerar cuánto tiempo te va a llevar para poder titularte"*. Los costos también representan una barrera dependiendo de la sede de aplicación de la prueba: *"un examen que te pudo haber costado 1,800, se termina costando 4,000 pesos"*. Una titulada cuestionó la obligatoriedad de las certificaciones: *"yo creo que no deberían ser obligatorias... si pudiera quitarse yo creo que sería, el proceso sería más fácil"*. La baja tasa de titulación se confirma con el testimonio de una egresada de generaciones tempranas: *"éramos un grupo como de unos 31 en primer semestre y al final concluimos unos 25 aproximadamente, pero de esos se titularon muy poquitos, como unos cinco, creo, seis a lo mucho"*.

Interculturalidad: Uno de los hallazgos más críticos se refiere a la integración del enfoque intercultural. A pesar de que el concepto forma parte del nombre de la licenciatura, los participantes señalaron que no se comprende claramente ni se refleja en el proceso formativo. Una estudiante de los últimos semestres expresó: *"el concepto de interculturalidad, creo que no se abarcó tan bien... el poder haber comprendido bien como que un concepto tan grande que abarca la carrera"*. Esta percepción fue respaldada por un docente, quien señaló que *"a lo que se le está dando más peso es al asunto de las lenguas... tendría que haber un equilibrio entre ambos elementos"*.

En síntesis, los resultados evidencian una tensión entre las fortalezas reconocidas del programa —particularmente la oferta de lenguas originarias y la exigencia de certificaciones internacionales— y las debilidades estructurales relacionadas con el desequilibrio en las áreas disciplinares, la falta de profundidad en la formación, y la percepción de que el enfoque intercultural no se encuentra plenamente integrado en el currículum. Esta brecha entre el currículum formal y el percibido por los actores constituye el hallazgo central de la investigación y fundamenta la necesidad de un rediseño que atienda estas áreas de oportunidad.

Conclusiones

La presente investigación, al adoptar un enfoque cualitativo, logró el objetivo analizar el estado actual del plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad desde la perspectiva de quienes forman parte del programa, lo que posibilitó una comprensión más cercana a la realidad educativa.

A partir de los hallazgos, se reconoce que el programa cuenta con fortalezas importantes, siendo una de las principales la oferta de lenguas originarias y la exigencia de certificaciones internacionales, lo que aporta un valor agregado a la formación profesional de los estudiantes. No obstante, también se identificaron áreas de oportunidad principalmente relacionadas con la organización del plan de estudios, especialmente en la distribución de las áreas disciplinares y en la incorporación del enfoque intercultural, el cual, aunque forma parte del nombre de la licenciatura, no se percibe claramente en el desarrollo del proceso formativo.

Estos resultados evidencian la existencia de una brecha entre el currículum formal y el real, lo que pone en manifiesto la necesidad de fortalecer la congruencia del programa. En este sentido, la revisión curricular cobra

relevancia como un proceso que permite no sólo analizar el diseño del plan de estudios, sino también su aplicación en contextos reales, identificando elementos que requieren ser ajustados para mejorar su calidad. Esto confirma la tesis de Díaz Barriga (2005) sobre la necesidad de evaluar no solo la estructura, sino el funcionamiento cotidiano de los programas educativos.

El hallazgo más recurrente y crítico no es meramente la existencia de tres áreas (docencia, mediación y traducción), sino el desequilibrio estructural que las atraviesa. La sobrecarga de contenidos hacia el área de docencia, no es un simple desajuste administrativo. Desde la perspectiva de la calidad educativa (ANUIES, 1989), esta falta de congruencia interna compromete la pertinencia del perfil de egreso, pues se forma un profesional que "sabe un poco de todo, pero no lo suficiente para ejercer con solvencia en ninguna de las tres ramas". Para el rediseño futuro del currículo, esto implicará una decisión institucional ineludible: optar por un modelo de formación general con énfasis en competencias transversales, o bien, establecer trayectorias de especialización gradual a partir del quinto o sexto semestre, permitiendo que el estudiante profundice en el área de su interés sin perder la base común.

En relación al componente intercultural, que da nombre a la licenciatura, este se percibe como una etiqueta, más que como un eje articulador del proceso formativo. Los testimonios coinciden en que, si bien existen materias de pensamiento y cultura, estas carecen de vinculación con las áreas disciplinares y, a menudo, repiten contenidos sin aterrizarlos en problemas reales del contexto oaxaqueño. Esta desconexión no es menor en un estado con una gran diversidad lingüística y cultural. En consecuencia, el rediseño curricular prospectado deberá trascender la mera inclusión de lenguas originarias como optativas y reestructurar el mapa de materias para que la interculturalidad sea un hilo conductor que atraviese la didáctica, la mediación y la traducción, no un módulo aislado.

Con base en lo ya expuesto, este estudio se consolida como un insumo relevante para el proceso de rediseño curricular previsto para el año 2026, ya que proporciona elementos que pueden orientar la toma de decisiones institucionales. Se destaca también que esta investigación no sólo cumple con un propósito académico, sino que tiene un impacto potencial en la mejora del programa hacia una formación más coherente, pertinente y comprometida con la realidad multicultural de Oaxaca donde existen desafíos en términos de calidad educativa y desarrollo social. Fortalecer los programas de educación superior en el estado, implica no solo mejorar la formación académica, sino

también contribuir al desarrollo de la región formando profesionales capaces de incidir en la justicia social y la inclusión, tal como lo demanda la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Referencias

Carrillo-Cayllahua, J., Córdor-Salvatierra, E., Oré-Rojas, J., & Gonzales- Castro, A. (2023). *Evaluación curricular de una carrera profesional en educación superior universitaria*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.1.23>

Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular* (2a ed.). México: Trillas.

Díaz Barriga, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas educativos*. IISUE- UNAM. https://www.angeldiazbarriga.com/original/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf

Guzmán, E. (2012). *Teoría curricular*. Red tercer milenio S.C. Primera edición. <https://acortar.link/YrYs7Z>

Hernández Santiago, P., & Hernández Ortiz, L. A. (2023). *Estado actual de la calidad de la educación superior en México: Los programas de nivel licenciatura acreditados*. Revista de la Educación Superior, 52(207), 1– 30. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2564>

Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Educación. Desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Ríos Emicente, N. (2023). *La calidad educativa: planeación, ejecución y evaluación curricular, congruencias y enfoques*. En L. Escalona Ríos, I. Becerra Ramírez, M. de los Ángeles Escutia Montelongo, J. A. Montes de Oca Alquicira, & C. M. Rosas

Hernández (Coords.), *Investigación, reflexión, acción desde el Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información* (pp. 211–223). Universidad Nacional Autónoma de México

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* McGraw-Hill/Interamericana de España.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Curso básico de formación*

continúa para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la educación básica. http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/cu_rso_basico.pdf

Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES). (s.f). **Estrategias. SIIES UNAM.** <https://www.siies.unam.mx/estrategias.php>

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.

Universidad La Salle Oaxaca. (2023). **Planeación estratégica 2023– 2029.** ULSA OAXACA <https://ulsaoaxaca.edu.mx/planeacion2023-2>





Martín Castillo Flores

Estudiante del Doctorado en Educación
Universidad La Salle, Puebla, México
a1029245@ulsapuebla.mx

Luis Ángel Aguilar Carrasco

Universidad La Salle, Puebla, México



**Inercia curricular en la carrera de ingeniería civil:
un análisis de sus causas.**

Resumen

La industria de la construcción experimenta una transformación acelerada impulsada por la incorporación de tecnologías BIM, inteligencia artificial, digitalización de procesos y la creciente demanda de sostenibilidad. La formación universitaria en la carrera de ingeniería civil no ha logrado acompañar con este ritmo de cambio, mismo que se aprecia en modificaciones predominantemente nominales: materias troncales y formativas se mantienen, cambios de nombres en materias con el mismo contenido, cambios de ubicación en semestres, ajustes de créditos.

Este artículo identifica y categoriza los factores que contribuyen a este fenómeno que hemos denominado inercia curricular en cuatro ejes: estructurales, docentes, desvinculación y cultura. Describir y comprender las causas aquí expuestas constituyen un primer paso para diseñar estrategias viables que permitan romper la inercia curricular. Así mismo, el artículo busca contribuir al debate sobre la democratización curricular en la carrera de ingeniería civil

Palabras clave

Palabras clave: Inercia curricular, educación bancaria, currículo democrático, homeostasis curricular.

Abstract

The construction industry is undergoing an accelerated transformation driven by the adoption of BIM technologies, Artificial Intelligence, process digitization, and a growing demand for sustainability. University-level civil engineering education has failed to keep pace with this rate of change; instead, modifications have been predominantly nominal—such as retaining core subjects, merely renaming courses without altering their content, shifting subjects between semesters, or adjusting credit values. This article identifies and categorizes the factors contributing to this phenomenon—which we term curricular inertia—into four areas: structural factors, teaching-related factors, disconnection, and culture. Describing and understanding these causes is a first step toward designing viable strategies to break this curricular inertia. Furthermore, the article aims to contribute to the debate regarding curricular democratization in civil engineering education.

Keywords

Curricular inertia, banking education, curricular democratization, curricular homeostasis.

Introducción

La industria de la construcción se encuentra inmersa en un proceso de transformación acelerada, impulsada por la adopción de metodologías ágiles e integradoras apoyadas por la evolución tecnológica. Desde el aspecto académico en la ingeniería civil se tiene la experiencia de transición de una regla de cálculo a una calculadora electrónica, de una mesa de dibujo a computadoras personales con tecnología CAD (Computer Aided Design), la llegada del modelado informático de edificaciones BIM (Building Information Modeling) con gestión de proyectos, digitalización de memorias de cálculo y planos estructurales, Inteligencia Artificial y la creciente y justa demanda de sostenibilidad y cuidado del medio ambiente atendiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Desde la academia se debe dar una transición emocionante y desafiante, que sin embargo se enfrenta con manifestaciones de resistencia al cambio y escepticismo (Vielma, 2019). La carrera de ingeniería civil no escapa de esta situación y en varios casos se establecen o mantienen estructuras y contenidos no muy distantes de sus primeros currículos formales. Un análisis en la malla curricular de una universidad en México a lo largo de las tres últimas décadas revela una estabilidad notable en su estructura organizativa, secuencia y duración de la carrera.

A esta característica de falta de dinamismo, exceso de estabilidad o inmovilidad le hemos denominado inercia curricular. Este artículo categoriza y describe algunos factores interrelacionados que se han observado como experiencia propia y que pueden explicar la falta de dinamismo que contribuye a perpetuar contenidos y materias en la malla curricular, lo que genera una amplia brecha entre lo que ofrece la institución educativa y las necesidades o demandas de la sociedad y del sector profesional de la industria de la construcción.

Justificación

El artículo aborda un problema estructural poco visible que afecta el proceso de formación de estudiantes de ingeniería civil. A partir del análisis comparativo de los planes de estudio se logra evidenciar que los cambios han sido predominantemente nominales. Este artículo busca contribuir al debate sobre las causas que originan el problema para analizarlas de mejor manera y dotar de dinamismo al currículo de la carrera que lamentablemente no avanza al mismo ritmo de las necesidades de la sociedad y del avance tecnológico. Las observaciones corresponden a la carrera de Ingeniería Civil

— competencia del autor como participante, profesionista y docente— sin embargo, se considera que las categorías pueden aplicar para otras áreas de ingeniería o carreras de nivel superior en otras universidades públicas y privadas.

Planteamiento del problema

Durante casi tres décadas los planes de estudio de la carrera de ingeniería civil de la institución analizada revelan cambios insustanciales: materias troncales y formativas se mantienen, algunas eliminaciones corresponden solo a cambios de nombre y en algunos casos, hay cambios de nombre con los mismos contenidos de asignatura. Este fenómeno que denominamos inercia curricular contrasta con el avance acelerado de la tecnología y las transformaciones en infraestructura de los últimos años — vías férreas, puentes, puertos, aeropuertos, estaciones energéticas, teleféricos, entre otros.

La infraestructura impulsada actualmente en nuestro país necesita para su desarrollo de ingenieros e ingenieras con competencias específicas, mismas que no ocurren si se mantienen los mismos currículos de hace treinta años. La pregunta central es ¿por qué el currículo no cambiado conforme a las necesidades de la sociedad? Para tratar de contestar esta pregunta, se caracterizaron distintos factores que contribuyen de manera directa o indirecta a la situación actual de inercia curricular que también podríamos llamar estancamiento.

I. Factores Estructurales y Administrativos

1. Burocracia institucional
2. Procesos de acreditación/reactuación como influencia indirecta
3. Tronco común como factor de rigidez y sobresaturación curricular
4. Insuficiencia de recursos económicos y de infraestructura

II. Factores Relacionados con el Cuerpo Docente

1. Composición de las comisiones encargadas
2. Estructura del statu quo: Grupos de docentes
3. Zona de confort pedagógico
4. Teoría curricular limitada

III. Desvinculación Estructural

1. Industria y la academia
2. Sociedad

IV. Factores Culturales

1. Tradición, prestigio, identidad y nostalgia por el plan de estudios original
2. Falta de perspectiva crítica y democrática del currículum

I. Factores Estructurales y Administrativos

1. Burocracia institucional

La burocracia institucional constituye uno de los principales obstáculos estructurales para una evolución curricular ágil, continua y pertinente. Este fenómeno se manifiesta a través de una rigidez de carácter legal, normativa, de exceso de formalismos, estructuras jerárquicas piramidales, exceso de comunicación escrita, entre otras barreras (Ruiz, 2019). Los procesos de actualización curricular suelen ajustarse a modelos curriculares preestablecidos que transitan desde instancias institucionales, unidades académicas y colegios. Esta ruta, resulta en procesos dilatorios y altamente burocratizados que comprometen la agilidad y fomentan una desmotivación por realizar análisis críticos y atender la evolución del currículo. Como menciona Muñoz (2019) —y que lamentablemente aplica para este caso— no hay información suficiente sobre la burocracia universitaria y lo que señala se describe desde la superficie. Esta red burocrática y jerárquica genera un currículo estático y rígido que no evoluciona en tiempo real con los avances tecnológicos y necesidades de la industria y sociedad, y da como resultado un documento formal que resulta inmóvil durante periodos de cinco a seis años —tiempo que suele coincidir con los procesos de reacreditación. Así mismo, como lo señalan Meneses y Balladare (2022) al retomar a Collazo y Verdín, la escasa innovación en las transformaciones curriculares encuentra su explicación en resistencias culturales ancladas a modelos tradicionalistas de gestión y de práctica educativa.

2. Procesos de acreditación/reacreditación como influencia indirecta

Sobre los fines que busca una acreditación, Martínez, Tobón y Romero (2017) coinciden con Egidio y Haug, al indicar que ésta debe ser entendida como un proceso voluntario en el cual la institución se somete a la opinión de un organismo externo con la finalidad de obtener un reconocimiento de la calidad de su quehacer educativo. Si bien los organismos acreditadores tienen como principal objetivo propiciar la calidad educativa, impulso del anhelo social, mejora continua y aseguramiento de la calidad (De la Garza, 2013), su estructura y mecanismos de evaluación pueden generar —de manera indirecta y paradójica— aspectos que refuerzan la resistencia al cambio curricular. Este fenómeno se puede manifestar a través de varios aspectos durante el proceso, en primer lugar, se puede caer en una distorsión de los fines legítimos

que busca la institución, desplazándose desde una valoración genuina para correcciones, mejoras administrativas y pedagógicas, hasta una priorización o único fin de acreditar o re acreditar con la intención del reconocimiento público. La necesidad de la institución por la reacreditación genera una elaboración de planes y programas de estudio con excelente despliegue formal —formato, contenidos, bibliografía, fundamentos pedagógicos— que, sin embargo, operarán como fachada curricular que puede estar desvinculada de las prácticas reales en el aula y de las posibilidades reales de la institución. Esto lleva al cumplimiento del objetivo de la institución —acreditar— pero sacrifica la autenticidad y oportunidad de una verdadera renovación y mejora de las prácticas docentes.

Esta situación también puede llevar a la situación paradójica en que un organismo externo guiará los controles de calidad interna, limitando a los propios departamentos o áreas institucionales universitarias designadas para tal fin (Bonito, 2016). Otro aspecto es la relajación temporal entre los ciclos de reacreditación—que suelen ser de tres a cinco años—que fomentan periodos de inmovilidad una vez alcanzada ésta. Si bien la innovación educativa puede concebirse como un acto deliberado y planificado para la solución de problemas, que apunta a la superación del paradigma pedagógico tradicional (Jiménez y Romero, 2024), los organismos acreditadores pueden colocar a la institución en una situación de confinamiento con respecto de sus ideas e intentos de mejora debido a que se evita el riesgo de que un evaluador cuestione la falta de resultados o de datos históricos ante alguna propuesta o cambio de paradigma. Por estas razones, y de manera no intencionada, un proceso de acreditación o reacreditación puede resultar — paradójicamente— como un mecanismo de medida contribuyendo a la inercia curricular.

3. Tronco común como factor de rigidez y sobresaturación curricular

Si bien, el objetivo principal de esta estrategia —tronco común— es la de cimentar una base científica y matemática unificada, para los futuros egresados de la misma institución, su implementación no siempre genera los beneficios teóricos deseados (Sánchez, 2016) y contradictoriamente suele ocasionar una serie de tensiones internas de carácter administrativo, académico, organizacional y pedagógico. En la práctica administrativa, el modelo de tronco común atiende una lógica de optimización de recursos humanos y físicos para la institución (Martínez-Lobatos, 2016) ya que permite la agrupación de estudiantes sin distinción de carrera, con la finalidad de aprovechamiento de espacios físicos, recursos digitales y humanos. Académicamente facilita la asignación de carga horaria para los docentes

de las distintas áreas o academias de ciencias básicas como matemáticas, física y química, sin embargo, puede tener un costo pedagógico que obliga a que los programas de las materias tiendan a la generalidad sin mostrar aplicaciones dirigidas hacia las distintas carreras o priorizando contenidos y ejemplos relacionados con el perfil del docente en turno. Esto genera un foco de resistencia ante cualquier cambio curricular del tronco común que puede interpretarse como un pensamiento tributario de conservadurismo y procede de grupos reaccionarios que pretenden mantener el statu quo (Díaz-Barriga, 2010). La argumentación apela a “discursos” por mantener identidad, rigor, calidad, excelencia, y solidez académica, mismos que desde su punto de vista, se debilitan o pierden ante cualquier intento de cambio, lo cual se “etiqueta” como relajación o ablandamiento. Un estudio importante indica que la mayor deserción en el nivel superior se presenta durante el primer año de la carrera (UAM, 2009), mismo que en su mayoría contiene asignaturas de tronco común.

4. Insuficiencia de recursos económicos y de infraestructura

Esta situación es un problema nacional en las universidades públicas y parece ser obvia (Torres, 2023), sin embargo, es importante categorizar el problema. La incorporación de contenidos vanguardistas mediante el uso de tecnologías y software requiere de recursos computacionales y de licencias. Como menciona Bautista y Acosta (2022) la tasa promedio de uso de software sin licencia en el país es de 49%. Esta limitante impide de manera efectiva el cumplimiento de las competencias digitales resultando en programas de asignatura donde, aunque existe mención del uso de software, las actividades se ven limitadas a teóricas con programación de hojas de cálculo comunes y software libre, que para la mayoría de los casos resulta insuficiente.

Una limitación aún mayor es la habilitación/modernización de laboratorios, misma que requiere procesos de planeación, gestión y ejecución que pueden extenderse por varios años, lustros o incluso décadas, además de requerir un recurso económico inicial considerable. En resumen, la falta de recursos limita o vacía el contenido práctico ya existente que no puede ejecutarse contribuyendo no solo a una inercia curricular sino a un retroceso curricular por no atender lo programado en los planes de estudio.

II. Factores Relacionados con el Cuerpo Docente

1. Composición de las comisiones encargadas Es común que los integrantes de las comisiones encargadas del diseño curricular no siempre reflejen o representen la diversidad de perfiles de un colegio. Otro factor es que

las comisiones sean representadas por docentes “colaborativos” o de “fácil consenso”, dejando fuera a los de posturas poco flexibles, cuyas contribuciones podrían enriquecer los contenidos de una asignatura, pero entorpecer los procesos.

Esta situación se ve influenciada por la estructura laboral predominante en las universidades públicas mexicanas dónde una proporción significativa de docentes se desempeña bajo contratos por hora-clase (López, 2016). Dada la naturaleza de su contratación y por su aspiración a una estabilidad laboral y crecimiento, suelen evitar manifestar sus observaciones y objeciones, resultando en una aprobación expedita de las propuestas de actualización que suelen hacer los docentes con mayor antigüedad o con perfiles contractuales más estables.

2. Estructura del statu quo: Grupos de docentes

Un factor que suele ser determinante en la inercia curricular es la resistencia al cambio por parte de tres sectores de académicos. Esta situación no es general y obedece a causas estructurales y generacionales (Díaz-Barriga, 2010). En primer lugar, se identifica a un grupo de docentes cuya formación y experiencia se sitúa desvinculada de las demandas y exigencias contemporáneas de la carrera. La falta de experiencia profesional y su contraste con un dominio teórico de los contenidos tradicionales que imparte genera una zona de confort pedagógica que deriva en esquivar u omitir contenidos fuera de su dominio (Fondón, 2010).

En segundo lugar, se encuentra el grupo de docentes que se formaron como estudiantes dentro de la misma institución y cuya experiencia como tal—formados en un esquema rígido y basado en superación de adversidades académicas—los predispone a repetir el mismo tipo de contenidos con los que fueron formados. Estos profesores se mantienen bajo la influencia filosófica y metodológica de sus antiguos profesores y se transforman en discípulos sujetos a su imagen y semejanza como lo señalan Flores y Aballe (2018). La postura anterior se ve reforzada por un rechazo a que sus estudiantes apliquen el uso de herramientas digitales, aplicaciones, software, inteligencia artificial, entre otros.

El tercer grupo o sector son las autoridades de diseño curricular institucional, quienes pueden optar por recomendar modificaciones menores, para evitar cualquier retraso en los procesos. En consecuencia, la estructura del statu quo lleva a una situación que puede denominarse homeóstasis curricular,

donde se presenta un aparente ambiente estable y equilibrado de asignaturas y contenidos.

3. Zona de confort pedagógico

Se ha señalado el caso de docentes cuya formación y experiencia se sitúa desvinculada de las demandas y exigencias de la industria de la construcción, lo que hace más evidente que sus competencias profesionales se encuentran limitadas a un conjunto de asignaturas —de tronco común o formativas— que no requieren de gran demanda o renovación (Fóres, 2015).

Este grupo de docentes —por falta de tiempo, ausencia de incentivos económicos, o experiencia— no suele abandonar su carga de materias habitual, sin embargo, el problema se extiende a que tampoco están dispuestos a aceptar sugerencias de innovación y actualización de sus programas de asignatura. El manejo para que la percepción de los docentes sobre sí mismos y sobre su labor sea autocrítico y se renueve es un problema que influye en el hecho de que una universidad destaque frente a otras (Jiménez y SanMartín, 2018).

Docentes que no son autocríticos pueden rechazar invitaciones para la capacitación, lo que genera que muchos programas de asignatura “perpetúen contenidos” —que en muchos casos fueron heredados por docentes de generaciones anteriores.

4. Teoría curricular limitada

Esta falta de marco conceptual tiene como consecuencia directa que los procesos de actualización curricular sean percibidos por algunos docentes como carga administrativa, burocracia, e intrusión de su autonomía de cátedra; en vez de ser reconocidos como procesos de oportunidad estratégica y de homologación —necesaria para estudiantes que cursan materias con distintos docentes.

Esta ausencia de teoría curricular se traduce en la práctica común de desvinculación entre un programa de asignatura (Agüero, 2021) y lo que el docente enseña en el aula. Es común observar prácticas de docentes donde hay un abuso de la autonomía en el aula, desvinculándose completamente del programa oficial de su materia. Los programas de asignatura suelen ser para algunos docentes, solo un documento oficial para fines de acreditación.

III. Desvinculación estructural

1. Industria y la academia

La brecha entre la vinculación de los sectores productivos industriales del ámbito de la construcción y la institución universitaria limita los insumos necesarios para realizar actualizaciones curriculares (García, 2024). Los mecanismos de vinculación más comunes ocurren en eventos como conferencias, pláticas, ferias de conocimiento y visitas de obra. Si bien este tipo de vinculación es necesaria para mantener valiosas relaciones y sinergia, se omite la oportunidad de establecer los mecanismos para lograr aportaciones al currículo desde el exterior mediante revisión conjunta de planes de estudio, objetivos, temas particulares, perfil del instructor, entre otros. La limitación de la influencia desde el exterior en el currículo también se debe a que las academias de docentes suelen percibir las opiniones de los profesionistas ajenos a la institución como injerencistas y tienden a interpretar sus recomendaciones o demandas como intromisiones a la autonomía universitaria. La ausencia de un análisis apropiado del contexto que pueden ofrecer estos profesionistas dedicados al ejercicio de la carrera, opera como otro elemento encubridor en la estructura curricular (Díaz, 2017).

2. Sociedad

Los planes de estudio suelen ser indiferentes ante desafíos sociales, y ambientales como, calentamiento global, contaminación, vulnerabilidad sísmica, crecimiento urbano, autoconstrucción, corrupción, desastres naturales, y la continua necesidad y demanda del mercado laboral (González, 2023).

Si bien, el servir a la sociedad se indica en la visión y misión de la institución, los contenidos continúan siendo los mismos desarrollados exclusivamente desde el interior. La institución debería procurar integrar a dichos sectores, además de hacer partícipes en el desarrollo del currículo a los estudiantes (Freire, 1992).

IV. Factores Culturales

1. Tradición, prestigio, identidad y nostalgia por el plan de estudios original

Existe la percepción entre algunos docentes, de que el plan de estudios que cursaron y que llamaremos original, es sinónimo de tradición, prestigio, identidad y excelencia. Esta situación constituye una barrera cultural muy rígida y resistente que se opone a cambios que dictan los avances educativos, pedagógicos, sociales, tecnológicos, industriales y culturales, y se refleja en la oposición a cualquier cambio curricular de forma y de fondo. Esta

visión confunde: la cantidad de contenidos con aprendizaje significativo; desarrollo de ejercicios tradicionales con metodologías activas; desarrollo de integrales con comprensión de los fundamentos del cálculo; flexibilidad curricular con ablandamiento del plan de estudios. No hay un análisis crítico sobre el currículo original y éste se enmarca sin poder aplicar en él cambios sustanciales.

2. Falta de perspectiva crítica y democrática del currículum

La falta de formación pedagógica en la mayoría de los docentes universitarios genera una repetición de los modelos que les fueron transmitidos o impuestos durante su etapa como estudiantes por sus antiguos docentes. Se suele dar por hecho que un buen profesionista con experiencia práctica por lógica será un buen docente, sin embargo, no siempre se cuenta con la habilidad o capacidad de desglosar o como dice Paulo Freire desdoblar un conocimiento específico para hacerlo comprensible, motivador, inspirador, y liberador para un estudiante.

Sin una mirada crítica hacia el currículo actual por parte del cuerpo docente —sea cual sea su edad, antigüedad, tipo de plaza, profesión, área de conocimiento, formación pedagógica— no se tendrá la capacidad interna para autoevaluarse y para reinventarse.

Si bien, se hace la recomendación de leer directamente los diez puntos que Freire describe sobre su concepto de educación bancaria (Freire, 1970), para este análisis se consideran tres que tienen una gran influencia en la inercia curricular. Freire indica en los tres últimos puntos que: (1) el educador es quien escoge el contenido programático, (2) los educandos se deben adaptar a las determinaciones y (3) el educador es el único sujeto del proceso. Más adelante Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), profundiza las condiciones que hacen posible una educación más democrática donde el currículo no sea un documento impuesto desde arriba, sino que deba ser construido dialógicamente entre educadores y educandos. Esto contribuye a la eliminación de un currículo unilateral donde el educador elige el contenido, además de que permite partir desde el saber y el conocimiento —no solo tecnológico— de los estudiantes quienes además funge como reflejo de la sociedad representando sus respectivas regiones y localidades.

Aportes

Aquí vale la pena que el docente lector —el docente de ingeniería civil se

sentirá más familiarizado— responda las siguientes preguntas sobre experiencias al interactuar con sus estudiantes:

1. ¿Le has preguntado qué software BIM utilizó para modelar?
2. ¿Le has preguntado con qué lenguaje de programación resolvió un ejercicio de estructuras o geotecnia?
3. ¿Le has consultado cómo programó alguna fórmula de hidráulica compleja?
4. ¿Le has solicitado que te instale o recomiende algún software de gestión de proyectos para construcción?
5. ¿Le has pedido que te muestre cómo dibuja en Revit o Tekla?
6. ¿Le has preguntado qué fórmula utilizó en Excel para una rutina complicada o que te muestre su macro de programación?
7. ¿Le has consultado qué software empleó para simular una red de agua potable o alcantarillado?
8. ¿Le has preguntado que IA utilizó para resolver un ejercicio complejo?
9. ¿Le has preguntado qué aplicación móvil utiliza para sus levantamientos topográficos?
10. ¿Le has pedido que te recomiende un dron para un levantamiento topográfico o un celular y aplicación para obtener una nube de puntos?

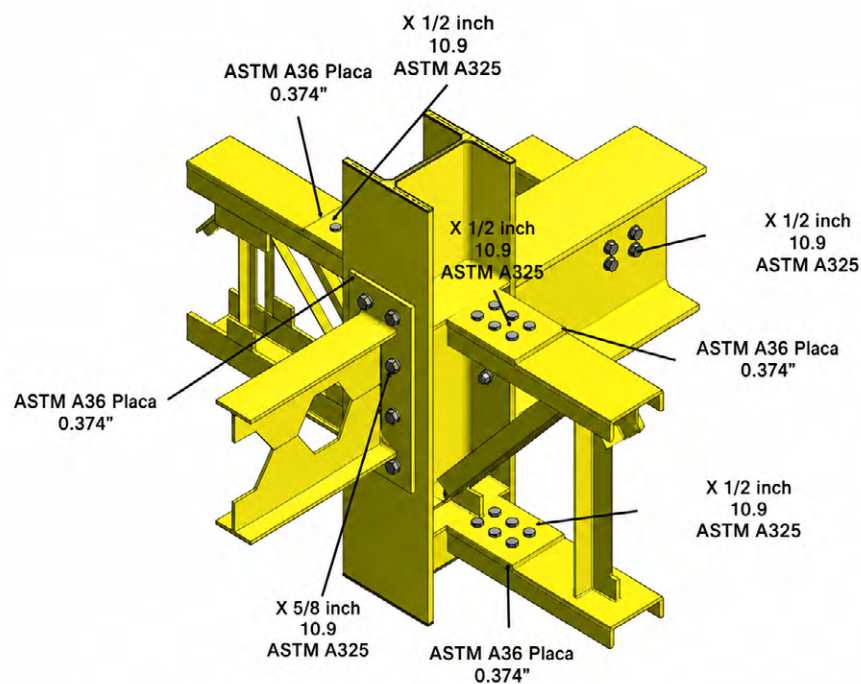
Finalmente, la pregunta más importante que todos los docentes debemos hacernos: ¿los estudiantes pueden contribuir al currículum? Freire sugiere asumir posiciones democráticas y progresistas para la organización programática de contenidos, y nos lo sugiere aun considerando que los autoritarios —en nuestro caso, los docentes que se oponen al cambio— lo consideren espontaneísta, permisivo, o incluso poco serio (Freire, 1992, p. 144).

Aoki también nos señala al ser citado por Caballero y Díaz (2024), que profesores y alumnos se convierten en coautores a medida que modelan dialécticamente la realidad de la experiencia educativa, guiados por sus intencionalidades personales y grupales.

Cuando el docente pregunta, escucha y valora lo que los estudiantes ya saben y están familiarizados — software, aplicaciones, IA, tecnología, necesidades de la región— el currículo deja de ser un depósito de contenidos tradicionales desactualizados e inertes y pasa a ser un proceso vivo y dinámico de constante actualización. Integrar la voz y el conocimiento de los estudiantes — activos, próximos a egresar y recién egresados— en el diseño curricular no es un gesto pedagógico menor, sino una estrategia eficiente para romper la inercia curricular mutuamente. Hallazgos El modelo de un árbol de conexiones

mostrado en la Figura 1 fue una actividad solicitada para la materia Diseño de Elementos de Acero y fue realizado por un grupo de estudiantes que aprendieron a utilizar un software BIM de manera totalmente independiente con tutoriales de YouTube. El modelo lo realizaron en un periodo de dos semanas.

Figura 1
Modelo tridimensional en software BIM



8 CONEXIONES NOROESTE A2

Conclusión

Factores estructurales

Se mencionó la burocracia institucional que ralentiza cualquier intento de cambio profundo. Los procesos actualización de un programa de asignatura requieren de tiempo para reuniones, debates, revisiones, dictámenes, autorizaciones, entre otros. Lamentablemente es más fácil cambiar el nombre a una materia y asumirla como nueva e innovadora que verdaderamente rediseñarla. Los procesos de acreditación y reacreditación paradójicamente llevan a los docentes a generar un currículum por cumplimiento más que

por necesidad social o pertinencia. El tronco común se ha convertido en un factor de rigidez y sobresaturación. Finalmente, la insuficiencia de recursos económicos no solo genera inercia curricular sino retroceso curricular.

Factores relacionados con el cuerpo docente

Se mencionaron las comisiones encargadas del diseño curricular ya que suelen estar constituidas por docentes de mayor antigüedad, quienes naturalmente defenderán el trabajo previo, generando un sesgo generacional con las voces más jóvenes. La estructura por el statu quo garantiza que docentes mantengan sus materias, horarios e intereses y la zona de confort pedagógico garantiza siempre enseñar lo mismo, seguridad, mismos apuntes y ejercicios y evitar modificar sus contenidos o incluso evitar capacitarse. La teoría curricular limitada cierra el círculo donde la comprensión limitada de éste es actualizar de manera independiente un programa de asignatura sin incorporar debates con docentes pares, metodologías activas, entre otros. Es importante mencionar que los autores de este artículo también somos docentes y la crítica por más dura que sea también es autocrítica.

Desvinculación estructural

El rápido avance tecnológico que se aplica en la industria obliga a los estudiantes a aprender herramientas tecnológicas por cuenta propia, fuera del aula y buscando capacitación extracurricular. Es muy común que el estudiante supere al docente —nos supere— en conocimiento tecnológico, sin embargo, los contenidos del currículo siguen anclados a métodos manuales. La desvinculación con la sociedad es evidente al priorizar problemas técnicos y al no al preparar a los estudiantes para problemas donde desarrollen pensamiento crítico y complejo, dando la espalda a las necesidades reales de la sociedad. Para romper la desvinculación es necesario plantear evaluaciones con actores externos, prácticas comunitarias, escuchar a los estudiantes sobre los problemas de sus comunidades.

Factores culturales

La tradición y el prestigio por el plan de estudios original opera como un filtro conservador. Se confunde lo que funcionó en algún momento con lo que debería funcionar actualmente. Finalmente, y quizás la carencia más profunda es la falta de participación de los estudiantes en el proceso no por apatía sino por falta de mecanismos para su incorporación en las decisiones curriculares. Debe evitarse diseñar un currículum para ellos y priorizarse el diseñar un currículum con ellos garantizando la democratización.

No se trata de solo enseñar BIM, gestión de proyectos, software de última

generación, drones para topografía, nubes digitales de puntos, inteligencia artificial. Eso no sirve de nada si se hace desde un modelo bancario como el descrito por Paulo Freire (1970). Desde la filosofía de la liberación, Enrique Dussel (1977) complementa esta crítica al señalar que el proyecto de liberación pedagógico —que se opone a la posición bancaria descrita por Freire— afirma lo que el pueblo tiene de exterioridad de valores propios.

El proyecto pedagógico de liberación no solo lo formulan los maestros; ya se encuentra en la conciencia del pueblo, o bien, para nuestro caso, de los estudiantes. Se trata entonces, de hacer pedagogía desde la dialogicidad, que es la esencia de la educación liberadora. Los estudiantes ya están ahí, solo esperan que se les pregunte y considere. Contar con una visión general sobre los puntos que desde la perspectiva de los investigadores influyen con mayor peso en la inercia curricular puede facilitar su superación y es la razón de mencionar y categorizar las causas. El siguiente paso es un plan de acción detallado para romper la inercia.

Referencias

Agüero Servin, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A., Pompa-Mansilla, M., (2021). *La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores*. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 5, núm. 8, pp. 62-79, 2021

Bautista de la Cruz, H. del C. y Acosta de la Cruz, J. T., (2022). *Proporción de uso de software sin licencia por parte de estudiantes universitarios en México*. Universidad de los Andes.

Bonito, J. C., (2016). *La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(26), 241-277. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86945261012.pdf>

Caballero Guichard, T. P. y Díaz Barriga Arceo, F (2024). *Tensiones entre el currículum formal y el vivido: Incidentes críticos que trastocaron la identidad docente durante la pandemia*. DIDAC 83: 57-70.

De la Garza Aguilar, J., (2013). *La evaluación de programas educativos del nivel superior e México. Avances y perspectivas*. Perfiles educativos, Vol. 35. [https://www.scielo.org.mx/scielo .php?script=sci_arttext&pid=SO_185-26982013000500004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO_185-26982013000500004)

Díaz Barriga Arceo, F (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista iberoamericana de educación superior, 1(1), 37-57.

Díaz Barriga, Á. (2017). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas.

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.

Flores Zapata, G., & Aballe Pérez, V. C. (2018). *La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario*. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 6(3). <https://www.redalyc.org/journal/5523/552359949016/html/>

Forés Miravalles, A., Sánchez i Valero, J.-A., & Sancho Gil, J. M. (2015). *Salir de la zona de confort*. Dilemas y desafíos en el EEES. Tendencias Pedagógicas, 23, 205- 214. <https://doi.org/10.15366/tp2015.23.014>

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI

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

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

García Rojas, J. A. (2024). *Un análisis de la brecha entre la universidad y la sociedad*. Revista De Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria De Ciencias Económicas Administrativas - Departamento De Ciencias Económico Administrativas Campus Navojua, (41). <https://doi.org/10.46589/riasf.vi41.648>

Jiménez, N., & San-Martín, S. (2019). *Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: motivados y no motivados*. CIENCIA ErgoSum, 26(2). doi:10.30878/ces.v26n2a4

López Damián, Ariadna Isabel, García Ponce de León, Omar, Pérez Mora, Ricardo, Montero Hernández, Virginia, & Rojas Ortiz, Elsa Liliana. (2016). *Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa*. Revista de la educación superior, 45(180), 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>

Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., Romero Sandoval, A. (2017). ***Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina***. Innovación Educativa. Vol. 17, No. 73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070620>

Martínez-Lobatos, L. (2016). ***El currículo de la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los programas de financiamiento extraordinario***. Revista iberoamericana de educación superior, 7(19), 42-63.

Meneses Riquelme, G y Balladare, Jaime (2022). ***Desafíos en la innovación curricular en la formación universitaria desde la mirada de los académicos***. Interciencia, No. 5 Vol 47, 191- 190. <https://www.redalyc.org/journal/339/33971297005/html/>

Muñoz García, H. (2019). ***La burocracia universitaria***. Revista de la educación superior, No. 189 Vol. 48, 73-96. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-27602019000100073

Ruiz Mitjana, L. (2019). ***La teoría de la burocracia de Weber: sus ideas y características***. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/organizaciones/teoria-deburocracia-weber>

Sánchez Villanueva, L., (2016, 28 de septiembre). ***Tronco común: ¿Relleno o realmente de utilidad?*** <https://lacatarina.udlap.mx/2016/09/tronco-comunrelleno-o-realmente-de-utilidad/>

Torres, M. (2023, 11 octubre). ***Falta de recursos propicia rezago tecnológico en IES***. Universo. <https://www.uv.mx/universo/general/falta-de-recursos-propiciarezago-tecnologico-en-ies/>

UAM (2019). ***Deserción estudiantil dentro del tronco general de asignaturas en la división de ciencias básicas e ingeniería de la unidad Azcapotzalco***. <https://www.uam.mx/egresados/estudios/descercbiazc.pdf>

Vielma Pérez, J. C., (2019). ***El ejercicio de la ingeniería en tiempos de BIM***. Gaceta Técnica, 20(2), 1-3. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16650.41922>



Luis Angel Aguilar Carrasco

luis.aguilar@ulsapuebal.mx

Dulce María Carolina Flores Olvera

dulce.flores@correo.buap.mx

Itxel Cid Polo

itxelcid@gmail.com

Líneas de Investigación: Acciones y reacciones en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)



Transformaciones curriculares en la educación superior: Análisis comparativo desde la implementación del SEAES

Curricular transformations in higher education: Comparative analysis since the implementation of the SEAES

Objetivo de Desarrollo Sustentable: ODS 4 Educación de Calidad

Proyecto presentado en el 21 Coloquio de Investigación

Resumen

Desde la aparición de los organismos acreditadores, la acreditación de los programas de licenciatura en México, se convirtió en una especie de métrica que ha sido utilizada por las universidades e instituciones de educación superior para mencionar los "altos niveles de calidad", estos niveles suelen ser interpretados como el hecho de que las instituciones cuenten con todos los insumos necesarios, la infraestructura, los niveles de habilitación, etc. Sin embargo la acreditación es un proceso en donde pares académicos verifican una serie de parámetros con los cuales determinan si un programa de licenciatura se ha estructurado de manera correcta y si los estudiantes cuentan con las condiciones óptimas para poder cursar la trayectoria escolar, esto incluye cuestiones que van desde el acervo bibliográfico hasta si cuentan con un sistema de transporte, aun cumpliendo con todo lo anterior, los programas de asignatura continúan siendo la parte medular a través de la cual se busca consolidar el perfil de egreso. Por ello, se analiza la importancia y pertinencia de adaptar los programas educativos en el marco del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, para ello se revisó la actualización curricular de 3 programas educativos de distintas áreas del conocimiento, esto con la finalidad de llevar a cabo una comparación entre la descripción del plan de estudios antes de la implementación de los criterios del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) y la conversión que han experimentado (al menos en la descripción) a partir de su implementación.

Palabras Clave

Acreditación, SEAES, Programas Educativos.

Abstract

Since the emergence of accreditation bodies, the accreditation of undergraduate programs in Mexico has become a kind of metric that has been used by universities and institutions of higher education to mention "high levels of quality", these levels are often interpreted as the fact that institutions have all necessary inputs, infrastructure, and enablement levels, etc. However, accreditation is a process in which academic peers verify a series of parameters with which they determine whether a bachelor's program has been structured correctly and whether students have the optimal conditions to be able to pursue the trajectory school, this includes issues ranging from the

bibliographic collection to whether they have a transport system, even if all of the above are met, the subject programs continue to be the core part through which the exit profile is sought to be consolidated. Therefore, the importance and relevance of adapting educational programs within the framework of the System of Evaluation and Accreditation of Higher Education is analyzed. To this end, the curriculum update of 3 educational programs in different areas of knowledge was revised. this in order to carry out a comparison between the description of the curriculum before the implementation of the criteria of the System for Evaluation and Accreditation of Higher Education (SEAES) and the conversion they have experienced (at least in the description) from its implementation.

Keywords

Accreditation, SEAES, Curriculum.

Introducción

La acreditación de los programas educativos de la educación superior en México se ha interpretado como una medida de la calidad educativa de dichos programas, si bien es cierto en un primer momento esto pudo parecer obvio la realidad es que en muchas ocasiones el proceso se simplifica a cumplimiento de los indicadores de los instrumentos que los pares académicos empujan a partir de los criterios del organismo acreditador en cuestión.

Esto nos lleva a cuestionar la trascendencia de un ejercicio que se acerca cada vez a una análisis de tipo positivista, aunque por otra parte no debemos negar que la habilitación de la planta docente, el contar con un acervo bibliográfico actualizado y que se encuentre a disposición de las y los estudiantes, es lo mínimo que debería de solicitarse a una universidad, sin embargo no son los únicos factores que determinan la calidad educativa, si bien es cierto es que este concepto se asocia a una idea de corte neoliberal, la realidad es que es un término que se puede asociar de manera sencilla al hecho de hacer las cosas bien.

En México a raíz de la promulgación de la última Ley General de Educación Superior, nos encontramos ante un escenario sumamente interesante, por una parte se inició un debate interesante sobre la verdadera utilidad de los organismos acreditadores, dado que su función pareciera únicamente indicar cual es el rubor o los rubros que se deben de mejorar pero no establece en realidad un mecanismo de seguimiento sino que deja transcurrir los cinco años antes del vencimiento del certificado de acreditación antes de iniciar

nuevamente la revisión con un instrumento que si bien ha incluido distintos rubros, en el fondo las generalidades no han cambiado. Es por esto por lo que nos dimos a la tarea de analizar la descripción de tres programas de licenciatura de una universidad autónoma, la intención es analizar qué tanto cambió la percepción de las comisiones institucionales para el diseño y seguimiento curricular e a partir de la implementación de los criterios SEAES como parte de los programas educativos

Revisión de la literatura

La publicación de la Ley general de Educación Superior en México (LGES) en el año 2021 colocó sobre el debate la necesidad de transformar la manera en la que se concibe a la educación superior, una de las cosas que busca es que se deje de observar a la educación superior como un ente aislado desarticulado de la formación del nivel medio superior y más aún del nivel básico, en ese sentido es importante mencionar que los principios de la nueva escuela mexicana que contempla el trayecto académico como un cúmulo de 23 años se alinean con la postura de dicha ley se alinea respecto a:

La aparición de los criterios SEAES buscan garantizar esta parte, no basta con la evaluación cuantitativa la cual garantiza el cumplimiento de rubros, pero precisamente esto lo traduce a una escala de calificación (que no de evaluación) es ahí donde los criterios SEAES buscan que las instituciones sean capaces de evidenciar desde las actividades que se desarrollan en las aulas alguno de los siete rubros con sus acciones mediante el propio diseño instruccional y las secuencias didácticas.

De acuerdo con la LGES, en su artículo 6, fracción XV, se define al SEAES como: "El conjunto orgánico y articulado de autoridades, de instituciones y organizaciones educativas y de instancias para la evaluación y acreditación, así como de mecanismos e instrumentos de evaluación del tipo de educación superior."

Adicional al SEAES, un año después, en 2022, se publica la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), que tiene algunos de los objetivos que se muestran a continuación:

1. Contar con una base conceptual para instrumentar la conformación y funcionamiento del SEAES.
2. Atender lo dispuesto en la LGES en materia de evaluación y acreditación de la educación superior tomando como referentes internacionales como

la experiencia desarrollada en México, diagnóstico, limitaciones y áreas de mejora del modelo actual.

3. Definir los elementos que conforman el SEAES, su visión, objetivos y horizonte de desarrollo.

4. Establecer la estructura y la forma de organización del SEAES, los ámbitos de su actuación superior; así como los criterios transversales a observar y aquellos que guiarán su funcionamiento.

5. Señalar los ejes de actuación del SEAES, mecanismos para la evaluación y mejora del propio sistema y los aspectos relacionados con su financiamiento.

6. Establecer previsiones generales para la transición del modelo actual y la instrumentación de los distintos criterios del SEAES.

Ahora bien es necesario mencionar que en realidad son pocos los trabajos que se encuentran publicados en la literatura en torno al tema de acreditación de programas de estudio (García-Juárez, 2023), y pese a que no queda claro el motivo de esto, lo que si podemos mencionar es que al tratarse de un área que se trabaja en toda las instituciones de educación superior de este país, escribir e investigar acerca del tema debería de convertirse en una actividad prioritaria para las universidad ya sean públicas o privadas.

Trabajos como el de Chaparro y Morales, (2018) analizaron la acreditación de un programa de posgrado a distancia, en sus conclusiones destacan el hecho de que es necesario establecer diferencias claras entre acreditación y calidad dado que esto permitirá ponderar el trabajo académico y no el administrativo, por otra parte Aguilar y Díaz, (2016) concluyen bajo la experiencia de la acreditación de la primea licenciatura en ingeniería de software en México, concluyen os autores que no solo basta con recibir el documento de acreditación puesto que la ausencia de información o la entrega tardía de esta debería de ser el punto crítico para las instituciones educativas y no solo concentrarse en el hecho de cumplir con indicadores. La migración hacia la implementación de los criterios del SEAES se convierte en una prioridad de la Educación Superior en México, y no solo por el hecho de que se debe de cumplir con las indicaciones de la federación sino porque como ya se ha mencionado es un área de oportunidad para transitar hacia una educación de excelencia e incluyente y que alcance los niveles de excelencia tan mencionados, pero tan pocas veces logrados.

Se realizó un estudio comparativo entre las versión 2016 de los programa de estudio de la licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia, la licenciatura en ingeniería agroforestal y la licenciatura biotecnología, contra sus rediseños del año 2024 y 2025 respectivamente, se revisó la malla curricular a partir del número de asignaturas ofertadas, así como la descripción del programa educativo así como los perfiles de egreso, posteriormente se analizó si la incorporación de los criterios de SEAES dentro de los programas de asignatura se encuentra reflejado dentro del perfil de egreso.

Tabla 1. Asignaturas por programa

Programa	Total de Asignaturas 2016	Total de Asignaturas 2024	Total de Asignaturas 2025
Medicina Veterinaria y Zootecnia	72	72	N/A
Ingeniería Agroforestal	66	N/A	62
Biotecnología	64	N/A	58

La Tabla 1 muestra que no existe en realidad un cambio respecto al número de asignaturas que cada uno de los programas educativos oferta, entonces se vuelve necesario conocer las principales diferencias entre los perfiles de egreso con los que contarán aquellas personas que cursan estudios dentro de alguno de los programas, de tal forma nos encontramos con algunas características particulares entre las versiones 2016 y las respectivas actualizaciones.

Resultados

Es importante mencionar que los trabajos de actualización curricular de los tres programa educativos responden a los estudios de pertinencia que la institución realizó, dichos estudios cundieran factores como la opinión de empleadores y los datos duros sobre la inserción laboral de las y los egresados, pero no es lo único que atienden ya que también buscan responder a las demandas del cambio de modelo educativo que se impulsa en México a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior.

Una de las primeras situaciones que se deben destacar es que los programas 2016 proponen perfiles de egreso basados en competencias, mientras que sus rediseños establecen perfiles de egreso divididos en conocimientos, habilidades, actitudes y valores de tal forma que en los perfiles 2016 la redacción. Se centra en competencias genéricas como el pensamiento crítico, trabajo colaborativo, comunicación efectiva y responsabilidad social, es de llamar la atención que pese a considerarse un diseño basado en competencias, su enfoque pareciera estar más orientado a la formación disciplinaria tradicional, con una estructura curricular menos flexible.

Por su parte los perfiles de egreso 2024, promueven una formación transdisciplinaria y flexible intentando centrar el aprendizaje en el estudiante, si bien es cierto que no posee la intención de desarrollar la formación por competencias, si hace un énfasis en la importancia de contar con competencias transdisciplinarias. Aunado a lo anterior, se incorpora el desarrollo de actitudes y valores como la innovación, la sostenibilidad la inclusión y el uso ético de la tecnología, situaciones que se encuentran contempladas dentro de los criterios del SEAES. De tal forma que se busca que el egresado sea capaz de resolver problemas complejos en contextos cambiantes, con una visión global y compromiso social, lo que genera que haya una mayor integración de aprendizajes situados, prácticas profesionales y proyectos de impacto social.

Las tablas 2-4 presentan una comparación general entre aspectos que consideramos más destacados dentro de los perfiles de egreso de los tres programas de estudio que se compraron.

Tabla 2. Comparación de los perfiles de egreso de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia

Aspecto	Plan 2016	Plan 2024
Enfoque	Técnico y disciplinario	Integral, interdisciplinario y contextual
Salud Pública	Aplicación de normas y control de enfermedades	Gestión de inocuidad alimentaria y salud poblacional
Tecnología	Uso de TICs para innovación	Manejo responsable y ético de TICs
Sustentabilidad	Preservación ambiental	Conservación activa y gestión de biodiversidad

Tabla 3. Comparación de los perfiles de egreso de la Licenciatura en Biotecnología

Aspecto	Plan 2016	Plan 2025
Conocimientos	Enfoque técnico y disciplinario	Enfoque interdisciplinario y contextual
Especialización	5 áreas terminales	Integración flexible con proyectos
Tecnología	Bioinformática básica	Análisis computacional avanzado
Ética y Sociedad	Marco ético y legal	Enfoque ético, sustentable y social

Tabla 4. Comparación de los perfiles de egreso de la Licenciatura en Ingeniería Agroforestal

Aspecto	Plan 2016	Plan 2024
Enfoque	Técnico y disciplinario	Integral, disciplinario y contextual
Sustentabilidad	Uso racional de recursos	Producción sostenible y restauración ecológica
Legalidad	Normativa Nacional	Normativa nacional e internacional
Proyectos	Planeación Técnica	Proyectos con impacto social y ambiental

Conclusiones

El análisis comparativo de los tres programas educativos evidencia que a la par de la implementación de los criterios del SEAES ha intentado generar transformaciones significativas en los perfiles de egreso. Algo que es de llamar la atención es que en realidad el número de asignaturas se mantuvo relativamente constante lo cual en el caso específico de la Licenciatura en medicina veterinaria y Zootecnia provoca que el tiempo de permanencia en la universidad no se disminuya, aunado a esto, es importante mencionar que dicha licenciatura actualmente requiere de la Opinión Técnico Académico Favorable (OTAF) emitida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS), lo cual genera que las y los egresadas del programa deberán cursar un año de servicio social lo cual extiende la carrera a 11 semestres de duración. Ahora bien, los rediseños curriculares reflejan una evolución hacia enfoques más integrales,

interdisciplinarios y contextualizados, que responden a las demandas actuales de la sociedad y del entorno profesional.

La incorporación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los nuevos perfiles de egreso, así como el énfasis en la sostenibilidad, la ética, la inclusión y el uso responsable de la tecnología, demuestra un compromiso institucional con una educación superior de calidad, pertinente y socialmente comprometida. Estos cambios no solo cumplen con los lineamientos del SEAES, sino que también representan una oportunidad para fortalecer la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos del siglo XXI con una visión crítica, ética y transformadora.

En este sentido, el SEAES no debe ser visto únicamente como un mecanismo de evaluación, sino como una herramienta estratégica para impulsar procesos de mejora continua en las instituciones de educación superior, promoviendo una cultura de calidad que trascienda lo administrativo y se centre en el desarrollo integral del estudiantado.

Será parte del compromiso institucional el seguimiento que se le dé tanto al cumplimiento de respecto a cómo se implementan y evidencia el desarrollo de los criterios del SEAES como parte medular de los diferentes programas de estudio, así mismo se deberá trabajar para consolidar desde la academia el ponderar a la evaluación institucional más allá de la obtención de notas o cumplimiento de factores presentes en un instrumento de evaluación.

Referencias

Aguilar, R., & Díaz, J. (2016). *Procesos de Evaluación a la Calidad de la Primera Licenciatura en Ingeniería de Software en México*. Tecnología Educativa, 13(1), 43–53. <https://doi.org/10.32671/terc.v3i1.145>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2004, 21 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Chaparro, R., & Morales, M. (2018). *Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México*. Atenas, 1(41), 117–131.

Extenso Licenciatura en Biotecnología (2025).

Extenso Licenciatura en Ingeniería Agroforestal (2025).

Extenso Licenciatura en Medicina Veterinaria y zootecnia (2025).

Secretaría de Educación Pública, SEP (2023). **Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior**. México. Recuperado de: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2022). **Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior**. México. Recuperado de https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Subsecretaría de Educación Superior, SEP (2021). **Foros regionales de consulta para el diseño del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior (SEAES)**. México. Recuperado de https://crno.anuies.mx/images/TERMINOS_DE_REFERENCIA_PARA_LOS_FOROS_REGIONALES_SEAES.pdf



América Grijalva Ramírez

014434954@ulsaoaxaca.edu.mx

Daley Odemaris Carrillo Castro

014438389@ulsaoaxaca.edu.mx

Licenciatura en Educación

Línea de investigación: Temas transversales en educación



Evidencia de validez y confiabilidad de un instrumento para evaluar la satisfacción de servicios universitarios en la ULSA Oaxaca.

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo validar las propiedades psicométricas de la más reciente versión del instrumento denominado Evaluación de la satisfacción de servicios y apoyos académicos de la Universidad La Salle Oaxaca. Bajo un enfoque cuantitativo de diseño instrumental, la investigación se desarrolló en tres fases: validación de contenido mediante juicio de expertos, procesamiento de datos de una prueba piloto y validación psicométrica de constructo y confiabilidad.

Los resultados de la validación de contenido, analizados mediante el coeficiente V de Aiken, arrojaron un índice 0.86, indicando un alto nivel de acuerdo entre expertos respecto a la relevancia, pertinencia y claridad de los 65 ítems de la escala. En la fase psicométrica, el análisis de consistencia interna arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.950, considerado excelente. Por su parte, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) quedó sustentado mediante una prueba de esfericidad de Bartlett altamente significativa ($KMO=0.935$, $p=0.000$) lo que permitió identificar una estructura de 14 factores que explican el 79.92% de la varianza total de los resultados obtenidos. Se concluye así, que el instrumento posee las propiedades psicométricas óptimas para medir la percepción estudiantil de forma válida y confiable. Los hallazgos contribuyen no solo a contar con una medición fiable, sino también a transitar desde los resultados de la evaluación a un modelo de gestión basado en evidencia, facilitando la identificación de barreras estructurales y la mejora continua de los servicios universitarios en favor de una educación inclusiva y eficaz.

Abstract

The objective of this study was to validate the psychometric properties of the latest version of the instrument titled Evaluation of Academic Services and Support Satisfaction at Universidad La Salle Oaxaca. Adopting a quantitative approach with an instrumental design, the research was conducted across three phases: content validation through expert judgment, data processing from a pilot test, and psychometric validation of construct and reliability.

The content validation results, analyzed using Aiken's V coefficient, yielded an index of 0.86, indicating a high level of agreement among experts regarding the relevance, pertinence, and clarity of the scale's 65 items. In the psychometric phase, the internal consistency analysis revealed a Cronbach's alpha coefficient of 0.950, which is considered excellent. Furthermore, the Exploratory Factor Analysis (EFA) was supported by a highly significant Bartlett's test of sphericity ($KMO = 0.935$, $p = 0.000$), identifying a 14-factor

structure that accounts for 79.92% of the total variance of the obtained results. Consequently, it is concluded that the instrument possesses optimal psychometric properties to measure student perception in a valid and reliable manner. These findings contribute not only to establishing a reliable measurement tool but also to transitioning from evaluation results toward an evidence-based management model, thereby facilitating the identification of structural barriers and the continuous improvement of university services to foster an inclusive and effective education.

Palabras Clave

Validación psicométrica, Satisfacción estudiantil, Calidad educativa, Educación superior, Diseño instrumental.

Justificación

La presente investigación se justifica en el marco del compromiso institucional de la Universidad La Salle Oaxaca vinculada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad, cuyo propósito es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2016). De manera específica, se alinea con la meta 4.a, la cual establece la necesidad de “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (Naciones Unidas, 2016).

Para el caso de la educación superior, una forma de contribuir a lo ya mencionado se vincula con la infraestructura y servicios provistos por las instituciones y que el estudiante utiliza de forma cotidiana como parte de su formación. Esta meta destaca que la calidad educativa no puede entenderse únicamente desde el currículo o el desempeño académico, sino que debe contemplar las condiciones estructurales, organizativas y sociales que configuran el entorno de aprendizaje. Las instalaciones, los servicios de apoyo, la accesibilidad, la seguridad y la inclusión forman parte integral de la experiencia educativa. En el contexto de la educación superior, estos elementos involucran: los espacios físicos adecuados, atención institucional eficiente, mecanismo de prevención de violencia, políticas de igualdad de género y servicios que respondan a la diversidad de la comunidad estudiantil. Este trabajo de investigación contribuye a fortalecer los mecanismos de evaluación institucional orientados a la mejora de los servicios estudiantiles

y apoyos académicos, concretamente de la ULSA Oaxaca. Contar con instrumentos validados permite valorar de manera objetiva por parte de los estudiantes si los espacios y apoyos ofrecidos responden efectivamente a criterios de accesibilidad, inclusión y seguridad. De este modo, la evaluación deja de ser un ejercicio puramente administrativo y se convierte en una herramienta estratégica para impulsar transformaciones alineadas con estándares de calidad y la búsqueda de la mejora continua.

Incluir a todos los estudiantes en el proceso de evaluación orientados a la mejora de los servicios universitarios responde directamente al principio de inclusión que promueve la Agenda 2030. La recopilación de sus percepciones permite identificar posibles barreras estructurales o de atención que podrían afectar el cumplimiento de este objetivo y las condiciones de equidad. De esta manera, la institución no solo cumple una función académica, sino también una responsabilidad social vinculada a la construcción de espacios formativos.

Planteamiento del problema

Dentro del ámbito de educación superior, la evaluación institucional representa una herramienta estratégica para fortalecer la calidad educativa y generar procesos de mejora continua. Múltiples instituciones implementan periódicamente instrumentos de evaluación dirigidos al estudiantado para conocer la percepción respecto a servicios académicos, administrativos y de infraestructura que forman parte de su experiencia universitaria. Esto a través de instrumentos estructurados que permiten recabar información valiosa y objetiva acerca de aspectos que inciden en la experiencia educativa.

Esta práctica se ha vuelto común en universidades públicas y privadas lo que obliga a las mismas a validar objetivamente procesos de evaluación evitando sesgos en los resultados obtenidos. De acuerdo con Bustamante et al. (2020) el modelo SERVQUAL es uno de los enfoques más utilizados para la evaluación de la calidad del servicio, debido a su capacidad para analizar la diferencia entre las expectativas de los usuarios y sus percepciones respecto al servicio recibido. Este modelo permite identificar áreas de mejora y tomar acciones correctivas efectivas.

En el caso particular de la Universidad La Salle Oaxaca, la evaluación institucional forma parte de una cultura organizacional orientada a la mejora continua y al aseguramiento de la calidad educativa. Este compromiso se ve reflejado en su acreditación institucional otorgada por la Federación

de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), obtenida en el año 2022, después de un proceso de evaluación institucional que implica el análisis de once rubros compuestos por filosofía, planeación, gobierno, programas, personal académico, estudiantes, educación a distancia, apoyos, recursos físicos, financieros y administrativos. Esta acreditación implica el cumplimiento de estándares de calidad y la implementación permanente de mecanismos de evaluación que permitan fortalecer los procesos institucionales y garantizar la mejora continua, siendo los servicios académicos y universitarios algo importante para el cumplimiento del currículum.

En ese contexto, surge la necesidad de analizar la siguiente problemática: ¿En qué medida la última versión del instrumento de evaluación de satisfacción de los servicios y apoyos académicos de la Universidad La Salle Oaxaca cumple con los criterios necesarios para su implementación en la comunidad universitaria? Con base en lo anterior, la presente investigación tiene como propósito validar la versión más reciente (2023) del instrumento de evaluación de satisfacción de servicios y apoyos académicos que brinda la Universidad la Salle Oaxaca a la comunidad estudiantil y universitaria, la cual era gestionada anteriormente por el área de rectoría.

Objetivo General: por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es determinar la pertinencia, claridad, coherencia del instrumento, con el fin de asegurar su validez y confiabilidad para una implementación óptima.

Este instrumento ha sido aplicado en periodos anteriores como herramienta institucional que ha permitido obtener información general sobre la apreciación del estudiantado respecto a los apoyos académicos y servicios que se ofrecen. La aplicación sistemática del instrumento permite generar datos que orienten la mejora continua y la identificación de áreas de oportunidad. Sin embargo, pese a su aplicación, no se había realizado un proceso formal y sistemático de validación que permitiera analizar rigurosamente sus propiedades psicométricas.

Esta situación puede representar una limitación metodológica, ya que la ausencia de evidencia empírica puede afectar la confiabilidad de los resultados obtenidos. Las interpretaciones derivadas de dicha información podrían no reflejar con exactitud la percepción del estudiantado respecto a los servicios y apoyos académicos que ofrece la ULSA Oaxaca.

Ante esta situación, surgió la necesidad de revisar y analizar la última versión del instrumento con el propósito de fortalecer su sustento metodológico. Este proceso implicó examinar la pertinencia, claridad y coherencia de los reactivos que lo integran, con el fin de asegurar que cada uno de ellos represente adecuadamente las dimensiones que se pretende evaluar, con el propósito de mejorar la toma de decisiones.

La validación del instrumento se hizo mediante el juicio de cuatro expertos: tres directores de las escuelas que conforman la Institución (Ingenierías y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Económico- Administrativas) así como de la coordinación del Departamento de Orientación y Desarrollo Educativo (DODE), es responsable de la aplicación del instrumento evaluado. La selección de los expertos obedece a su trayectoria administrativa dentro de la universidad y que cuentan con los conocimientos necesarios sobre los servicios universitarios que existen.

De igual manera se hizo uso de pruebas estadísticas: validación V. de Aiken, validación de consistencia interna vía Alfa de Cronbach y validación de constructo vía Análisis Factorial Exploratorio. A partir de este proceso fue posible analizar la calidad de los reactivos que conforman el cuestionario e identificar posibles ajustes que fortalecieran su estructura y su capacidad para medir de manera adecuada la percepción de la comunidad universitaria, es decir, verificar su validez.

Fundamentación teórica

Los conceptos de calidad y satisfacción constituyen un eje central ya que son términos de múltiples significados dependiendo del contexto en el que se utilice, es decir, la aplicación en el ámbito educativo de estos conceptos requiere de una delimitación contextualizada. En la educación superior, la calidad educativa se encuentra determinada por factores como la investigación, docencia y gestión institucional, los cuales se convierten en elementos clave que permiten a las instituciones responder de manera pertinente a las demandas del entorno y expectativas de la comunidad estudiantil a través de los planes de mejora de las instituciones educativas (Lago de Vergara, et al. 2014).

Otro aspecto importante de la calidad se refiere a la calidad del servicio entendida como aquello que los usuarios esperan y lo que realmente reciben, o bien, como el nivel de excelencia alcanzado en la prestación de un servicio (Ferreira & De la Cruz, 2019; como se citan en Mori Apuela & Palomino

Alvarado, 2021). De ahí que, la satisfacción estudiantil involucra la percepción que el alumnado construye a partir de los servicios educativos que recibe, así como con su experiencia personal dentro del entorno educativo. En este sentido, no puede entenderse únicamente como una valoración del ámbito académico, sino como un constructo amplio vinculado con el bienestar individual. (Clemente-Carrión et al. 2020, Cardona & Agudelo, 2007; como se citan en Mireles & García, 2022). Por lo tanto, la valoración de la satisfacción debe incorporar aspectos objetivos medibles desde la percepción del estudiante que considere condiciones institucionales y la experiencia del usuario de manera integral.

Es por esta razón que los servicios universitarios integran un conjunto coordinado de recursos y apoyos que las instituciones de educación superior ponen a disposición de su comunidad para favorecer el cumplimiento de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión social.

Sirgy et al. (2007) citados en Mireles & García (2022) consideran que la satisfacción estudiantil se puede dividir en tres aspectos:

a) Instalaciones y servicios: transporte y estacionamiento, tecnologías de la comunicación, recursos de ocio.

b) Aspectos académicos: carga de trabajo del estudiante, docencia, ambiente del aula, diversidad, reputación, metodología. **c)** Aspectos sociales: actividades deportivas, programas y servicios internacionales, actividades recreativas, alojamiento.

Modelos de evaluación de la calidad del servicio educativo

Diversos modelos de evaluación han contribuido al análisis de la calidad del servicio educativo y a la medición de la satisfacción estudiantil, proporcionando bases teóricas y metodológicas para el diseño de instrumentos. Entre los más relevantes destacan:

a) Modelo SERVQUAL: Este modelo, desarrollado por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988), mide la calidad del servicio a partir de la brecha entre las expectativas del usuario y su percepción del servicio recibido, a través de cinco dimensiones: fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad, empatía y elementos tangibles. Diversos estudios han adaptado este modelo al contexto de la educación superior en contextos latinoamericanos (ver Velazco Gonzales et al., 2025) y mexicanos como es el caso del trabajo de Gadea-Cavazos et al., (2018) donde se demuestra la validez de las propiedades

psicométricas de sus instrumentos a pesar de incluir la medición de las expectativas en poblaciones estudiantiles.

b) Modelo SERVPERF: Este modelo, propuesto por Cronin y Taylor (1992), surge como una alternativa al SERVQUAL, centrándose únicamente en la percepción del desempeño del servicio para una medición más precisa, eliminando así la medición de lo esperado por los estudiantes. Investigaciones recientes han demostrado la utilidad de este modelo en el ámbito educativo iberoamericano (ver Luna Pérez, 2017; Aguirre Garayar, 2022).

c) Modelo de satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria: Este modelo propuesto por Surdez et al. (2018) integra dimensiones tanto académicas, administrativas como de infraestructura para evaluar la satisfacción estudiantil en instituciones de educación superior mexicanas. De forma similar, Toledo Quiñones et al. (2024) validaron un instrumento para medir la satisfacción del estudiante en una universidad del Perú con base en las dimensiones de la gestión educativa, mismo que aporta evidencia sobre la validez de constructo y la confiabilidad de instrumentos de satisfacción en la región.

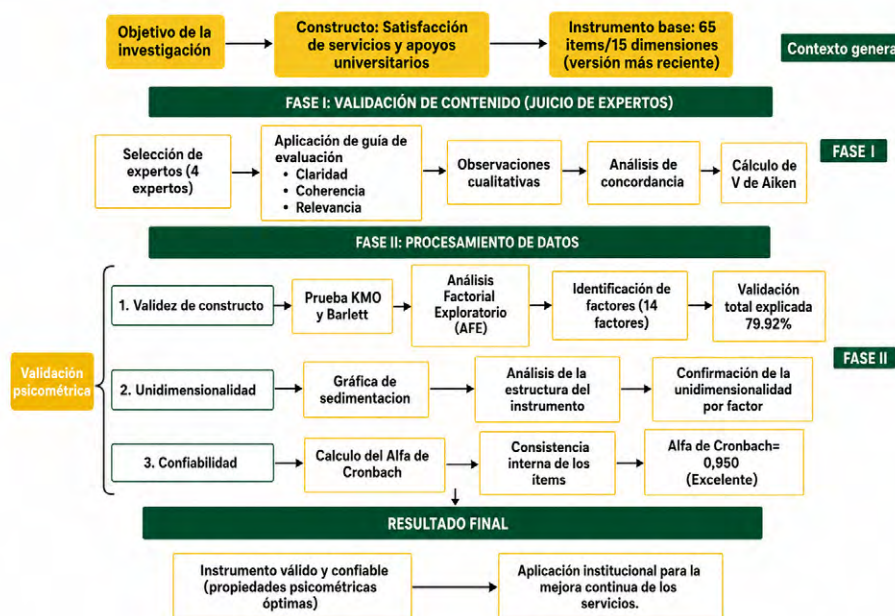
d) Modelo de medición de la satisfacción de los servicios universitarios en estudiantes de posgrado: Consiste en un instrumento desarrollado por Jiménez Silván et al. (2020) que evalúa la satisfacción de estudiantes de posgrado a partir de dimensiones como la calidad docente, los recursos disponibles y los servicios de apoyo.

Estos modelos evidencian la importancia de contar con instrumentos de evaluación estructurados que permitan analizar y fortalecer los procesos de mejora continua en la educación superior. Si bien los modelos SERVQUAL y SERVPERF han sido ampliamente utilizados en la evaluación de la calidad del servicio educativo, es necesario reconocer sus limitaciones en la medición en poblaciones universitarias contemporáneas donde las instituciones poseen particularidades culturales, socioeconómicas y organizacionales. En este sentido, investigaciones recientes han optado por enfoques mixtos que combinan elementos de ambos modelos, adaptándolos a las características específicas de las instituciones de educación superior (ver Aguirre-Garayar, 2022; Gálvez Gamboa, 2024). Estos enfoques híbridos permiten capturar tanto la percepción del desempeño como la identificación de áreas de mejora, lo cual resulta fundamental para la toma de decisiones institucionales como es el caso que concierne a este trabajo.

Metodología

Uno de los métodos que permite medir el nivel de satisfacción estudiantil con fines de mejora recae en el uso de los cuestionarios tipo encuesta, los cuales permiten la recolección de datos numéricos desde distintas áreas de la institución (administrativa, docente, servicios e infraestructura) y que finalmente se han utilizado desde el siglo pasado y hasta la época contemporánea (Mireles y García, 2022). No obstante, su utilidad depende de que estos instrumentos cuenten con criterios de validez y claridad de la información obtenida.

Figura 1
Fases de validación utilizadas en este estudio.



Nota. Adaptado de Soriano Rodríguez 2014.

Por esta razón, la metodología empleada en este trabajo corresponde a un enfoque cuantitativo con un diseño instrumental. Para esto se recuperaron las fases de validación por juicio de expertos y validación psicométrica (unidimensionalidad del constructo, confiabilidad y consistencia interna de los ítems) con base en la propuesta secuencial de Soriano Rodríguez (2014) dejando de lado la fase de pilotaje que ya había realizado la institución previamente (fig. 1).

Debido a que ya existía una versión completa del instrumento con sus reactivos, la primera etapa parte de la validación vía juicio de expertos

compuesto por profesionales que forman parte de la Institución debido a su especialización, experiencia profesional, académica o investigativa y su experiencia dentro de la Institución. En esta fase se hizo el cálculo de nivel de acuerdo de los expertos (V de Aiken) y también se recuperaron comentarios concretos respecto a algunos reactivos.

En esta primera fase, los expertos evaluaron cada uno de los reactivos del instrumento a partir de tres criterios fundamentales: claridad, coherencia y relevancia. Para ello se hizo uso de una guía de observación que permitió registrar valoraciones cuantitativas como sugerencias cualitativas emitidas por los participantes. Partiendo de estas valoraciones, se llevó a cabo un análisis de concordancia entre los expertos, lo que permitió identificar el grado de acuerdo en relación con los ítems evaluados. Posterior a ello se llevó a cabo el cálculo del coeficiente V de Aiken con el fin de determinar la validez del contenido y cuantificar el nivel de acuerdo alcanzado.

En la segunda fase, se elaboró el procesamiento de los datos obtenidos, a cargo del Departamento de Orientación y Desarrollo Educativo. En esta etapa se sistematizó la información recabada y se recuperaron los datos derivados de una prueba piloto previamente aplicada al instrumento.

En la tercera fase se llevó a cabo la validación psicométrica del instrumento comenzando con el análisis de la unidimensionalidad del constructo mediante un gráfico de sedimentación, el cual permitió identificar la cantidad de factores subyacentes y verificar la organización general de los ítems. En un segundo momento se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el propósito de examinar la estructura del instrumento y la relación entre los reactivos, permitiendo evaluar la coherencia de las dimensiones propuestas. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de confiabilidad a través del coeficiente Alfa Cronbach, con la finalidad de determinar la consistencia interna de los ítems y su capacidad de medir de manera homogénea el constructo de interés. En conjunto, estas fases permitieron obtener evidencia empírica sobre la validez y la confiabilidad del instrumento, reforzando el uso como una herramienta de evaluación institucional.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del proceso de validación del instrumento de evaluación de satisfacción de los apoyos académicos y servicios universitarios y se estructuran en tres fases de análisis: validación de Contenido mediante el coeficiente V de Aiken, análisis

de confiabilidad a través de Alfa de Cronbach y validación de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

La validación de contenido se llevó a cabo mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron 65 reactivos distribuidos en 15 dimensiones del instrumento en función de tres criterios: relevancia, pertinencia y claridad. A partir de estas valoraciones se calculó el coeficiente V de Aiken, estableciendo como criterio mínimo de aceptación un valor de 0.70.

Los resultados muestran que, en términos generales, los reactivos alcanzaron niveles adecuados en los tres criterios evaluados. En el caso de relevancia, se obtuvo un valor promedio de 0.89, con valores mínimos de 0.67 y máximos de 1.0, lo que indica que la mayoría de los ítems son considerados esenciales para medir el constructo de satisfacción. En cuanto a la pertinencia, el valor promedio fue de 0.86, con un mínimo de 0.44 y un máximo de 1.0, lo que evidencia que, aunque la mayoría de los ítems son comprensibles, algunos requieren ajuste en su redacción.

En general, el instrumento obtuvo un Coeficiente V de Aiken de 0.86, lo que representa un alto grado de acuerdo entre los expertos y confirma la validez de contenido del instrumento. Asimismo, el análisis por dimensiones mostró que las 15 áreas evaluadas superaron el valor mínimo establecido, destacando dimensiones como cafeterías (0.93), papelería (0.92), biblioteca (0.91) y servicios escolares (0.90), lo que sugiere una adecuada representación del constructo en cada uno de los ámbitos analizados.

De manera complementaria al análisis cuantitativo, el juicio de expertos aportó información cualitativa relevante para el perfeccionamiento del instrumento. A través de sus observaciones, se identificaron áreas de mejora principalmente en la redacción de algunos reactivos, sugiriendo ajustes para incrementar su claridad, precisión y comprensión por parte de la población estudiantil. Asimismo, se señalaron posibles redundancias en ciertos ítems y la necesidad de delimitar con mayor exactitud conceptos para evitar ambigüedad en su interpretación.

La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con el propósito de analizar la consistencia interna de los reactivos y determinar el grado en que estos miden el constructo de satisfacción. El análisis reveló que el instrumento en su conjunto alcanzó un valor de 0.950, lo que se interpreta como un nivel de confiabilidad excelente, superando

ampliamente el mínimo de .70. Este resultado indica que los ítems mantienen una alta correlación entre sí y el instrumento presenta una estructura interna coherente.

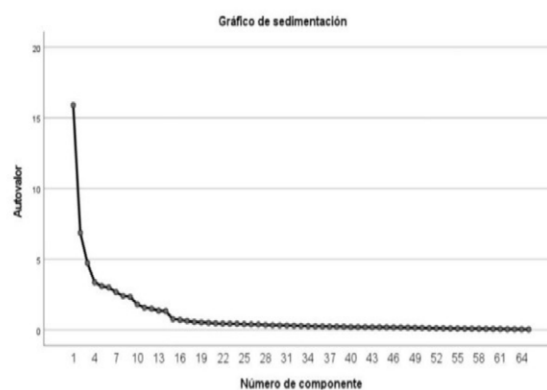
A nivel de dimensiones, los coeficientes también se ubicaron en rangos aceptables a excelentes. La dimensión de estacionamiento y biblioteca obtuvo un alfa de 0.963, cafetería 0.862, sanitarios 0.816 y apoyos académicos 0.883, lo que confirma la estabilidad y consistencia de las respuestas en cada una de las subescalas.

Adicionalmente, se observó que todas las correlaciones corregidas fueron superiores a .40, lo que indica que cada reactivo contribuye de manera significativa a la medición del constructo. Asimismo, no se identificaron ítems cuya eliminación mejoraría sustancialmente el valor del alfa, lo que respalda la pertinencia de mantener la totalidad de los reactivos dentro del instrumento.

La validez de constructo del instrumento se examinó mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el objetivo de identificar la estructura subyacente de los datos y verificar la agrupación de los reactivos.

Previo a la realización del análisis, se evaluó la adecuación de la muestra mediante la medida de Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los resultados mostraron un valor de KMO= .935, considerado excelente así como una prueba de Bartlett estadísticamente significativa, lo que confirma la pertinencia de aplicar el análisis factorial. El AFE permitió identificar un total de 14 factores, los cuales explican el 79.92% de la varianza total, porcentaje que se considera elevado y que indica una adecuada representación del constructo EVALUADO (fig. 2). Este resultado sugiere que el instrumento logra captar de manera amplia y detallada las distintas dimensiones que conforman la satisfacción estudiantil respecto a los servicios universitarios.

Figura 2.
Gráfico de sedimenta



Nota. Tomado de SPSS

Se observó que los ítems correspondientes al área de Atención psicológica presentaron cargas factoriales mínimas de .404, ubicándose principalmente dentro del factor de Atención por parte de Servicio de Unidad de Género, sin embargo, como presentan una carga factorial por encima de .80, podrían funcionar como un factor independiente en futuras aplicaciones del instrumento. Por el contrario, los ítems que originalmente se encontraban en la dimensión atención a incidencias debido a su carga factorial pertenecerían a la misma dimensión que los de unidad de género.

Cabe señalar que la estructura factorial obtenida resultó ligeramente más compleja de lo esperado, al identificarse 14 factores en lugar de las dimensiones inicialmente planteadas. Sin embargo, esta complejidad refleja una percepción más específica y diferenciada por parte de los participantes, lo cual enriquece la interpretación del constructo.

De manera integral, los resultados obtenidos en las tres fases de validación permiten afirmar que el instrumento presenta propiedades adecuadas. La validez de contenido es respaldada por altos niveles de acuerdo entre expertos, la confiabilidad mostró una consistencia interna excelente y el análisis factorial confirmó una estructura coherente.

Conclusión

La validación de instrumentos de medición constituye un proceso articulado y primordial en la investigación educativa, ya que respalda que los datos obtenidos sean pertinentes y útiles para la toma de decisiones. Bajo esta premisa, el proceso de validación del instrumento se desarrolló a partir de un enfoque sistemático que contempló diversos métodos que validaran las cualidades psicométricas del instrumento. Con base a los resultados obtenidos, se concluye que el instrumento cuenta con los elementos suficientes para sustentar su validez y confiabilidad, lo que garantiza su uso como herramienta pertinente para la evaluación institucional.

Con respecto a la validación de contenido realizada mediante juicio de expertos, se identificó un nivel adecuado de concordancia en la valoración de los ítems en función a los criterios establecidos. El estudio vía V de Aiken permitió cuantificar el nivel de acuerdo, mostrando que los ítems cumplen con los criterios necesarios para representar de manera adecuada el constructo que busca medir. De igual manera, las observaciones y sugerencias emitidas por los expertos aportaron elementos valiosos para el análisis del instrumento.

Por otra parte, la validación psicométrica contribuyó a la revisión interna del instrumento. Mediante el análisis de unidimensionalidad se generó un gráfico de sedimentación, el cual permitió observar una organización coherente de los ítems, lo que plantea una agrupación adecuada de los mismos. Posterior a ello el análisis factorial exploratorio permitió examinar la relación entre los ítems, el cual brindó evidencia sobre la apropiada estructura del instrumento y correspondencia de las dimensiones planteadas. Finalmente, el análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach reveló niveles óptimos de consistencia interna lo cual significa que los ítems mantienen una relación homogénea y contribuyen en conjunto a la medición del fenómeno del estudio.

De forma coordinada, los resultados adquiridos sustentan la calidad técnica del instrumento, logrando afirmar que este cuenta con las condiciones indispensables para ser aplicado en la Institución. Su uso permitirá obtener información confiable que funcione como base para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de los servicios y apoyos que se ofertan.

Aunado a ello, la investigación pone en manifiesto la importancia de someter instrumentos de medición a procesos formales de validación antes de su aplicación ya que este procedimiento no se limita a fortalecer la precisión metodológica de los estudios, sino que afianza que los resultados obtenidos puedan reflejar de manera precisa la realidad que se pretende analizar.

Por último, es imprescindible señalar que la validación de instrumentos constituye un proceso continuo, por lo que se sugiere dar seguimiento y considerar las observaciones recibidas por los expertos, con el fin de mejorar la comprensión y redacción de los reactivos y así propiciar que el instrumento sea más claro y accesible. Lo cual contribuirá a que las respuestas obtenidas reflejen con mayor precisión la percepción de la comunidad estudiantil.

Referencias

Aguirre-Garayar, M. (2022). *Diseño y validación de escalas de Percepción de la Calidad del Servicio Educativo y de Satisfacción Estudiantil en Educación Superior*. Revista EDUCA UMCH, (20), 04-23. <https://doi.org/10.35756/educaumc.h.202220.241>

Bustamante, M. A., Zerda, E., Obando, F., & Tello, M. (2020). *Fundamentos de la calidad de servicio: el modelo SERVQUAL*. Empresarial, 13(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7361518.pdf>

Gadea-Cavazos, E. A., Morquecho- Sánchez, R., Pérez-García, J. A., & Morales-Sánchez, V. (2018). *Adaptación del cuestionario SERVQUAL para la evaluación de la calidad del servicio educativo en la asignatura de Cultura Física y Salud en México*. Cuadernos de psicología del deporte, 18(3), 150- 168. [https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v18/n3/1578-8423-cpd-18-3-150- 168.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v18/n3/1578-8423-cpd-18-3-150-168.pdf)

Gálvez Gamboa, F. A., Arriaga Poblete, C. A., & Adasme Jara, B. A. (2024). *Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la satisfacción en universitarios*. Revista Fuentes 26 (1), 23-25. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.20797>

Jiménez Silván, Y. R., Mapén Franco, F. D. J., & Martínez Prats, G. (2020). *Medición de la satisfacción de los servicios universitarios en estudiantes de posgrado*. Revista de Investigación Académica Sin Frontera (32), 20. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi32.305>

Lago de Vergara, D., Gamoba Suárez, A. A., & Montes Miranda, A. J. (2014). *Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes*. Saber, Ciencia y Libertad, 9(1), 157–170. [https://doi.org/10.18041/2382- 3240/saber.2014v9n1.2006](https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2006)

Luna Pérez, F. (2017). *Aplicación del modelo SERVPERF para la medición de la percepción sobre la calidad del servicio de la educación superior*. Eco Matemático, 8(1), 43–50. <https://doi.org/10.22463/17948231.1381>

Mireles Vázquez, M. G., & García García, J. A. (2022). *Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura*. Revista Educación, 46 (2), 610–626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>

Mori Apuela, D. F., & Palomino Alvarado, G. del P. (2021). *Análisis de la calidad de los servicios educativos en Latinoamérica*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 12082–12097. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1217

Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). [https://repositorio.cepal.org/entit/es/publication/2adf0474-bf33- 49f8-b2fc-6df09e8d7481](https://repositorio.cepal.org/entit/es/publication/2adf0474-bf33-49f8-b2fc-6df09e8d7481)

Soriano Rodríguez, A. M. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. Diálogos, 13, 19–40. Editorial Universidad Don Bosco. <https://www.>

revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/166

Surdez, E. G., Sandoval, M. del C., & Lamoyi, C. L. (2018). ***Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria***. Educación y Educadores, 21 (1), 9–R26 <https://www.redalyc.org/journal/834/83455923001/html/>

Toledo Quiñones, R. E., Peláez Díaz, G. N., Blácido Alva, L., & Norabuena Mendoza, C. H.. (2024). ***Índices de satisfacción en la universidad: un enfoque en la gestión educativa***. Revista InveCom, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10622226>

Velazco Gonzales, A. R., Rivera Pinto, S. D., Rivero Fernández, R. R., Barriga García, M. C., & Cueva Allison, C. H. (2025). ***Validación del instrumento para la evaluación de la satisfacción de la calidad de servicios educativos***. Universidad, Ciencia y Tecnología, 29(126), 30- 38. <https://doi.org/10.47460/uct.v29i126.882>





Juan Meneses Poblano
Valeria Vásquez Espinoza
Lía Quezada López
ULSA, Puebla



**Inconsistencias teórico - metodológicas en la
implementación de la nueva escuela mexicana.
Una lectura desde los CTE**

Resumen

Es una investigación longitudinal documental donde se presentan las inconsistencias teórico metodológicas en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde el análisis a los materiales que se han propuesto para el desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) durante los ciclos escolares 2019-2020 a 2025 -2026. Para este ejercicio se consideraron tres fuentes base para identificar la propuesta de la NEM: 1) Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana (publicado en enero de 2022); 2) El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (publicado en agosto de 2022) y, 3) los textos Un libro sin recetas para la maestra y el maestro (publicados en 2023). Con base en este ejercicio hermenéutico se agruparon dichas inconsistencias en: Autonomía docente, Consejos técnicos escolares como comunidades profesionales de aprendizaje, Propuesta pedagógica centrada en los aprendizajes, la Lectura de la realidad y El plan de mejora continua.

Palabras Clave

Inconsistencias teórico metodológicas, Nueva Escuela Mexicana y Consejos Técnicos Escolares.

Introducción

A la llegada de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) a la presidencia de México, se anunció que se abrogaría la reforma educativa de su antecesor. Era una solicitud que el gremio magisterial manifestaba con mucha instancia. La inconformidad se debía porque se consideraba que la reforma educativa era ante todo una reforma laboral. Los efectos eran, sobre todo, en el ámbito laboral. Andrés Manuel López Obrador al tomar protesta afirma que se había terminado el periodo neoliberal, ahora se buscaría estar al servicio del pueblo y defender sus derechos y con ello defender a los maestros de una reforma educativa que atentaba contra el magisterio. Fue así como el 15 de mayo de 2019 se publicaba en el diario oficial de la federación el Decreto de reforma a los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales. Lo que daba origen a una nueva propuesta educativa. Se anunciaba otra época y con ello, otra forma de entender la educación.

AMLO anunciaba que la educación debía ser diferente a la de gobiernos neoliberales desarrollada en las últimas décadas. Ahora debía darse impulso a la educación pública; no más educación con tintes neoliberales. Se anunciaba una educación distinta a los principios que impulsaban los organismos internacionales y que por décadas habían diseñado que la educación debía

ser de calidad. En México se había hecho eco esta propuesta y en 1992 se firmó el Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, se señalaba que la mejora de su calidad no podía esperar.

La administración de AMLO se autodenominaba como Gobierno antineoliberal, repetidas veces se escuchaba decir: “No somos igual”. Pero esto contradecía lo que en la práctica se observaba cuando colocaba personajes que habían formado parte de las filas neoliberales. En la educación, el primer secretario de educación del sexenio de AMLO fue Esteban Moctezuma Barragán, recientemente había dejado la presidencia de la “Fundación Azteca”. Su paso por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dejó clara evidencia de que su idea educativa era legado de lo que había sido en las últimas tres décadas. Es decir, no había cambios profundos como se mostrará más adelante.

Lo que animó a realizar este estudio fue observar cómo cada vez más se generaban dudas sobre la NEM. En los últimos días se está desarrollando desde la SEP un discurso que regresa a conceptos como buenas prácticas docentes, comunidades de aprendizaje, Programa Escolar de Mejora Continua, desempeño académico y aprendizajes. Ante este panorama era necesario detenernos y analizar cómo se había desarrollado la implementación de la NEM, desde el trabajo que proponía la SEP a los maestros y directivos en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Estábamos conscientes que los CTE se habían desarrollado en la diversidad, pero lo que se podía analizar en este ejercicio eran las propuestas de trabajo generadas desde las orientaciones que recibían para la realización de estas reuniones.

Fue sí que nos planteamos como objetivo “analizar las inconsistencias teórico metodológicas que existían en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana a partir de los materiales que se han proporcionado para el desarrollo de los CTE. Consideramos que el análisis se debía realizar desde tres documentos base, que a nuestro parecer son los referentes de la NEM, por el contenido primigenio de la propuesta pedagógica y didáctica: 1) Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana (publicado en enero de 2022); 2) El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (publicado en agosto de 2022) y, 3) los textos Un libro sin recetas para la maestra y el maestro (publicados en 2023). Estos documentos se convierten en el referente teórico y metodológico. Los anteriores a ellos son de carácter normativo: Decreto de reforma a los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales, la Ley General de Educación, la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, y la Ley del

Organismo para la Mejora Continua de la Educación. Si bien es cierto que nuestros documentos base no son los primeros, que hacen referencia a la NEM; si son los primeros que desarrollan la propuesta curricular.

El primero en aparecer fue el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, en este documento se colocaban las bases del diseño curricular que tendría el plan de estudios de la NEM: el derecho humano a la educación, integración curricular, autonomía docente, currículum contextualizado. El segundo, El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, referente directo sobre la NEM y; el tercero, Un libro sin recetas para la maestra y el maestro son textos donde se exponen el marco referencial teórico y metodológico de la NEM como consulta para los docentes.

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro, tiene como propósito establecer las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que contribuyan al proceso de reflexión, análisis y transformación de su práctica de enseñanza a partir del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y trasgresor que posibilite una introspección profunda que ponga en marcha acciones educativas acordes con la pedagogía humanista mexicana (Fase 2, p. 8).

Metodología

Es una investigación documental longitudinal, de alcance exploratorio con un ejercicio hermenéutico a los materiales que la SEP ha emitido para el desarrollo de los CTE desde que se originó la reforma educativa del 2019 y se implementó la propuesta de la NEM.

Referente teórico

La reforma educativa del 2019 en México, dio inicio con el decreto de reforma a los artículos 3º, 31º y 73º constitucionales, publicado en el diario oficial de la federación en día 15 de mayo de 2019. Para el 30 septiembre del mismo año se publicaron las leyes secundarias: la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, y la Ley del Organismo para la Mejora Continua de la Educación con el propósito de poner en marcha lo que el decreto de reforma constitucional había señalado.

El primer documento que perfilaba lo que sería la Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue la LGE. En su Título Segundo, exponía los primeros elementos sobre la NEM. Señala su función, los fines y los criterios; orientaba cuál

sería el perfil de egreso y daba orientaciones sobre los planes y programas de estudio. Sin embargo, fue hasta 31 de enero de 2022 cuando aparecía el primer documento sobre el diseño curricular del plan de estudios de la NEM. El documento salía a la luz con el nombre de Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. No consideramos menor señalar que para este momento ya se habían realizado cambios en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ahora estaba al frente de esta dependencia la Mtra. Delfina Gómez Álvarez. En este documento se colocaban las bases del diseño curricular que tendría la NEM: el derecho humano a la educación, integración curricular, autonomía docente, currículum contextualizado. Con estos elementos curriculares se presentaba el plan y programas de estudio 2022.

Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana Cabe mencionar que el documento

Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana se dio a conocer con la leyenda “documento de trabajo”. La estructura del documento la componía, en su primera parte, un agudo análisis de la situación básica; señalaba que había prevalecido un discurso que argumenta las desigualdades sociales, económicas y culturales sobre la base de cualidades individualizantes. Se validaba con categorías como: “inteligencias”, “competencias”, “talentos”, “facultades innatas” y “dones”. De la misma manera se individualizaba el “éxito” y el “fracaso” escolar a través de exámenes. Se olvidaba que la educación es un acto político y, que se requiere reconocer que vivimos en una sociedad desigual y desde ahí realizar el acto educativo.

El análisis de esta primera parte mostraba datos importantes que hacían ver la situación negativa en la que nos encontrábamos; sólo el 86% de niñas y niños concluyen primaria, y el 62% terminaban la educación secundaria. De éstos, únicamente 46% ingresan al bachillerato y 13% concluyen la educación superior, información validada para el 2012. También mostraba que el currículo no es neutral, por el contrario, es el resultado de luchas de índole empresariales, políticas, económicas, religiosas, identitarias y culturales. Que la educación se había desarrollado, en los últimos decenios, bajo el modelo de tecnología educativa. Enfoque orientado por la teoría general de sistemas que animaba a la instrucción personalizada con resultados visibles como la fragmentación del conocimiento, demérito de la enseñanza y la figura docente y, la evaluación de los aprendizajes a través de estándares del perfil de egreso.

Pero quizás la crítica más aguda de este análisis era en el apartado que titulaba Problematicación sobre lo nacional y lo básico donde señalaba que la educación se ha desarrollado bajo cuatro elementos: el nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado. Con el propósito de modernizar la sociedad mexicana, después de la Revolución de 1910, se aumentó los niveles educativos y el predominio de los valores laicos; pero, con una antropológica basada en el mestizaje. Este fue el criterio para construir identidad nacional. El proceso de mestizaje ha sido el referente cultural del currículo de la educación básica, ya sea en términos lingüísticos, sociales, económicos, culturales y/o educativos. Con esta crítica se estaba haciendo lectura de la realidad educativa desde la perspectiva decolonial. Un elemento fundamental para entender la NEM.

En la segunda parte, tenemos elementos del diseño curricular como el derecho humano a la educación, revalorización de la docencia, evaluación formativa, la comunidad como eje articulador de los procesos educativos, el perfil de egreso, los ejes articuladores, el programa analítico y las fases de aprendizaje. Se plantean los proyectos educativos como elementos de articulación entre la escuela y la comunidad. Terminaba mostrando aspectos que estaban en construcción: la malla curricular, el codiseño y el plan de estudios 2022.

El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022
El documento fundamental para entender la NEM es el plan de estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Es el elemento central en la organización del sistema educativo porque orienta los procesos de enseñanza- aprendizaje, la formación de los estudiantes, la manera en que se concibe la educación, el aprendizaje y la relación entre la escuela y la realidad. En este sentido el plan de estudios establece no sólo los saberes que se consideran relevantes sino también las intenciones formativas que orientan el desarrollo de niñas, niños y adolescentes como sujetos capaces de comprender su entorno y participar en él. Desde esta perspectiva, el plan de estudios, en el apartado del Marco curricular, parte I, considera la formación integral en la que los estudiantes son reconocidos como personas con derechos, capaces de construir su identidad, convivir en la diversidad y desarrollarse con dignidad humana. A partir de ello se promueve la igualdad, la no discriminación y el respeto de las diferencias como condiciones necesarias para la vida en sociedad. Al mismo tiempo busca favorecer el desarrollo personal en sus distintas dimensiones: espiritual, física y socioemocional.

En la parte II “Estructura curricular”, se impulsa el desarrollo del pensamiento crítico entendido como la posibilidad de analizar la realidad, cuestionar y asumir una postura frente a las problemáticas sociales. En este sentido el aprendizaje debe ser orientado hacia la comprensión del entorno y la resolución de situaciones complejas, favoreciendo la construcción de conocimientos que tengan sentido en la vida cotidiana. También se promueve el trabajo colaborativo, la convivencia basada en el respeto y el uso responsable de las herramientas digitales. Además, se plantea la formación de sujetos con conciencia ambiental y compromiso social, capaces de proponer acciones orientadas a la transformación de su comunidad desde una perspectiva solidaria.

La organización curricular busca articular los contenidos escolares con la realidad de los estudiantes. Los ejes articuladores permiten vincular los saberes disciplinares con experiencias concretas promoviendo el cuestionamiento, la creatividad y la construcción de aprendizajes significativos. A partir de estos ejes articuladores se impulsa la formación de ciudadanos capaces de participar en una sociedad democrática reconociendo la diversidad y la actuación con sentido de justicia, inclusión y responsabilidad ciudadana.

La propuesta incorpora criterios que orientan la práctica educativa desde la perspectiva crítica. Se encuentra la necesidad de reconocer las desigualdades presentes en la sociedad y con base a esto, promover espacios educativos donde la inclusión sea una práctica que considere las condiciones sociales, culturales y personales de los estudiantes. En este sentido el pensamiento crítico se posiciona como una herramienta para comprender la realidad, cuestionar formas de exclusión y construir posicionamientos de manera fundamentada.

El plan de estudios, en su organización curricular otorga un papel relevante a la lectura y la escritura, y a las expresiones artísticas como medios para la construcción de significado; estas prácticas no solo se entienden como habilidades académicas, sino como herramientas que permiten a los estudiantes reconocerse, expresar sus ideas y comprender el mundo.

Por otro lado, los campos formativos se presentan como una forma de integrar los conocimientos de manera interdisciplinar, permitiendo comprender la realidad de manera articulada. Se busca que los estudiantes expliquen fenómenos naturales y sociales, con el fin de construir un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad, esta integración se logra a partir

de la vinculación con los ejes articuladores y su aplicación desde la lectura de la realidad. Otro aspecto relevante dentro de esta propuesta es la relación entre los programas de estudio y el trabajo docente; se plantea la existencia de un programa sintético que organiza los contenidos a nivel nacional, pero también reconoce la importancia de que estos sean contextualizados a partir de las características del contexto en el cual se encuentra inmersa la escuela, es así, cómo se construye el programa analítico.

En este proceso el docente adquiere un papel activo al interpretar y adaptar los contenidos mediante el diseño de propuestas que respondan a las necesidades de sus estudiantes. El codiseño es un ejercicio por el cual se incorporan contenidos que, aunque no están en el programa sintético, resultan relevantes a partir de la lectura de la realidad. Lo anterior se vincula directamente con la autonomía profesional docente entendida como la capacidad de tomar decisiones pedagógicas a partir de una lectura constante de la realidad, esta autonomía no se limita a elegir estrategias didácticas, sino que implica dar sentido a los contenidos, reorganizarlos y vincularlos con problemáticas concretas considerando aspectos sociales, culturales, territoriales y comunitarios.

El docente es el mediador entre el programa de estudio y la realidad de sus estudiantes, en congruencia con este enfoque la evaluación de los aprendizajes se concibe como un proceso formativo que acompaña el desarrollo de los estudiantes más allá de la asignación de una calificación. Se centra en la observación, el diálogo entre docente-estudiante, permitiendo identificar avances, dificultad y posibilidades de mejora. Se reconoce el error como parte del aprendizaje.

Finalmente, la organización por fases de aprendizaje responde a las necesidades de centrar la educación en procesos formativos que respeten el desarrollo de los estudiantes, esta estructura permite dar continuidad al desarrollo de los estudiantes y ajustar la enseñanza de manera continua. Se plantea la importancia de comprender los contenidos de manera integral de modo que puedan organizarse y priorizar según las necesidades de cada contexto escolar. El plan de estudios configura una propuesta educativa que articula el desarrollo integral, la comprensión crítica de la realidad, la participación activa de los estudiantes en la sociedad y la contextualización de los aprendizajes, más que un documento normativo, es una guía que abre posibilidades para pensar la educación desde el contexto, desde la comunidad y lograr una transformación social.

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro

Los libros titulados "Un libro sin recetas para la maestra y el maestro" representa una ruptura histórica en la producción de materiales educativos en México dado que abandona la estructura de los antiguos manuales del docente que le dictaban con minucia. Es decir, paso a paso, qué debería hacerse en el aula. Su concepción se basa en la premisa de que la enseñanza es un acto político y social que no puede estandarizarse. Por ello, el propósito central de estos libros es la formación de un "magisterio reflexivo" que sea capaz de leer su propia realidad y transformarla, otorgándoles una autonomía profesional que antes estaba limitada por programas de estudio rígidos y verticales.

El libro busca que el docente deje de ser un aplicador de instrucciones para saberse un diseñador de experiencias de aprendizaje vinculadas directamente con el territorio y la comunidad. En cuanto a sus bases teóricas, el material se nutre profundamente de la pedagogía crítica latinoamericana (Fase 5, pp. 50 -51), especialmente de las ideas de Paulo Freire sobre la educación como práctica de la libertad. Se introducen conceptos complejos como las epistemologías del sur, que sugieren que el conocimiento no solo emana de los centros académicos o de las visiones occidentales, sino también de las experiencias locales, los saberes indígenas y las vivencias de las comunidades históricamente marginadas.

Esta fundamentación busca descolonizar el currículo, promoviendo que los estudiantes no solo aprendan datos, sino que comprendan su posición en el mundo y desarrollen una conciencia crítica sobre las desigualdades sociales (Fase 5, pp. 53 -54). El diseño curricular se presenta entonces como un proceso de "codiseño", donde el docente toma el programa nacional (programa sintético) y lo adapta a las necesidades específicas de su entorno (programa analítico).

Respecto a los contenidos y su relevancia para una investigación sobre las inconsistencias en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se pueden identificar puntos críticos que evidencian una tensión entre el idealismo del texto y la realidad operativa del sistema educativo mexicano:

1. La densidad del lenguaje técnico- filosófico constituye una de las primeras inconsistencias detectadas. El libro utiliza conceptos de alto nivel sociológico que, en muchos casos, no fueron precedidos por una capacitación docente

exhaustiva. Esto genera una brecha donde la teoría propone una revolución pedagógica, pero en la práctica existe una confusión sobre cómo aterrizar términos como "territorialización" o "ecología de saberes" (fase 2, p.72) en actividades concretas de aula, especialmente en escuelas con carencias de infraestructura. El libro asume que los colectivos docentes tienen el tiempo y el espacio para dialogar, investigar y diseñar programas analíticos complejos. Sin embargo, la realidad de las jornadas escolares y la multiplicidad de tareas del docente suelen reducir este proceso a una simulación administrativa, sin que exista un cambio real en la metodología de enseñanza.

2. El sistema de evaluación es quizá el más visible. Los libros promueven una evaluación formativa basada en procesos, retroalimentación y crecimiento cualitativo, rechazando la obsesión por el número (Fase 3, p.44; Fase 6, pp.129 -154). No obstante, las plataformas oficiales de captura de calificaciones siguen exigiendo una cifra numérica al final de cada periodo. Este choque obliga al docente a vivir en dos mundos paralelos: uno donde valora el proceso humano y otro donde debe asignar un número que, según el propio modelo, no refleja el aprendizaje real.

3. La asunción de una comunidad ideal frente a contextos urbanos fragmentados es un elemento a analizar. El material parece estar diseñado bajo la imagen de una comunidad rural o semi-rural donde los vínculos sociales son fuertes. En contextos urbanos hiperconectados pero socialmente desarticulados, o en zonas con altos índices de violencia, la implementación de proyectos comunitarios que propone el libro enfrenta obstáculos prácticos que el texto no siempre prevé, dejando al docente sin herramientas para adaptar el modelo a entornos hostiles o de desinterés social.

Si el enfoque se traslada a un análisis más granular dentro de estos libros pueden identificarse los siguientes puntos que permiten observar que la inconsistencia no es solo una falta de capacitación, sino una contradicción estructural diseñada dentro del mismo modelo pedagógico:

4. Paradoja en las sugerencias metodológicas. Aunque el título del libro proclama la ausencia de "recetas", el contenido dedica capítulos enteros a estructurar cuatro metodologías sociocríticas muy específicas: el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Servicio (Fase 3, pp. 74 -84). La contradicción surge cuando, en la práctica, se espera que el docente sea "autónomo", pero las orientaciones de los

Consejos Técnicos Escolares y los propios libros terminan encasillando la labor docente en estas cuatro vías, convirtiéndolas, irónicamente, en la nueva receta obligatoria para cumplir con el programa.

5. La fragmentación por fases frente a la realidad multigrado. Los libros están segmentados por fases (Fase 2, 3, 4, 5, y 6), lo cual asume una organización escolar de organización completa (un maestro por grado). Sin embargo, una gran parte de las escuelas en México son unitarias o de organización incompleta. En estos libros, hay una ausencia notable de estrategias claras para el docente que debe atender dos o tres fases al mismo tiempo. Al no existir una guía de "transversalidad real" entre fases dentro del mismo material, el docente multigrado puede encontrarse en un limbo pedagógico tratando de aplicar filosofías distintas para alumnos que comparten el mismo espacio físico.

6. La jerarquización de los saberes. El libro enfatiza que los "saberes comunitarios" tienen el mismo valor que el "conocimiento científico universal". Si bien esto busca rescatar la identidad local, en el diseño de los proyectos se genera una inconsistencia epistemológica: ¿cómo decide el maestro qué hacer cuando un saber comunitario contradice un hecho científico? O en casos en el que una costumbre o valor bien arraigado a una cultura contradice los principios morales hegemónicos, ¿cómo es que el docente decide hasta qué punto favorecer y respetar a un lado o al otro frente a la comunidad estudiantil? El material no ofrece un criterio de mediación pedagógica para estos casos, lo que adjudica al docente la responsabilidad de validar conocimientos que, por ejemplo, en evaluaciones estandarizadas internacionales (como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), podrían dejar a los alumnos en desventaja si no se logra un equilibrio real que el libro solo menciona de forma idílica.

7. La contradicción entre la autonomía pedagógica y la carga administrativa es otro factor determinante. Mientras el texto exalta la libertad del maestro para decidir sus contenidos a través del "sin recetas", la estructura institucional de la SEP sigue exigiendo reportes, formatos y evidencias burocráticas que consumen el tiempo necesario para la planeación creativa. Esta tensión sugiere que la NEM ha cambiado el discurso pedagógico, pero no ha logrado transformar la cultura administrativa que sigue siendo jerárquica y controladora.

Consideramos que estas son algunas de las inconsistencias que se pueden identificar cuando se revisa el material que ofrece “Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro”, si atendemos que representa la fuente de información y formación que los docentes disponen para poner en marcha la propuesta de la NEM

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro, tiene como propósito establecer las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que contribuyan al proceso de reflexión, análisis y transformación de su práctica de enseñanza a partir del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y transgresor que posibilite una introspección profunda que ponga en marcha acciones educativas acordes con la pedagogía humanista mexicana (Fase 2, p. 8).

Los consejos técnicos escolares (CTE)

En la actualidad es muy común referirse a los CTE en México como a la reunión que realizan los docentes de educación básica en el último viernes de cada mes. Sin embargo, no siempre fue así, como lo refiere (Hernández Márquez, 2024, p.4855):

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en México se originan en las reformas educativas implementadas por el gobierno federal a partir de la década de los noventas. Estas reformas tenían como factor común mejorar la calidad educativa mediante la participación activa de los diferentes actores del proceso enseñanza y aprendizaje (Docentes, directores, y supervisores).

Los CTE, están asociados a la meta que se había planteado el Gobierno Federal de modernizar al país y con ello la educación. Fue así que, en los noventas se trabajó porque la educación fuera de calidad, tarea que debía desarrollar cada estado, cada escuela y en concreto cada docente. Se pensó en un espacio para que los docentes recibieran formación con la intención de capacitarse y elevar la calidad de los aprendizajes. Como podemos observar de lo que se trataba era tomar decisiones y acciones con el propósito de elevar la calidad en los resultados de aprendizaje. Su origen indica la naturaleza de su propósito, en 1992 se decía que el Consejo Técnico (nombre de origen) es cuando un grupo de maestros se reúne en sus escuelas a dialogar, muestran lo que viven en las relaciones entre docentes, directores, niños y padres de familia de forma que estos procesos son de enorme importancia para entender la calidad de los resultados (Hernández Márquez, 2024). Estos grupos de reunión fueron pensados para analizar las acciones técnico pedagógicas y administrativas que permitieran mejores resultados.

Con este antecedente presentamos los propósitos, temas y acciones que se han desarrollado en los diferentes CTE durante los ciclos escolares que

lleva la implementación de la NEM: 2019-2020 a 2025 -2026. Todas las tablas son elaboración propia. Esta información nos ayudará a definir las inconsistencias teórico metodológicas en el proceso de implementación de la NEM.

Tabla 1. Ciclo escolar 2019 -2020

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Taller de capacitación (agosto,2019)	El propósito: "Hacia una Nueva Escuela Mexicana" • Reflexiona sobre el rumbo que deberá tomar la educación a partir de lo que la reforma dice Artículo 3º, constitucional: democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, plurilingüe y de excelencia). • Menciona que las leyes secundarias están en proceso de elaboración. • Planteaba el perfil de egreso y las características del currículo. • Indica la ruta de implantación de la reforma: iniciar con primero grados. Se publican los documentos • Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) (agosto, 2019) • Organización de los Consejos Técnicos Escolares (septiembre, 2019)
Sesión 1, 2 y 3	Los CTE deben asumir los compromisos con la inclusión dentro de aula y las buenas prácticas docentes.
Sesión 4	Se invita a configurar comunidades de profesionales de aprendizaje.
Sesión 5	Aprendizaje de los estudiantes y las buenas prácticas docentes entorno a la nueva escuela mexicana.
Sesión 6, 7 y 8	El tema es orientar frente al problema que generó el COVID 19. Se cierra el ciclo escolar atendiendo la emergencia sanitaria.

Tabla 2. Ciclo escolar 2020 – 2021

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Fase intensiva	Señala la necesidad de retomar y fortalecer el PEMC.
Sesión 1	Apartados • ¿Cómo nos fue en el retorno a clases? • Planifiquemos las actividades para el aprendizaje de nuestros alumnos. • Retomar y fortalecer el PEMC
Sesión 2	Revisar experiencias de otros docentes del país para conocer las prácticas que ellos implementaron.
Sesión 3	Análisis del primer periodo de evaluación y elaborar un plan de reforzamiento de los aprendizajes.
Sesión 4	Acciones de mejora para favorecer las habilidades de lectura, escritura y cálculo mental. Seguimiento y evaluación del PEMC
Sesión 5	El desarrollo socioemocional y Evaluación de los aprendizajes.
Sesión 6	Inicia el periodo de la maestra Delfina Gómez Álvarez Secretaria de Educación Pública del 15 de febrero de 2021 al 29 de agosto del 2022 • El tema de la sesión: análisis de los resultados de evaluación.
Sesión 7	Trabajo con las emociones.
Sesión 8	Se retoma, nuevamente, el PEMC para realizar una valoración.

Tabla 3. Ciclo escolar 2021 -2022

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Sesión 1 y 2	Se consideró el tema pedagógico: Valoremos los aprendizajes alcanzados y tomemos decisiones para continuar. Se insistió en dialogar cómo se podrían recuperar los aprendizajes fundamentales del grado anterior.
Sesión 3	El 31 de enero se publica el primer documento de trabajo sobre lo que se debía entender de la Nueva Escuela Mexicana: el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. • El tema de la sesión Desarrollemos la comprensión lectora para favorecer la equidad y la excelencia.
Sesión 4	El tema: Favorecer el desarrollo del sentido numérico y el cálculo mental.
Sesión 5	Se organizó en tres momentos: 1. Dar continuidad a los trabajos para favorecer el desarrollo socioemocional de los maestros y estudiantes. 2. En el análisis de los resultados de la evaluación de los aprendizajes. 3. Identificar los avances como escuela en la atención de las prioridades que definieron en su (PEMC).
Sesión 6	Se revisa los logros en el (PEMC) y se abordaba el tema de la inclusión con perspectiva social.
Sesión 7	El tema fue la evaluación formativa y se inician las pruebas sobre qué metodologías didácticas podrían utilizarse.
Sesión 8	Se consideran tres aspectos: 1. Acciones para favorecer el bienestar en los maestros y estudiantes. 2. Análisis sobre los niveles de asistencia y aprendizaje de las NNA. Se invita al trabajo por proyectos. 3. Identificar posibles retos y áreas de mejora que deberán considerar el siguiente ciclo escolar al realizar la planeación de su PEMC.

Tabla 4. Ciclo escolar 2022 – 2023

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes (agosto 2022)	• Reflexión sobre equidad, inclusión y participación. • Se plantea la problematización como medio para identificar situaciones que debería atenderse en el PEMC. • Acercamiento a la autonomía curricular y la autonomía profesional. Se consideran los aportes de P. Freire. • Acercamiento al plan de estudios 2022, concretamente Ejes articuladores, Campos formativos y Organización del Plan y los Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 y perfil de egreso. Se publica El Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (14 de agosto de 2022). Inicia la gestión de la maestra Leticia Ramírez Amaya como titular de la SEP (1 de septiembre 2022- 30 de septiembre de 2024)
Sesión 1 (octubre)	Fortalecimiento del CTE como el espacio para ejercer la autonomía profesional docente y ejercerla de forma creativa. Los elementos que se plantean para esta primera sesión son: • Documento con los puntos centrales del Plan de Estudio: cómo se conciben la escuela, la comunidad, las relaciones pedagógicas, el currículo, el aprendizaje y la enseñanza y la práctica docente. • Documento informativo sobre el Plan y Programas de Estudio, que expone de manera concreta referentes sobre la estructura curricular (el codiseño). • Documento informativo sobre los Libros de Texto. Planteaban los principios desde los cuales se diseñaban los libros de texto para alinearse a la propuesta teórica y metodológica de la NEM. • Diagnóstico integral de la escuela: conocer su contexto e identificar las problemáticas de su comunidad y necesidades de aprendizaje e intereses de sus estudiantes. • Relatos de experiencias docentes.
Sesión 2 (noviembre)	Se propuso promover que el colectivo de maestras y maestros defina algunos proyectos para ser elaborados junto con sus estudiantes, a partir de las metodologías sociocríticas propuestas. Se socializó un esquema permitía realizar la lectura de la realidad para definir los proyectos. En esta misma sesión se disponía del Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición], en donde se desarrollaba el diseño de las cuatro metodologías sociocríticas: • Aprendizaje basado en proyectos comunitarios • Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque) • Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) • Aprendizaje Servicio (AS)

Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes (3 al 6 de enero de 2023)

El propósito era iniciar el proceso del codiseño con base en la problematización, reflexión y diálogo acerca de los componentes centrales del Plan de Estudio y los Programas sintéticos.

Mostraba con claridad lo que implicaba realizar el programa analítico:

- Tres grandes planos, el primero refiere al ejercicio de **lectura de la realidad educativa de la escuela**. El segundo plano explica los procesos de **integración curricular y contextualización**; y, finalmente, **el plano del codiseño de contenidos** que incorpora las especificidades locales.

Lo importante era definir situaciones y problemáticas que permitieran estructurar el programa de estudios desde el territorio donde se encontraba la escuela.

Sesión 3

Apropiación del Plan de Estudio 2022, la construcción de los programas analíticos y su concreción en el plano didáctico. Se propuso el siguiente desarrollo:

Fecha	Contenidos	Resultados
Tercera sesión ordinaria 27 de enero	Ejes articuladores	Caracterización de una práctica que integre los Ejes articuladores en los programas analíticos y en la práctica docente.
Cuarta sesión ordinaria 24 de febrero	Campo formativo Lenguajes	Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
Quinta sesión ordinaria 31 de marzo	Campo formativo Saberes y pensamiento científico	Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
Sexta sesión ordinaria 28 de abril	Campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades	Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
Séptima sesión ordinaria 26 de mayo	Campo formativo De lo humano y lo comunitario	Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
Octava sesión ordinaria 30 de junio	Evaluación Formativa	

Sesiones 4 -7

Se trabajó en identificar los elementos que definían los distintos campos formativos y lo correspondiente en el programa sintético para cada fase.

Indicada que los programas analíticos debían considerar los siguientes puntos:

- Contextualización y secuenciación de contenidos construida a partir del Programa sintético y de la experiencia docente, el diagnóstico de su grupo y los saberes de la comunidad.
- Incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales pertinentes.
- Consideración de uno o más Ejes articuladores en la programación de los contenidos.
- Distribución de los contenidos a lo largo del ciclo escolar.
- Orientaciones didácticas generales (sin desarrollar la planeación didáctica).
- Sugerencias de evaluación formativa a partir de sus saberes y experiencia docente.

Sesión 8

Se desarrolló en torno a la evaluación formativa.
Se utilizó como referentes lo que presentaba el plan de estudios 2022 y los aportes Ángel Díaz Barriga.

Taller intensivo de formación continua (julio)

Tuvo los siguientes propósitos:

1. Socializar el ejercicio del Programa analítico por grado o fase 2. Contar con un Programa analítico por escuela.
3. Elaborar una aproximación a la planeación didáctica.

Tabla 5. Ciclo escolar 2023 -2024

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Sesión 1	Se anunciaba la programación para el ciclo escolar (ver anexo 1). Planteaba que la autonomía profesional del magisterio estaba en función de realizar transformaciones en los CTE y en el diseño de los programas educativos de cada escuela (Programa analítico). Para eso debía realizarse: • Diagnóstico del grupo, de los saberes de la comunidad y contextualización de contenidos. • Incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales pertinentes. • Consideración de uno o más ejes articuladores en la programación de los contenidos. • Distribución y secuenciación de los contenidos a lo largo del ciclo escolar. • Orientaciones didácticas generales (sin desarrollar la planeación didáctica). • Sugerencias de evaluación formativa a partir de sus saberes y experiencia docente. Se utiliza el libro son recetas fase 4, para definir qué implicaciones tiene la interdisciplinariedad en la NEM. Mostraban ejemplos de cómo se podían utilizar los libros de texto en la planeación didáctica.
Sesión 2	Seguimiento al Programa analítico, a la planeación didáctica y el uso de los Libros de Texto Gratuitos (LTG). Profundizar en aspectos teórico-metodológicos del Plan de Estudio 2022 y Plantea que la planeación debe considerar la problemática a la que atiende el proyecto.
Sesión 3	Analizar cómo se ha desarrollado la evaluación formativa y su vinculación con el Programa analítico y la planeación didáctica. Plantea un esquema de apropiación del plan y programa de estudios 2022.
Taller intensivo (enero de 2024)	A los supervisores se les pide apoyar en la construcción de un “proyecto educativo en cada escuela, a partir del reconocimiento de la territorialidad”. A los docentes al análisis y la reflexión en la transformación de la realidad de la comunidad escolar en busca de una sociedad más justa, libre, democrática, inclusiva y equitativa. Para esto se invita a releer lo concerniente al programa analítico: • Diagnóstico socioeducativo • Contextualización de contenidos. • Incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales pertinentes. • Consideración los ejes articuladores en la programación de los contenidos. • Distribución y secuenciación de los contenidos a lo largo del ciclo escolar (temporalidad). • Orientaciones didácticas generales (sin desarrollar la planeación didáctica). Sugerencias de evaluación formativa.
Sesión 4	A los directivos y supervisores que identifiquen las concepciones pedagógicas que orientan la práctica directiva. A los docentes, otorgar sentido humanista a la práctica educativa, a partir del vínculo escuela-comunidad. Y, diseñar la planeación didáctica y los proyectos de acuerdo a los rasgos que describen de la realidad social.

Sesión 5	Se centra en la evaluación formativa en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Análisis del documento “La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente, de Ángel Díaz-Barriga.
Sesión 6	Se trabaja en promover prácticas de salud mental y autocuidado docente. Solicita revisar el Acuerdo Número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica. Se pide identifique lo establecido en el Capítulo V, conformen el Comité de Planeación y Evaluación de la escuela.
Sesión 7	Reconocer la importancia de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes con la intención de oponerse a la injusticia, la desigualdad y las formas de exclusión social.
Sesión 8	Planteaba reflexionar sobre los avances que se había logrado del plan de estudios a través de analizar el Programa analítico, la integración curricular, el trabajo por proyectos y la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos. Se planteaba la necesidad de reflexionar cómo Libros de Texto Gratuitos (LTG), suponían un cambio importante en el trabajo didáctico.
Taller intensivo Formación Continua para Docentes (17, 18 y 19 de julio, 2024).	Se abordaron dos temas básicamente: Evaluación formativa e interculturalidad crítica. • Para la evaluación formativa se retoma la propuesta de A. Díaz Barriga. • Para desarrollar el concepto de interculturalidad crítica se retoma a Tubino (2004) y Un libro sin recetas para la maestra y el maestro, Fase 5, pp. 36 a 43.

Tabla 6. Ciclo escolar 2024 -2025

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Fase intensiva Consejo Técnico Escolar	El propósito para los directores: • Revisar el Proceso de mejora continua, se plantea el diagnóstico socioeducativo como punto de partida para la construcción del Programa de mejora continua y del Programa Analítico. Para los docentes: Primer día: • Reflexionar en torno al derecho humano a la educación • Analizar las características del Proceso de Mejora Continua. • Identificar los elementos necesarios para la construcción del diagnóstico socioeducativo de la escuela. Segundo día: • Avanzar en la actualización o construcción del Programa Analítico Tercer día • Elaborar un esbozo de planeación didáctica para el primer periodo del ciclo escolar.
Sesión 1	Tanto para los directores como maestros • Construcción del diagnóstico socioeducativo. • El Programa de mejora continua. Se invitaba a considerar la evaluación diagnóstica en el diagnóstico socioeducativo con la posibilidad de hacer ajustes al Programa Analítico de la escuela o al programa de mejora continua.
Sesión 2	Inicia la gestión Mario Delgado Carrillo al frente de la SEP, el 1 de octubre de 2024. • Se destina cuatro de las ocho sesiones ordinarias del CTE para que los colectivos docentes decidan los temas que abordarán, las formas de trabajo y las actividades a desarrollar” (sesiones 2, 4,6 y 8). • Invitación a trabajar bajo modalidades como: Debate, conversatorio, panel, lectura comentada, entre otras. Los temas sugeridos son: Tema 1. La NEM y el cambio de paradigma educativo. Tema 2. La NEM y los materiales educativos. Del trabajo rutinario al trabajo reflexivo y crítico Tema 3. Metodologías para el trabajo por proyectos. Tema 4. La NEM y la Educación Multigrado Tema 5. Crianza y la NEM en Educación Inicial. Tema 6. El papel del juego en el desarrollo de los aprendizajes. Tema 7. El desarrollo de los aprendizajes de las y los adolescentes. Tema 8. Estrategias metodológicas didácticas diferentes a los proyectos. Tema 9. La NEM y la Educación Especial. Tema 10. Estrategias para desarrollar la evaluación formativa.

Sesión 3	Se pide trabajar en dos tópicos: en los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, el acompañamiento y la asesoría, con el tema Proyectos y Ejes articuladores. Ideas desarrolladas en las orientaciones y en los insumos: • Invitación a que el maestro sea el referente para los estudiantes. • Considerar en el análisis de capacidades de Martha Nussbaum genera claroscuros como lo señala Carlo Rosa (material en insumos).
Sesión 4	Para esta sesión sólo existe material para directores y supervisores. El propósito se centra en “Reflexionar sobre la importancia del diálogo en el acompañamiento pedagógico a los colectivos docentes”. Se retoman citas de autores como Freire y Gadamer.
Sesión 5	Sólo se publican orientaciones para directores y supervisores. Invitación a “acompañar a los docentes para incorporar problemáticas, intereses e inquietudes de niñas, niños, adolescentes para enriquecer la propuesta curricular”. Hay una invitación a continuar con el codiseño.
Sesión 6	Sólo se publican orientaciones para directores y supervisores. El tema a considerar: La reflexión sobre la práctica. Propuesta desarrollada hace ya varios años en Europa, concretamente en España. Se hace referencia habilitarse en la competencia profesional desde lo que propone las neurociencias y en los avances de la psicología cognitiva. Se proponen autores como Àngels Domingo Roget y Rebeca Anijovich.
Sesión 7	Se publica orientaciones para docentes y para supervisores y directores (con temáticas distintas). A los directores y supervisores • “La reflexión colectiva sobre la práctica” con la idea de que se conciban como comunidades de aprendizaje. Para los docentes • Igualdad de género y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.
Sesión 8	Solo hay orientaciones para directores y supervisores. • La reflexión sobre la práctica docente • Se sugiere el “incidente crítico” como metodología donde todo debe ser sistematizado y desde esa sistematización se analiza la mejor opción.
Taller Intensivo para Personal Docente(17 y 18 de julio de 2025)	El propósito que las maestras y los maestros realicen un acercamiento a las comunidades de aprendizaje (CA). Se utiliza la propuesta de Gabriel Cámara: aprendizaje entre pares. • Se utiliza la narrativa pedagógica como medio para el aprendizaje entre pares. • Inicia la dinámica de elaborar muchas evidencias de lo que se va realizando: Bitácora para la reflexión.



Tabla 7. Ciclo escolar 2025 - 2026

Sesiones	Propósitos, temáticas y acciones
Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar (25 al 29 de agosto de 2025)	En la introducción se hacía mención de que este ciclo escolar será para consolidar la NEM y el CTE como Comunidades profesionales, señalando que serían los espacios para “analizan sus prácticas y toman decisiones para mejorar la enseñanza y aprender colectivamente”. • Se propusieron tres temáticas: La lectura de la realidad, programa analítico y Proceso de mejora continua. • Utiliza el concepto de planeación del proceso de mejora continua.
Sesión 1	A los directivos y supervisores y docentes se les pide: • Favorecer la consolidación de los colectivos como comunidades de profesionales de la educación que reflexionan sobre su práctica docente, hacía ver que en eso consistía la comunidad de aprendizaje. • En los insumos no hay unanimidad en el enfoque sobre las comunidades de aprendizaje.
Sesión 2	En las orientaciones para directores y supervisores, se pidió consolidación del Consejo Técnico Escolar como Comunidad de Aprendizaje. Se proponen tres rasgos de las CA: 1. Sentido de identidad y pertenencia como colectivo de profesionales de la educación. 2. Aprendizaje profesional y situado que deriva de la reflexión sobre la práctica docente. 3. Responsabilidad compartida en el logro de los propósitos educativos y las metas de la escuela a través del trabajo colaborativo. Se pretende trabajar en tres sesiones de CTE, los tres rasgos.
Sesión 3	En esta sesión se les invita a considerar los consejos técnicos como comunidades de aprendizaje, considerando que así se atendía a la autonomía docente. • Profundizar en el aprendizaje profesional docente en el contexto del CTE. El 17 de febrero Marx Arriaga, Director de materiales educativos, es despedido.
Taller intensivo	Para el personal con funciones de dirección. Tiene como tema “Ser y hacer en comunidad de aprendizaje”. • Se recuperan los aportes de Krichesky & Murillo Torrecilla (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. • El video Hacia las comunidades de aprendizaje en secundaria sigue el modelo de aprendizaje entre pares. Para personal docente, se plantea el propósito de problematizar sobre su práctica docente para generar acciones ante situaciones, retos o problemáticas que se presentan. • Se retoma a Cecilia Fierro para analizar la práctica docente desde sus distintas dimensiones.
Sesión 4	Continuar en la conformación de las comunidades de aprendizaje • Con los planteamientos de Krichesky & Murillo Torrecilla (2011). Comunidades profesionales de aprendizaje. • Analizar y reflexionar la práctica docente con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos Invitaba a participar en La Copa Nacional Escolar 2026 de fútbol.

Sesión 5	A los directivos deben revisar su papel en la construcción de Comunidades de Aprendizaje. • Ideas desarrolladas en Antonio Bolívar (2009).
Sesión 6	A los directores: revisar su liderazgo compartido. • Se invitaba a revisar el tema de planeación desde el referente de María Alejandra Díaz Rosales (2018): los objetivos y estrategias para la construcción de aprendizajes y el logro de las competencias.

Hasta el momento de esta investigación se había desarrollado el último consejo técnico en marzo de 2026.

Análisis de resultados

Después de revisar y analizar los contenidos de las orientaciones que la SEP publicó para el desarrollo de los CTE, se identificaron cinco elementos de inconsistencia teórica y metodológica: Autonomía docente, Consejos técnicos escolares como comunidades profesionales de aprendizaje, Propuesta pedagógica centrada en los aprendizajes, Lectura de la realidad y El plan de mejora continua (el PEMC).

1. La Lectura de la Realidad

La Lectura de la Realidad se estableció como el primer paso fundamental para el codiseño curricular en el Plan de Estudios 2022. Su propósito original, según *El Libro sin Recetas para la Maestra y el Maestro*, era que el colectivo docente realizara un ejercicio de problematización sobre las condiciones sociales, culturales y educativas de su contexto para, a partir de ahí, construir el Programa Analítico (Fase3, p.45 -48).

La Inconsistencia del "Cómo". A pesar de su sólida base teórica, la investigación señala que esta ambiciosa propuesta se enfrentó desde el principio a un vacío metodológico sustancial, pues nunca se definió con claridad el procedimiento para llevarla a cabo. Durante el ciclo escolar 2022-2023, se instó a los colectivos docentes a iniciar procesos de codiseño basados en la problematización de su práctica, pero sin ofrecer las herramientas conceptuales necesarias. Para una gran parte del magisterio, el término "problematizar" (Tabla 4) resultó ser una categoría ajena a su formación previa, lo que derivó en una incertidumbre generalizada sobre cómo traducir la reflexión social en una estructura curricular sólida.

La investigación apunta a que la Lectura de la Realidad se nutrió de marcos teóricos densos pensamiento decolonial, categorías marxistas y teología de la liberación (Tabla 4), pero falló en su traducción didáctica. Evolución y Desplazamientos en los CTE. A lo largo de los ciclos escolares, la guía hacia la lectura de la realidad ha sufrido desplazamientos que evidencian su

inconsistencia. En los inicios ciclo escolar 2022-2023, (Tabla 4), se apelaba a la capacidad y autonomía del docente suponiendo que la problematización ocurriría de manera orgánica. Pero fue hasta el ciclo 2024-2025 (gestión de Mario Delgado) que, ante la confusión generalizada, se intentó sistematizar el proceso. Se presentó un diagrama para orientar el ejercicio, definiendo la Lectura de la realidad como un "ejercicio de problematización sobre condiciones sociales y culturales". La inconsistencia aquí radica en el cambio de paradigma: la Lectura de la realidad pasó de ser un acto de autonomía creativa a convertirse en el "punto de partida" para el Proceso de Mejora Continua (ver Tabla 6), intentando alinear la pedagogía crítica con estructuras de gestión administrativa tradicionales.

Hallazgos sobre la discrepancia en la implementación. Existe una confusión persistente en los colectivos escolares que tiende a equiparar el diagnóstico socioeducativo con la lectura de la realidad. Sin embargo, mientras el primero se limita a menudo a una función descriptiva y estadística de las carencias, la segunda exige una profundidad interpretativa y una postura crítica que no siempre se alcanza.

Esta falta de claridad conceptual se ve agravada por una marcada dependencia de insumos externos: a pesar de que el discurso oficial enfatiza la autonomía profesional, en la praxis los docentes terminan supeditados a la espera de esquemas y diagramas oficiales (como los distribuidos en 2024) para validar su proceder, lo cual contradice la esencia misma de una autonomía que debería emanar de la propia reflexión situada. Finalmente, se observa una problemática hibridación de modelos pedagógicos en la que se mezclan, sin una mediación clara, las iniciativas de "Comunidades de Aprendizaje" de influencia española con la propuesta mexicana de una lectura de la realidad de corte latinoamericano con influencia marxista. Esta amalgama genera una disonancia estructural en los fines de la educación que ha terminado por diluir la potencia transformadora del pensamiento crítico en favor de una eficiencia operativa de corte más tradicional.

Puede verse entonces cómo la Lectura de la realidad permanece como una de las mayores inconsistencias de la NEM debido a que se exigió un cambio epistemológico sin proporcionar el acompañamiento metodológico adecuado. Lo que debió ser un proceso liberador, terminó siendo, en muchos casos, una carga administrativa que busca encajar la realidad social en objetivos de mejora continua predefinidos por la autoridad educativa.

2. Autonomía docente

El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 reconoce la autonomía docente como uno de los elementos centrales de su propuesta curricular, esta se encuentra desarrollada en el apartado 5 “Elementos centrales de la política curricular de la educación preescolar, primaria y secundaria”, específicamente en el su apartado 5.2 “Profesionales de la docencia revalorización de las maestras y los maestros”, donde se posiciona al magisterio como un actor clave en los procesos de transformación social, desde este planteamiento la autonomía profesional se concibe como una capacidad pedagógica situada que permite a las y los docentes tomar decisiones fundamentadas en cuanto a la contextualización de los contenidos que marca el programa de estudios tomando en cuenta la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes, esta idea implica que la enseñanza debe ser construida a partir de la lectura crítica del contexto en el que se encuentra inmersa la escuela.

Se plantea que la labor docente no es solamente la aplicación del programa de estudios, ya que implica comprender a los estudiantes, sus formas de aprender, y sus contextos de vida, con el fin de articular el currículum oficial con la realidad de cada uno de los estudiantes. Dentro del marco curricular del plan de estudios se reconoce que el docente no solamente es un simple ejecutor de conocimientos sino un sujeto que interpreta, adapta y resignifica los contenidos educativos para que el aprendizaje tenga sentido en la realidad de los estudiantes.

El plan de estudios 2022, profundiza en la autonomía profesional al señalar que el ejercicio de la enseñanza se basa en la capacidad del magisterio para decidir sobre sus prácticas didácticas considerando la diversidad, el contexto las trayectorias formativas de las y los estudiantes. También se establece que la autonomía representa la libertad de las maestras y los maestros para ejercer, reinventar y problematizar su práctica docente, lo que implica un proceso constante de reflexión sobre la realidad educativa (p. 68). La autonomía profesional permite a las y los docentes decidir sobre la planeación y su didáctica considerando la diversidad, el contexto, así como realizar una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza. Dentro del plan de estudios también se establece que los programas de estudio, aunque son de carácter nacional, deben ser apropiados por las maestras y los maestros mediante el proceso de contextualización considerando las condiciones sociales, culturales, familiares y territoriales de los estudiantes (p. 68).

Se plantea la importancia del codiseño curricular, entendido como la capacidad del docente para decidir cómo abordar los contenidos, con qué estrategias, en que tiempos, espacios y de qué manera vincularlos con los ejes articuladores y los campos formativos, esto refuerza la idea de que el curriculum no es un instrumento rígido, sino una construcción dinámica donde se requiere la interacción entre el docente, los estudiantes y su contexto (p.70).

La autonomía profesional tiene relación con la transformación social al reconocer a las y los docentes como agentes fundamentales en la formación de sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad, de igual forma, permite orientar la práctica educativa no solo hacia el logro de aprendizajes, sino hacia la construcción de una ciudadanía activa basada en la diversidad, la inclusión y la participación colectiva (pp. 67 y 68).

Pero si analizamos esta propuesta en las orientaciones emitidas para el desarrollo de los CTE en los ciclos escolares 2019-2020 - 2025-2026, con el propósito de identificar cómo se configura la autonomía profesional docente en función de su cercanía, tensión o desplazamiento respecto a estos principios encontramos lo siguiente.

En el ciclo escolar 2019-2020, particularmente en la cuarta sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar, se observa que el trabajo docente se orienta hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el análisis de los aprendizajes de los estudiantes a partir de identificar buenas prácticas. Se propone el intercambio de experiencias entre docentes como medio para fortalecer la práctica, promoviendo el diálogo y el aprendizaje entre pares, mientras que en la quinta sesión ordinaria se enfatiza la revisión de los resultados de aprendizaje con la intención reconocer aquellas estrategias que han sido efectivas en el aula y que podrían ser retomadas o compartidas entre docentes. En conjunto, estas sesiones parten de la idea de mejorar las prácticas docentes para poder mejorar los aprendizajes, lo que posiciona al docente como un sujeto que perfecciona su práctica a partir de la experiencia acumulada (ver Tabla 1).

Este enfoque presenta una limitante si se analiza desde el planteamiento del ejercicio de la autonomía profesional docente, ya que las acciones promovidas en estas sesiones se mantienen en un nivel técnico-operativo, donde el intercambio de experiencias y la identificación de buenas prácticas solo asumen que lo que funciona en un grupo puede replicarse en otro, de esta manera la práctica docente se estandariza, dejando de lado la diversidad

de realidades sociales, culturales y territoriales en la que se desarrollan los estudiantes.

La ausencia del proceso de la lectura crítica de la realidad y la toma de decisiones sobre los contenidos limita el desarrollo de la autonomía profesional; el docente no es colocado como un sujeto que interpreta y reconstruye el currículum, sino como alguien que selecciona y ajusta estrategias previamente validadas. A través de esto, podemos entender el por qué no se logra una transformación profunda de la enseñanza, el énfasis está en mejorar “cómo enseñar” pero no en cuestionar “qué enseñar” ni para qué “enseñarlo”.

Durante el ciclo escolar 2022-2023 se observa un proceso progresivo en la incorporación de la autonomía profesional docente dentro de los CTE, particularmente a partir del taller intensivo de agosto de 2022 y su continuidad en las sesiones ordinarias de dicho ciclo (ver Tabla 4). En un primer momento durante dicho taller, se plantea un acercamiento inicial al plan de estudios 2022, mediante la reflexión sobre equidad, inclusión y participación; el uso de la problematización para identificar situaciones relevantes en el contexto escolar. Este punto marca un avance importante, ya que comienza a introducirse la idea de analizar la realidad como base del trabajo docente. Sin embargo, la autonomía profesional aún no se ejerce plenamente, pues el docente se encuentra en una fase de comprensión del nuevo enfoque más que en la toma de decisiones curriculares.

Posteriormente en la primera y segunda sesión ordinaria de CTE (octubre-noviembre de 2022) se fortalece el planteamiento de la autonomía profesional al posicionar los CTE como el espacio para su ejercicio, incorporando insumos como documentos del plan de estudios, orientaciones sobre el codiseño, materiales de apoyo y la realización de un diagnóstico integral del contexto. Además, se propone el codiseño de proyectos a partir de metodologías socio críticas y la lectura de la realidad, lo que implica un avance hacia la contextualización del aprendizaje, en este momento la autonomía comienza a tomar forma en la medida en la que el docente identifica problemas, situaciones o necesidades de su entorno y busca vincularlos con los contenidos; no obstante, este proceso sigue siendo guiado por orientaciones y metodologías previamente definidas. El hecho de que estas metodologías ya estén estructuradas pueden propiciar su aplicación mecánica reduciendo la posibilidad de un diseño verdaderamente contextualizado, este proceso alcanza uno de sus momentos más sólidos en el Taller Intensivo de enero

de 2023, donde se explica de manera concreta la construcción del programa analítico a partir de la lectura de la realidad, la integración curricular y el codiseño, permitiendo que el docente tome decisiones fundamentadas sobre qué y cómo enseñar desde su contexto, lo cual se alinea directamente con lo planteado en el Plan de Estudios 2022.

Esta situación se refuerza en las sesiones cuatro a la siete. Lo interesante es que se plantea la contextualización y la incorporación de problemáticas comunitarias, también se establece de forma explícita los elementos que debe integrar el programa analítico y la manera en que debe estructurarse. Finalmente, en el taller intensivo de julio de 2023, se busca la socialización del programa analítico y su consolidación a nivel escuela, se fortalece el trabajo colegiado, pero al mismo tiempo se corre el riesgo de homogeneizar las propuestas, limitando la atención a las particularidades de cada grupo. Este ciclo muestra un avance importante hacia la autonomía profesional docente, incorpora elementos clave como la lectura de la realidad, la problematización y el codiseño. Sin embargo, no se logra plenamente debido a que el ejercicio de dicha autonomía se encuentra constantemente mediado por orientaciones y estructuras que delimitan las decisiones del docente, lo que impide que la construcción curricular sea completamente libre, situada y contextualizada como lo plantea el Plan de Estudios 2022. En la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2023-2024 se reafirma que la autonomía profesional docente debe concretarse en la construcción del programa analítico a partir del diagnóstico del grupo, la contextualización de los contenidos y la incorporación de problemáticas comunitarias lo que muestra una continuidad respecto al ciclo anterior y una alineación clara con el plan de estudio 2022.

Pero el retroceso se da desde la fase intensiva del CTE del ciclo escolar 2024-2025, cuando se plantea que el diagnóstico socioeducativo sea el punto de partida para la Construcción del (PEMC) y del programa analítico (ver Tabla 6) lo cual en apariencia se alinea con el Plan de estudios 2022. Sin embargo, este proceso se orienta principalmente a la elaboración de productos, reduciendo la lectura de la realidad a un ejercicio técnico. En la primera sesión ordinaria de este ciclo escolar el uso del diagnóstico se centra en atender rezagos de aprendizaje, desplazando la autonomía hacia la mejora de la práctica docente para obtener mejores resultados en los aprendizajes; en la segunda sesión ordinaria, aunque se permite decidir temas y formas de trabajo, esta autonomía es solo organizativa y no se incide en el currículo ignorando el contexto.

En la sesión siete, el énfasis en la reflexión colectiva y las comunidades de aprendizaje fortalece el intercambio docente, pero desplaza la autonomía hacia el análisis de la práctica más que hacia la transformación del currículo. En el taller intensivo de julio de 2025 se prioriza el aprendizaje entre pares y la elaboración de evidencias, la autonomía docente se centra en la documentación y reflexión de la práctica dejando en segundo plano la toma de decisiones pedagógicas profundas.

Finalmente durante el ciclo escolar 2025-2026, desde la fase intensiva del CTE se plantea la consolidación del CTE como comunidad profesional de aprendizaje, priorizando la reflexión sobre la práctica, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje colectivo aunque se retoman elementos como la lectura de la realidad y el programa analítico estos quedan suspendidos al enfoque de mejora continua lo que limita la autonomía docente al convertirla en un medio para mejorar la práctica y no para construir decisiones curriculares desde el contexto. Posteriormente, en la sesión tres, la autonomía se asocia principalmente al desarrollo de profesional y la problematización de la práctica y, en la sesión cuatro el énfasis recae en la mejora de aprendizajes, el liderazgo institucional y referentes centrados en competencias refuerza una dinámica instrumental y administrativa que se aleja del enfoque del plan de estudios 2022. Este ciclo escolar evidencia una profunda inconsistencia sobre la autonomía profesional docente, no desaparece, pero se redefine como reflexión, colaboración y la mejora de las prácticas docentes perdiendo su sentido central de construcción curricular situada desde el territorio.

3. Consejos Técnicos Escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje

El propósito de transformar los CTE en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) encuentra su origen en la gestión de Esteban Moctezuma (2018- 2021). Durante el ciclo escolar 2019-2020, se impulsó una visión fundamentada en autores como Stoll (2005), cuyo enfoque priorizaba la eficacia escolar y la profesionalización de la práctica docente como medios para elevar el aprendizaje de los alumnos. En esta etapa, el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) se erigió como el eje articulador de las tareas docentes. Sin embargo, este modelo inicial arrastraba una lógica técnica y académica que, si bien buscaba el orden administrativo, sembró la base de una tensión que persiste hasta hoy: la disyuntiva entre una comunidad que se mira a sí misma para mejorar su eficiencia y una comunidad que busca transformar su entorno social.

El Choque de Paradigmas: Profesionalización vs. Transformación Social. Con la llegada de Mario Delgado a la SEP (2024-2026), se ha intentado retomar el concepto de las comunidades de aprendizaje, bajo la narrativa de la Nueva Escuela Mexicana. Aquí surge una de las inconsistencias más agudas: mientras que la NEM se define por un pensamiento decolonial, crítico y comunitario, las orientaciones administrativas de los CTE a menudo recaen en un lenguaje de "profesionalización" que resulta ajeno a la esencia de la reforma. Esta contradicción ha provocado que la autonomía docente se perciba a veces como un ejercicio endógeno de intercambio de experiencias, perdiendo de vista el objetivo de convertir a la escuela en un agente de cambio crítico basado en categorías de la sociología y la pedagogía de la liberación (Ver los textos "Un libro sin recetas para las maestras y los maestros").

La investigación detecta además una "mezcla" de referentes que diluye la identidad de los CTE. Se observa una convivencia incómoda entre la visión de Stoll (2005) sobre la efectividad profesional y la de Rosa María Torres (2001), quien concibe la comunidad de aprendizaje como un proyecto cultural y local.

A esta ambigüedad se suma el debate entre el modelo de comunidades de aprendizaje español y el mexicano, con una inclinación creciente hacia el primero, lo que genera imprecisiones en su aplicación local (Krichesky & Murillo Torrecilla, 2011). Asimismo, se ha advertido un retorno al academicismo en las sesiones de consejo, donde la propuesta de temas predefinidos — como paneles o debates sobre listas de conceptos— amenaza con desplazar la reflexión crítica sobre la realidad inmediata de las escuelas por ejercicios puramente intelectuales.

El CTE corre el riesgo de convertirse en un "fin en sí mismo". Es decir, un espacio donde se promueve el diálogo y la colaboración de forma nominal, pero cuyas decisiones no siempre se traducen en el codiseño curricular o en acciones que impacten la realidad social (ver Tabla 7).

4. Propuesta pedagógica centra en el aprendizaje

En el plan de estudios 2022 en la primera parte del Marco curricular, se establece que la NEM se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho humano, orientando al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. La propuesta curricular no se limita a la enseñanza de contenidos que estén centrados en los aprendizajes, sino que busca la formación de sujetos críticos, conscientes de su realidad y capaces de participar en la transformación social (p. 62).

Se plantea que la educación debe formar personas completas, considerando no solo lo cognitivo, sino también el bienestar físico, emocional y social del aprendizaje. Se entiende como un proceso que permite a los estudiantes comprender las desigualdades, valorar la diversidad y construir una ciudadanía basada en la justicia, la inclusión y el respeto. Esto implica dejar atrás una visión tradicional en la que todos aprenden de la misma forma (p.32), para reconocer la diversidad de contextos, intereses y formas de aprendizaje (p. 63); se señala que los conocimientos escolares deben vincularse con la vida cotidiana y con los saberes de la comunidad promoviendo un aprendizaje activo a través de la investigación del entorno, la problematización y el desarrollo de proyectos (p.84). De esta manera el aprendizaje adquiere sentido porque responde a situaciones reales y permite a los estudiantes construir significados sobre su propia realidad.

En el segundo apartado de la Estructura curricular del plan de estudios 2022 se concretan los principios antes mencionados a través de elementos como el perfil de egreso, los campos formativos y los ejes articuladores. El perfil de egreso define el tipo de estudiante que se busca formar: una persona con identidad, pensamiento crítico, conciencia social y ambiental, capaz de resolver problemas, trabajar colaborativamente y participar en la transformación de su comunidad (p 97 -98). Lo que encontramos en los CTE En el ciclo escolar 2019-2020 en el taller de capacitación docente se introduce la idea de la NEM y se plantean principios como inclusión, formación integral y formación humanista, estos elementos se mantienen en un nivel organizado donde se define hacia dónde debe ir la educación, pero no cómo transformar el aprendizaje desde el contexto. En las sesiones 1, 2 y 3 de los CTE se da énfasis en la inclusión y las buenas prácticas docentes; se muestra una intención de mejora; sin embargo, el aprendizaje se entiende como el resultado de aplicar mejores estrategias, no como una construcción situada. Es aquí donde encontramos una incongruencia con la propuesta de la NEM y los CTE, cuando se centran en mejorar la enseñanza sin cuestionar qué se enseña ni para qué; dejando de lado la relevancia del contenido para la vida del estudiante.

En la sesión cuatro, al promover comunidades profesionales de aprendizaje se fortalece el trabajo colaborativo donde el intercambio se centra en experiencias docentes. En la quinta sesión ordinaria se vincula el aprendizaje de los estudiantes con las buenas prácticas, donde se refuerza la idea de que si se mejora la práctica docente se mejora el aprendizaje. El aprendizaje se ha

reducido a un efecto de la enseñanza sin considerar el verdadero significado para los estudiantes.

En el ciclo escolar 2021-2022 se observa un énfasis en los aprendizajes, desde la primera y segunda sesión del CTE, se plantea recuperar los aprendizajes fundamentales del ciclo anterior donde el aprendizaje se entiende como algo que se recupera o se nivela y no como algo que se reconstruye a partir de la realidad del estudiante, priorizando ciertos contenidos sin adaptarlos al contexto.

En la sesión tres, el trabajo se centra en la comprensión lectora, lo relevante aquí es que se aborda una habilidad específica donde se sigue manteniendo una forma de trabajo igual para todos sin considerar si responden al contexto particular de cada grupo. En la sesión 6 y 7 aunque se integran temas como inclusión y evaluación formativa el enfoque se mantiene el propósito de mejorar las estrategias para alcanzar objetivos ya establecidos. En la sesión 8 aparece el trabajo por proyectos, esto surge como una alternativa metodológica y no como una forma de construir aprendizaje desde la realidad donde el proyecto solo se está convirtiendo en técnica y no en un proceso que parta de situaciones reales de los estudiantes.

Para el ciclo escolar 2022-2023, existe una perspectiva diferente. En la fase intensiva de CTE y la primera sesión ordinaria se introduce de manera clara el enfoque de la NEM, donde se retoman elementos como el perfil de egreso en educación básica, los ejes articuladores, la problematización y la relación entre escuela y comunidad, esto implica que el aprendizaje debe orientarse a que los estudiantes comprendan su realidad y participen en la transformación social.

En la sesión 2 de CTE se propone trabajar a partir de la lectura de la realidad y el diseño de proyectos, aquí pareciera que el aprendizaje comienza a vincularse con situaciones reales del contexto del estudiante. Se considera que esto se debió hacer desde la fase intensiva de CTE para llevar a cabo la construcción del programa analítico. Durante el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes de enero de 2023 se explica el codiseño y la construcción del programa analítico, se plantea que el aprendizaje debe partir de problemáticas reales del entorno, se considera un avance en la comprensión de los elementos que planteó el plan de estudios.

En el ciclo escolar 2024-2025 desde la fase intensiva del CTE se plantea partir del diagnóstico socioeducativo para construir el programa analítico y el programa de mejora continua, se orienta principalmente a la elaboración de productos institucionales, lo que desplaza la posibilidad de construir propuestas educativas vinculadas con la realidad de los estudiantes. En la primera sesión de CTE la incorporación de la evaluación diagnóstica refuerza la tendencia de una propuesta simplemente centrada en los aprendizajes, ya que las funciones docentes se enfocan en atender niveles de logro y rezago, priorizando la mejora del aprendizaje en términos de mejorar los resultados. En las sesiones 5, 6, 7, 8 (ver Tabla 6), se insiste en la reflexión sobre la práctica, el acompañamiento pedagógico y la sistematización de experiencias, para obtener mejores resultados provocando así, que el aprendizaje se mantenga en un plano escolar y técnico.

Finalmente, en el ciclo escolar 2025-2026 desde la fase intensiva de CTE se plantea analizar la práctica docente para mejorar la enseñanza. En las sesiones 1, 2, 3, se evidencia la centralidad del trabajo en la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje entre pares y la responsabilidad compartida en los resultados educativos, donde la mejora se entiende cómo lograr una mejor enseñanza y mejor desempeño. En el taller intensivo y en la sesión 4, 5, 6 esta tendencia se refuerza (ver Tabla 7).

5. El Plan de Mejora Continua

El documento más reciente sobre el PEMC fue publicado en 2019, con el título Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua en este documento establecía con mucha precisión el propósito del PEMC: El Programa Escolar de Mejora Continua es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos. (p.7) Como se puede observar es una propuesta metodológica de gestión escolar en la que el propósito es resolver las situaciones de mejora que presenta la institución educativa. El objetivo es que la institución realice un diagnóstico de sí misma e identificar sus áreas de oportunidad para plantearse objetivos, metas y actividades. Para orientar su formulación se proporcionó en el mismo documento ocho ámbitos que ya indicaban la naturaleza de esta gestión escolar. Estos ámbitos hacían recordar los ocho rasgos de la normalidad mínima expresados en el ACUERDO número 703 por el que se emitían las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2013) (ver tabla 8).

Tabla 8. Ámbitos de gestión y rasgos de la normalidad mínima. Elaboración propia.

Ámbitos de gestión escolar	Rasgos de la normalidad mínima
Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos	Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
Prácticas docentes y directivas	Todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar.
Formación docente	Todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades.
Avance de los planes y programas educativos	Todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases.
Participación de la comunidad	Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos/as y se usan sistemáticamente.
Desempeño de la autoridad escolar	Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
Infraestructura y equipamiento	Las actividades que propone el docente logran que todo el alumnado participe en el trabajo de la clase.
Carga administrativa	Todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático de acuerdo con su grado educativo.

Precisamente, esta iniciativa tiene su origen en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el año 2001, durante la Presidencia de Vicente Fox Quezada, con el propósito de contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos: Una escuela de calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar (SEP, 2002). Como podemos observar referirse hoy al PEMC es sintonizar con un proyecto educativo centrado en los resultados del aprendizaje y en la gestión escolar que orienta su acción en lo que la escuela realiza para cumplir con este objetivo.

Sin embargo, en agosto de 2024, se propone una variante a esta propuesta teórica metodológica y es el Proceso de Mejora Continua, en donde se señala que debe entenderse como:

La práctica reflexiva que promueve el desarrollo de las capacidades institucionales de cada escuela; progresiva, gradual, sistemática, diferenciada, contextualizada y participativa orientada a garantizar el máximo logro de aprendizajes, la excelencia educativa y el ejercicio pleno del derecho a la educación a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan nuestro país. (SEP, 2024)

Esta perspectiva trata de orientar a principios planteados en la reforma educativa del 2019: logro de aprendizajes, excelencia educativa (ver decreto de reforma constitucional al art. 3º) y derecho a la educación. Sin embargo, ha generado muchas inconsistencias porque se mantiene la categoría de mejora continua. Categoría propia de propuesta metodológica y teórica de la planeación estratégica, propuesta para las instituciones educativas o no. En lo teórico tiene un enfoque de Teoría Estrategia Competitiva, la cual supone por lo menos un grado relativa competencia y, por otro lado, un enfoque vinculado a la dirección, refiriéndose al nivel más alto de una estructura organizacional (Sánchez y Morales, 2009, pp. 5 -6). Es decir, impulsar el PEMC como una herramienta de gestión institucional en las escuelas de educación que quieren trabajar con los principios de la NEM, es una inconsistencia en el menor de los problemas. Porque es incongruente hablar de diálogo, horizontalidad, autonomía docente, territorio y vínculo escuela comunidad cuando se fomenta la verticalidad y la gestión escolar para el logro de aprendizajes.

Conclusiones

Cuando nos planteamos revisar las inconsistencias teórico metodológicas en la implementación de la NEM por los visos que se mostraban; en los meses de diciembre de 2025 y enero 2026 se desarrolló una confrontación abierta en redes sociales y en reuniones entre el titular de la SEP Mario Delgado y el director de materiales educativos Marx Arriaga. Para este último, lanzaba de forma enfática, que se estaba abandonando los principios de la NEM. Invitaba a levantarse en resistencia magisterial ante un grupo conservador enquistado en la SEP, clara alusión al titular de la SEP. Por su parte, Mario Delgado, trataba de mostrar que se avanzaba en la NEM mostrando sus logros. El debate interno terminó en marzo de 2026 cuando Mario Delgado, despidió a Marx Arriaga.

Es así como el titular de la SEP, asume una agenda propia con la cual considera da continuidad a la NEM. Desde invitar a participar en La Copa Nacional Escolar 2026 de fútbol con El objetivo es consolidarse como el torneo escolar más grande del mundo y concluir con una gran final en el Estadio Olímpico Universitario para lograr iniciar un programa que impulse el deporte, principalmente el fútbol, en las infancias, así como en grupos vulnerables (Infobe, 26 Ene, 2026); que, a consideración de él, así se cumple con el propósito del eje articulador “vida saludable”. Organiza eventos a nivel nacional para impulsar las “comunidades de aprendizaje” (20 de abril de 2026), hace un balance a tres años de la NEM(23 de marzo de 2026) y el uso de la tecnología.

Ser testigos de diversas acciones que contradicen los principios de la NEM, nos animan al análisis con el propósito de visualizar las inconsistencias y tomar conciencia. La propuesta de la NEM plantea muy bien la ruta para hacer proceso de transformación social y es que el primer paso que debemos realizar es la lectura de la realidad que nos permita identificar las situaciones y los problemas que deben ser atendidos en los procesos educativos. Este trabajo quiere aportar al ejercicio de la lectura de la realidad educativa en nuestro país para reconocer y problematizar lo que está sucediendo en el ámbito educativo y que tiene alcances en otros ámbitos como el político, económico, cultural y social.

Referencias

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.*, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro

de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79/35>

Arzola Franco, David Manuel. (2019). ***Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos***. En Arzola Franco, D.M. (coord.). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias. pp. 19-42. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua. https://www.reduval.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/REDUVAL_Public_2019_Procesos-formativos.pdf

Cámara, G., Gallardo, S., López, D., Domínguez, E. y Castillo, A. (2004). ***Comunidad de aprendizaje***. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido. Siglo XXI.

Domingo, Á. (2021). ***La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente***. Zona próxima, (34), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/85370365002.pdf>

El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica. Disponible en: http://gestion.cte.sep.gob.mx/insu-mos/docs/2425_sO_insumos-docen_para_el_Proceso_Mejora_Continua_Escuela.pdf

Fase Intensiva. Ciclo Escolar 2020-2021. ***Educación Preescolar, Primaria y Secundaria***. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-XONfacIMAw-02.GuafaseintensivaEBCTE2020-2021.pdf>

Hernández Márquez, J. (2024). ***Los Consejos Técnicos Escolar***. Reflexiones y Experiencias. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 4853-4864. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9040

Infobae (26 Ene, 2026). ***Mario Delgado presenta la 'Copa Escolar Nacional 2026': el torneo que unirá a todos los estudiantes en México***. <https://www.infobae.com/mexico/2026/01/26/mario-delgado-presenta-la-copa-escolar-nacional-2026-el-torneo-que-unira-a-todos-los-estudiantes-en-mexico/>

Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). ***Las Comunidades Profesionales***

de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.

Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Pérez Morales, P. y Moquillaza Sánchez, J. (2026). **Principio tres: comunidades de aprendizaje p. 79- 97 en Fabricio Quichimbo Saquichagua y Patricia Pérez Morales (coord.) Repensar la interculturalidad en la educación superior: propuestas disruptivas para su práctica.** <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/repensar-la-interculturalidad/346/628>

Rosa, Carlo. (2024). **Ejes articuladores: capacidades humanas para una sociedad democrática y plural. Luces y algunos claroscuros.** En De la Cruz y Gallardo, (Coords.) La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa. IISUE. pp. 212-217
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-en-el-sexenio-2018-2024>

Sánchez, J. y Morales, M. (2009). **Planeación estratégica: breve revisión teórica.** <https://biblat.unam.mx/hevila/Planeacionyevaluacioneducativa/2009/vol16/no45/1.pdf>

SEP (15 de mayo de 2019). **Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.** Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

SEP (2002). **REGLAS de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad.** Diario Oficial de la Federación. México.

SEP (2013). **ACUERDO número 703 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad.** https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5328360

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

secundaria. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/AN_EXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

SEP (2024). **El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica.** Disponible en: http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_sO_insumos_docen_par_a_el_Proceso_Mejora_Continua_Escuela.pdf

SEP (30 de septiembre de 2019). **Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.** Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Stoll L. (2005). **Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas.** Disponible en <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/stoll.pdf>

Torres, R. (2001). **Comunidad de aprendizaje.** Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Barcelona. <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 2. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/KOLPM.htm>

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P3LPM.htm>

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/SOLPM.htm>

Referencias de Consejos Técnicos Escolares Ciclo escolar 2019 - 2020

Consejo Técnico Escolar. Fase intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-hiYwHRLCB4-GuiaCTEFaseIntensiva2019-20.pdf>

Consejo Técnico Escolar. Tercera Sesión Ordinaria. <https://newz33preescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/12/guicc81a-cte-3a-sesion-2019-20-1-pages-deleted.pdf>

Consejo Técnico Escolar. Cuarta Sesión Ordinaria. <https://drive.google.com/file/d/16nwUmpwmxpxuU22kINgU9FIJxXWGSCVh/view>

Consejo Técnico Escolar. Quinta Sesión Ordinaria. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202003/202003-RSC-NsTN9yWS9K-CTE_5a_Sesion_GuadeTrabajo_EducacionBasica.pdf

Organización de los Consejos Técnicos Escolares 2019-2020. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201909/201909-RSC-XzwTHKFWBI-Organizacion-CTE2019_2020VF.pdf

Ciclo escolar 2020 - 2021

Consejo Técnico Escolar. Primera Sesión Ordinaria. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202009/202009-RSC-iVPTqpzEn3-202_GuaCTE_EB-PrimerasesinOrdinaria.pdf

Consejo Técnico Escolar. Tercera Sesión Ordinaria. <https://anexosprofelandia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/12/guiactepreetercerasesinfinal.pdf>

Ciclo escolar 2021 - 2022

Consejo Técnico Escolar. Primera Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/2021/cte/pso_2021_2022/Gu%C3%ADa%20Primera%20Sesi%C3%B3n%20Ordinaria%20CTE%20PPS%20FINAL.pdf

Consejo Técnico Escolar. Segunda Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-

2022. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/2021/cte/pso_2021_2022/Guia_PPS_CTE_Segunda_Sesion_Ordinaria_FINAL.pdf

Consejo Técnico Escolar. Tercera Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/2022/cte/pso_2021_2022/Gu%C3%ADa-Tercera-Sesi%C3%B3n-CTE-PRIMARIA-FINAL.pdf

Consejo Técnico Escolar. Cuarta Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/cte2022/4ta/Gu%C3%ADa-CTE-Primaria-Cuarta-Sesi%C3%B3n-Ordinaria-FINAL.pdf>

Consejo Técnico Escolar. Sexta Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022.
<https://sepm.tijuana.gob.mx/pdf/sesiones/Guia-Primaria-Sexta-Sesion-Ordinaria-de-CTE.pdf>

Consejo Técnico Escolar. Séptima Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/05/Guia-PRIMARIA-Septima-Sesion-Ordinaria-de-CTE.pdf>

Consejo Técnico Escolar. Octava Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Guia-Primaria-Octava-Sesion-Ordinaria-de-CTE-FINAL.pdf>

Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana.
https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Ciclo escolar 2022 -2023 a 2025- 2026

En la siguiente dirección se encuentran todos los documentos.

<https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/#!/>



Daniela Nolasco Villalobos

014430855@ulsaoaxaca.edu.mx

Yara Simone Velasco Mendoza

014438337@ulsaoaxaca.edu.mx

Licenciatura en Educación Línea de investigación:

Temas transversales en Educación



Autoevaluación de competencias docentes: un estudio inferencial sobre la práctica educativa en la ESCH de la ULSA Oaxaca.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo examinar la percepción de los profesores de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH) de la Universidad La Salle Oaxaca respecto a sus propias competencias. Bajo un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, se aplicó el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes (CAE-CD) a una muestra de 31 maestros. El instrumento, validado y estructurado en tres dimensiones (planeación, conducción y evaluación), permitió recolectar datos que fueron procesados mediante estadística descriptiva e inferencial en el programa SPSS V.27.

Los resultados descriptivos indican que los profesores de la ESCH se autoperciben predominantemente en niveles "satisfactorios" y "muy satisfactorios", con medias superiores a 8.9 en todas las dimensiones. No obstante, el análisis inferencial mediante la prueba U de Mann-Whitney reveló diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) a favor de los docentes con más de 10 años de experiencia en el uso de recursos didácticos y presentación del programa a sus estudiantes. Asimismo, la correlación de Rho de Spearman ($r = -0.398$; $p = 0.027$) evidenció una relación negativa moderada entre la cantidad de alumnos por grupo y la calificación de autoevaluación, sugiriendo que grupos más numerosos inciden en una baja autopercepción del desempeño docente.

Se concluye que la autoevaluación es una herramienta de reflexión crítica vital para la toma de decisiones institucionales y el diseño de programas de formación continua que atiendan las realidades contextuales de la práctica docente.

Abstract

The aim of this research was to examine the perception of faculty members at the School of Social Sciences and Humanities (ECSH) of Universidad La Salle Oaxaca regarding their own competencies. Adopting a quantitative, non-experimental, and cross-sectional approach, the Teaching Competencies Self-Assessment Questionnaire (CAE-CD) was administered to a sample of 31 professors.

The instrument, validated and structured into three dimensions (planning, instruction, and evaluation), enabled data collection that was subsequently processed using descriptive and inferential statistics in SPSS V.27 software.

Descriptive results indicate that ECSH faculty predominantly perceive themselves at "satisfactory" and "very satisfactory" levels, with means exceeding 8.9 across all dimensions. However, inferential analysis using the Mann-Whitney U test revealed statistically significant differences ($p < 0.05$) in favor of teachers with more than 10 years of experience regarding the use of teaching resources and syllabus delivery to their students. Furthermore, Spearman's Rho correlation ($r = -0.398$; $p = 0.027$) evidenced a moderate negative relationship between class size (number of students per group) and self-assessment scores, suggesting that larger groups negatively influence teachers' self-perception of performance. It is concluded that self-assessment is a vital critical reflection tool for institutional decision-making and the design of continuous professional development programs that address the contextual realities of teaching practice.

Palabras Clave

Autoevaluación docente, Educación Superior, Estadística inferencial.

Justificación

En la actualidad, los sistemas educativos a nivel mundial se encuentran en un proceso permanente de búsqueda y fortalecimiento de la calidad educativa la cual depende intrínsecamente de la profesionalización docente tanto inicial como continua. Cano Quintero y Ordoñez (2021) señalan que la formación docente ha ocupado un lugar central en las reformas educativas de América Latina. Asimismo, destacan que las tendencias actuales en este ámbito están influenciadas por modelos económicos globales, lo que evidencia una relación compleja entre los contextos locales y las dinámicas internacionales en la educación. En este sentido, la OCDE (Organización, la Cooperación y el Desarrollo Económico) señala que los sistemas educativos de alto rendimiento como son los de Finlandia, Singapur y Canadá, enfatizan la autoevaluación y la retroalimentación docente constructiva. Además, se menciona que la calidad educativa depende en gran medida del desempeño de los profesores y de la evaluación objetiva de sus competencias, lo que permite implementar mejoras en su práctica.

En este mismo marco, esta investigación se vincula con los compromisos internacionales en materia educativa, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 impulsado por la Organización de las Naciones Unidas, el cual establece que, de aquí a 2030, se debe aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de maestros en los países en desarrollo, especialmente los

países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo. Este planteamiento refuerza la importancia de fortalecer los procesos de formación, evaluación y mejora continua del profesorado, reconociendo que la calidad educativa está directamente relacionada con su preparación y profesionalización. Esto representa un esfuerzo en el desarrollo y la aplicación de instrumentos que no sólo midan el cumplimiento o eficacia de la labor docente, sino que también detecten necesidades de formación continua de los maestros en ejercicio.

Entre todas las maneras de atender este objetivo resulta importante retomar la propuesta de Ayzum Echeverría (2011) que prioriza una profunda autocrítica por parte del docente, así como de la reflexión de su proceso de enseñanza, para la mejora de su ejercicio y práctica en el aula que involucra tareas como: la planeación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, colaboración con otros profesores participación en proyectos institucionales, orientación, etc. Si bien las Instituciones de Educación Superior (IES) suelen tener mecanismos de evaluación docente (incluida la autoevaluación), también resulta importante revisar otros instrumentos que más allá de medir el cumplimiento o el conocimiento de la práctica, generen indicadores de los perfiles docentes, así como sus necesidades de capacitación o acompañamiento por parte de las IES.

Así entonces, esta investigación parte de la premisa de que la autoevaluación docente, en distintos niveles y ambientes educativos, permite conocer y reflexionar sobre el desempeño de los profesores y su percepción sobre sus competencias. En el nivel superior, la autoevaluación docente adquiere una relevancia aún mayor, debido a la amplia diversidad de disciplinas y asignaturas que se imparten. En este contexto, los profesores pueden reconocer tanto sus alcances como sus limitaciones pedagógicas o formativas. Esto implica que, aunque cuenten con un alto dominio en su área disciplinar, pueden presentar necesidades pedagógicas de acompañamiento.

En este sentido, resulta fundamental que los docentes cuenten con un conocimiento profesional sobre la enseñanza, que integre tanto su dimensión teórica como práctica. Este saber se construye a partir de la experiencia, pero también del análisis y la reflexión. La práctica genera teoría, y la teoría permite mejorar la práctica, formando un proceso continuo. Por ello, la docencia universitaria implica desarrollar competencias donde se combinan el conocimiento teórico y la experiencia práctica. (Zabalza, 2016)

Planteamiento del problema

Actualmente existen alrededor de 500,000 maestros que ejercen su práctica en el nivel superior en México. El 45% de ellos encuentran laborando en el sistema privado y el 55% restante se encuentra en el sistema público. En el estado de Oaxaca existen cerca de 8 mil maestros impartiendo clases a nivel licenciatura en instituciones públicas y privadas (DGPPEE, 2025).

El caso que concierne a este trabajo es el de la Universidad La Salle Oaxaca (ULSA Oaxaca) que es de corte privado y se encuentra en la capital del estado. La ULSA Oaxaca cuenta con una oferta educativa de 20 licenciaturas distribuidas en cuatro escuelas: Ciencias de la Salud, Ciencias Económico- Administrativas, Ingenierías y Arquitectura y Ciencias Sociales y Humanidades.

Es importante mencionar que la ULSA Oaxaca cuenta con un instrumento de autoevaluación docente, lo cual refleja una orientación institucional de carácter humanista. No obstante, al comparar éste con otras escalas, se identifican diferencias entre el instrumento de autoevaluación actualmente utilizado por la Universidad La Salle Oaxaca y el propuesto en esta investigación. Al analizar ambos instrumentos, se observa que cada uno responde a propósitos distintos. Por un lado, el instrumento institucional se enfoca en los resultados del desempeño docente, es decir, en la valoración de su práctica profesional. Por otro lado, el instrumento retomado de García Cabrero et al. (2012) se orienta hacia la experiencia del docente en su cátedra, poniendo énfasis en su trayectoria dentro del ámbito educativo.

Cabe destacar que, particularmente, los docentes de Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH) imparten cátedra en otras disciplinas dentro de la misma universidad, es decir, su labor docente no se limita únicamente a materias del área social y educativa, sino que también se extiende a otras escuelas y programas académicos de la institución, esto refleja una participación interdisciplinaria en los procesos de enseñanza.

Ante esta diversidad de contextos y responsabilidades académicas, resulta fundamental que la autoevaluación no solo funcione como herramienta de mejora personal, sino también como base para la toma de decisiones institucionales relacionadas con la formación y el acompañamiento docente. Asimismo, fomenta la responsabilidad profesional y el compromiso ético del mismo, alineándolo con los objetivos institucionales y favoreciendo el aprendizaje significativo.

Es así que, con base en lo ya expuesto, este presente estudio tiene como finalidad examinar la percepción que poseen los docentes de la ECSH de la Universidad La Salle Oaxaca respecto a su desempeño docente, a través de un proceso de autoevaluación de sus competencias, con el propósito de reconocer tanto sus fortalezas como las áreas de oportunidad que influyen en su práctica educativa.

Fundamentación teórica

Como se mencionó, el docente y el alumno son los agentes más importantes dentro del proceso educativo, ya que son quienes establecen la relación directa de enseñanza-aprendizaje. Esta interacción constituye el eje central del desarrollo académico y formativo. En este contexto, el docente se encuentra sujeto a distintos procesos de evaluación que pueden variar según el entorno educativo y las dinámicas institucionales en las que desarrolla su práctica. De acuerdo con Casanova (2007), los procesos de evaluación pueden clasificarse según los agentes que participan en ellos:

- a) Coevaluación: consiste en la evaluación entre pares;
- b) Heteroevaluación: la evaluación que realiza una persona sobre otra, generalmente cuando existe una relación jerárquica o de responsabilidad dentro del proceso educativo;
- c) Autoevaluación: se produce cuando el propio sujeto evalúa sus actuaciones y reflexiona sobre su desempeño.

Para el caso que ocupa a este trabajo, se prioriza la autoevaluación debido a la importancia de realizar un ejercicio de introspección crítica que permita al docente reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad. No obstante, también resulta fundamental considerar la evaluación desde distintos enfoques, tales como el tecnológico, el didáctico, el dominio del contenido y la relación de confianza que se establece entre alumno y docente, ya que todos estos elementos influyen en la calidad de su práctica. Según Danielson (2007), la práctica docente se organiza en cuatro dimensiones fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales (como se cita en Schmelkes, 2010):

- a) Planeación y preparación de la clase que implica el diseño de la instrucción a partir del dominio tanto del contenido disciplinar como de los enfoques pedagógicos.
- b) Construcción de un clima adecuado que está orientada a generar un ambiente cómodo, respetuoso y seguro que favorezca el aprendizaje.

c) Diseño de la instrucción entendida como la implementación de una enseñanza fluida y flexible que promueva el pensamiento complejo en los estudiantes.

d) Responsabilidades profesionales que abarcan la colaboración con la institución, la vinculación con los padres de familia y la participación en la comunidad educativa.

En los últimos años, la investigación sobre autoevaluación docente en educación superior ha experimentado un crecimiento significativo, consolidándose como un campo de estudio que articula la psicometría, la formación docente y la mejora de la calidad educativa.

Una de las líneas con mayor desarrollo en el periodo reciente es la construcción y validación de instrumentos para la autoevaluación de competencias docentes. Aquí destaca el trabajo de Reyes-Vásquez (2025) que a partir de una revisión sistemática de la literatura generó la Escala de autoevaluación de competencias docentes en enseñanza virtual (ECODEV). Los resultados demuestran que el ECODEV posee una validez psicométrica satisfactoria que permite medir competencias pedagógicas, tecnológicas y de gestión y manejo del curso en profesores hondureños de nivel superior.

Una segunda línea centra la autoeficacia docente como constructo asociado a la autopercepción del desempeño. En este sentido, Lingán-Huamán et al. (2023) desarrollan y validan una escala unidimensional de autoeficacia docente para profesores universitarios peruanos. Más allá de la validez psicométrica resultante de este estudio, un hallazgo conceptualmente relevante es que la autoeficacia docente, a partir del conjunto de creencias del profesor sobre sí mismo continúa siendo una de las variables con mayor poder predictivo del comportamiento positivo del docente y su éxito futuro, así como de la motivación del alumnado y su rendimiento académico.

La última línea aborda la autoevaluación docente como un proceso de reflexión crítica fundamental para la formación del profesorado. Siguiendo esta línea, Cruz- Soncco et al. (2025), a partir de una revisión sistemática, concluyeron que la autoevaluación es esencial para el desarrollo de una enseñanza reflexiva y centrada en el estudiante. Los docentes que se autoevalúan tienden a asumir una mayor responsabilidad por su desarrollo profesional y por la calidad de su enseñanza.

Metodología

El enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección y el análisis de datos con el propósito de poner a prueba hipótesis, a partir de la medición numérica y el uso de técnicas estadísticas. Su finalidad es comprobar dichas hipótesis mediante un proceso sistemático y riguroso, que permita identificar patrones de comportamiento y establecer conclusiones objetivas. (Hernández Sampieri et al, 2014).

En este caso, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo discreto, utilizando el método de encuesta no experimental. Así mismo, se adoptó un diseño transversal con alcance descriptivo, el cual permitió recopilar información en un momento determinado para analizar las características del fenómeno estudiado.

El cuestionario denominado Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes (CAE-CD) se desarrolló tomando en consideración las competencias propuestas en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) cuyo propósito es fomentar la reflexión del profesorado sobre su práctica docente e identificar tanto fortalezas como áreas de mejora (García-Cabrero et al. 2008; García-Cabrero et al., 2012).

Cabe destacar que dicho instrumento fue validado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en colaboración con diversas instituciones académicas, lo que respalda su pertinencia y rigor metodológico. Este proceso incluyó la validación de contenido, la validación de constructo mediante análisis factorial y el análisis de fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, lo que garantiza la consistencia interna del instrumento (García-Cabrero et al., 2012).

El CAE-CD está conformado por 43 ítems y se organiza en tres dimensiones: planeación del curso, conducción de secuencias didácticas y evaluación de la progresión de los aprendizajes.

a) Planeación del curso: evalúa la capacidad del docente para organizar y estructurar de manera anticipada el proceso de enseñanza-aprendizaje; el factor

b) Conducción de secuencias didácticas: evalúa cómo el docente organiza y desarrolla el proceso de enseñanza mediante actividades estructuradas y el factor de:

c) Evaluación de progresión de los aprendizajes evalúa la forma en que el docente lleva a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje, desde el diagnóstico inicial hasta la valoración final.

Cabe señalar que, al finalizar cada dimensión, el instrumento incluye un apartado de ponderación general respecto al desempeño del docente en relación con los aspectos evaluados del mismo (García- Cabrero et al., 2012). De igual forma, se tomó en cuenta la rúbrica del CAE-CD que clasifica el desempeño docente en escala tipo Likert cuatro categorías: muy satisfactorio, satisfactorio, aceptable y deficiente, a partir de las dimensiones de planificación, conducción y evaluación. El nivel muy satisfactorio refleja un dominio integral de la práctica docente; el satisfactorio indica un desempeño adecuado en proceso de consolidación; la aceptable muestra limitaciones en la aplicación de estrategias; y la deficiente evidencia carencias importantes que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Cabrero et al., 2012).

Una vez que se cumplieron los criterios éticos para la aplicación del CAE-CD en la ULSA Oaxaca, la recolección de los datos se llevó a cabo mediante la plataforma Microsoft Forms, en el periodo comprendido del 20 al 27 de mayo de 2025. Para la selección de los participantes se empleó un muestreo no probabilístico de dos técnicas: por conveniencia y bola de nieve. Finalmente, una vez recuperada la matriz de datos, el análisis se realizó con base en la estadística descriptiva y la estadística inferencial para la formulación y corroboración de hipótesis relacionadas con las respuestas de los maestros en su autoevaluación, así como de sus características demográficas.

Dentro de la estadística inferencial y sus procesos de prueba de hipótesis se recurrió al uso de pruebas estadísticas no paramétricas, tales como la U de Mann- Whitney para la comparación de grupos, así como la correlación de Spearman para analizar la relación entre variables, lo que permitió interpretar los resultados de manera estructurada y acorde con la naturaleza de los datos obtenidos. Todos los análisis descriptivos e inferenciales fueron realizados en el programa estadístico SPSS V.27.

Resultados

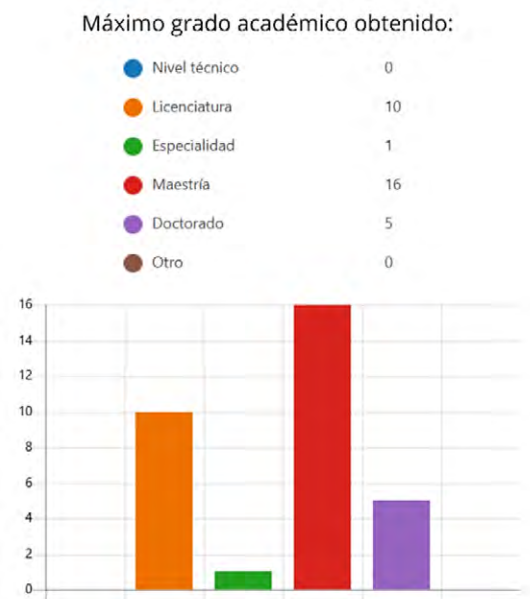
La muestra final corresponde a 31 docentes de una población total de 65, quienes durante el primer semestre del 2025 pertenecían o tenían carga horaria dentro de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH) de la ULSA Oaxaca.

En los resultados descriptivos con base en las características demográficas de la muestra, se observó que la mayoría de los profesores fueron de género femenino, con el 67% (n=20) del total. Por otro lado, el género masculino constituyó el 33% (n=10) de los participantes.

Asimismo, se observa que la mayoría de los docentes cuenta con estudios de maestría (fig. 1) y una trayectoria profesional superior a los 11 años de experiencia docente, lo cual da cuenta de un perfil académico consolidado dentro de la población estudiada. Por otra parte, al analizar los niveles de satisfacción reportados en los distintos reactivos del instrumento, se identifica que estos se concentran principalmente en las categorías de “satisfactorio” y “muy satisfactorio”.

Figura 1
Máximo grado académico de los docentes

Esto es coincidente con lo que Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018) señalan respecto a que los docentes latinoamericanos suelen mostrar un alto nivel de autoeficacia, lo cual se asocia con actitudes positivas en su motivación y acción. De igual manera, tomando en cuenta que los participantes desempeñan mayormente su práctica docente en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, estos resultados pueden vincularse con una disposición favorable hacia la enseñanza, reflejada en prácticas educativas que los estudiantes perciben de manera positiva (Hernández y Cisneros, 2018).



Nota. Tomado de Microsoft Forms

Entre otras estadísticas descriptivas encontradas, destacan porcentajes elevados en aspectos clave de la práctica docente, tales como la relación de

contenidos con otras disciplinas, la planificación vinculada a problemas reales, la adaptación de los contenidos al nivel de los alumnos (fig. 2) y el diseño de actividades acordes a diversos estilos de aprendizaje. De igual manera, se observan valoraciones altas en lo referente a la retroalimentación brindada a los estudiantes, la comunicación de resultados de evaluación y la promoción de un ambiente de respeto e igualdad dentro del aula.

Figura 2
Adaptación de contenidos

En relación con las puntuaciones globales obtenidas en cada una de las dimensiones evaluadas, se observa que, en una escala del 1 al 10, la dimensión planeación alcanza una media de 8.94, mientras que los métodos y estilos de enseñanza presentan una media de 9.06, y la evaluación del curso registra una media de 9.0. Estos niveles altos de valoración que los docentes asignaron a su desempeño en cada uno de los ámbitos considerados deben interpretarse con cautela, ya que la autoevaluación tiende a estar sujeta a sesgos de deseabilidad social y autopercepción inflada (García-Cabrero et al., 2012; Cruz-Soncco et al., 2025).

Considerando los métodos que utiliza y su estilo de enseñanza, ¿Con qué calificación evaluaría la tarea de evaluación de su curso?



Figura 3
Evaluación de su curso Nota: Tomado de Microsoft Forms

En lo que respecta al análisis inferencial, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los docentes con más de 10 años de experiencia y aquellos con 10 años o menos por medio de una prueba de hipótesis para dos grupos independientes. En la variable relacionada con la presentación del programa al inicio del curso, los docentes con más de 10 años de experiencia obtuvieron una media de 3.588 (DE=0.618), mientras que aquellos con 10 años o menos registraron una media de 3.071 (DE=0.730). A

partir de la prueba U de Mann-Whitney ($U=72.00$, $p=0.040$), se procedió al rechazo de la hipótesis nula, identificándose una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

De manera similar, para la variable correspondiente al empleo de recursos didácticos, los docentes con mayor experiencia reportaron una media de 3.53 ($DE=0.624$), en contraste con una media de 3.00 ($DE=0.679$) en el grupo con menor experiencia. En este caso, la prueba U de Mann-Whitney arrojó un valor de $U=69.50$ con un nivel de significancia de $p=0.031$, lo cual permitió nuevamente rechazar la hipótesis nula y confirmando así, la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados. En ambas pruebas los docentes de mayor experiencia tuvieron un mayor desempeño que sus contrapartes.

Figura 4
Resultados U de Mann-Whitney

Las diferencias significativas encontradas a favor de los docentes con mayor experiencia en aspectos como la presentación del programa y el uso de recursos didácticos son consistentes con la literatura que señala que la experiencia acumulada favorece el desarrollo de competencias pedagógicas (Zabalza, 2016; Muñoz y Rojas, 2023). No obstante, es importante destacar que la experiencia por sí sola no garantiza la excelencia; el desarrollo profesional continuo y la reflexión sistemática sobre la práctica son igualmente fundamentales (Cano Quintero y Ordoñez, 2021). En este sentido, los docentes con menor experiencia podrían beneficiarse de programas de mentoría y acompañamiento pedagógico que les permitan fortalecer áreas específicas.

Estadísticos de prueba^a

	Presento el programa de la unidad de competencia al inicio del curso, especificando: objetivos, contenidos y calendario de actividad	Empleo diversos recursos didácticos (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros, sinópticos, etc.) para lograr los objetivos de las actividades y facilitar el aprendizaje
U de Mann-Whitney	72,000	69,500
W de Wilcoxon	177,000	174,500
Z	-2,051	-2,153
Sig. asintótica(bilateral)	,040	,031
Significación exacta [2* (sig. unilateral)]	,064 ^b	,048 ^b

a. Variable de agrupación: grupos de experiencia

b. No corregido para empates.

Nota. Tomado de SPSS.

Posterior a las pruebas de comparación de grupos, se realizó una prueba de correlación bivariada donde se examinó la relación entre la calificación de la evaluación del curso (media=9.0; DE=0.93) y la cantidad de alumnos por grupo (media=36.81; DE=36.117). Con base en el nivel de significación de la prueba de hipótesis ($p=0.027$), se confirma que existe una correlación entre las variables Calificación de evaluación de curso y Cantidad de alumnos en esta clase. El coeficiente de correlación ($r=-0.398$) muestra que la fuerza de asociación entre estas variables es moderada. Al ser una correlación de tipo negativa, sugiere que los docentes que imparten clases en grupos más numerosos tienden a autoevaluarse más bajo, lo cual puede reflejar el impacto de condiciones contextuales adversas en la percepción de su desempeño. Este hallazgo coincide con lo que investigaciones previas (Schmelkes, 2015) han señalado que el tamaño de los grupos afecta la calidad de la interacción pedagógica, la atención individualizada y la gestión del aula, que a su vez, puede incidir en la percepción de eficacia del docente. De igual manera esto genera implicaciones institucionales importantes en las que las universidades deberían considerar políticas de asignación de carga académica que equilibren el número de estudiantes por grupo y así, mejorar las condiciones de la práctica docente.

Figura 5
Resultados de prueba Rho de Spearman.

Correlaciones			
			Cuantos alumnos tiene en esa clase
Rho de Spearman	Cuantos alumnos tiene en esa clase	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	31
	Calificacionevaluacioncurso	Coeficiente de correlación	-,398 [*]
		Sig. (bilateral)	,027
N		31	

Nota. Tomado de SPSS.

En conjunto, estos resultados subrayan la utilidad de la autoevaluación como herramienta de diagnóstico, pero también evidencian la necesidad de complementarla con otros mecanismos evaluativos (heteroevaluación y coevaluación) vinculando los hallazgos con acciones institucionales

concretas, como la formación continua, la mentoría y la optimización de las condiciones de trabajo.

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar la autoevaluación de competencias docentes en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH) de la Universidad La Salle Oaxaca, partiendo del reconocimiento de la importancia que tiene la mejora continua en los sistemas educativos y, particularmente, en el nivel superior. En este sentido, la autoevaluación se posiciona como un ejercicio de reflexión crítica que favorece el reconocimiento de fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica docente, en concordancia con los planteamientos teóricos revisados.

Uno de los aportes relevantes del estudio radica en la comparación entre el instrumento de autoevaluación institucional de la Universidad La Salle Oaxaca y el instrumento propuesto por García, Valencia y Pineda. Mientras que el instrumento institucional se orienta principalmente a la valoración de resultados del desempeño docente, el instrumento del CAE-CD se enfoca en la experiencia del docente dentro del aula, considerando de manera más detallada las dimensiones de planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diferencia permitió enriquecer el análisis, al ofrecer una visión más integral de la práctica docente, no solo desde los resultados, sino desde los procesos que la conforman.

En cuanto a los hallazgos, se identificó que los docentes presentan una percepción positiva de su desempeño, ubicándose mayoritariamente en niveles satisfactorios y muy satisfactorios, lo cual es congruente con su nivel de formación académica y experiencia profesional. Sin embargo, el análisis también evidenció que la experiencia docente influye en ciertos aspectos de la práctica, así como la presencia de factores contextuales, como el tamaño de los grupos, que pueden incidir en la manera en que los docentes evalúan su propio desempeño. Más allá de los resultados, el estudio resalta la relevancia de incorporar instrumentos de evaluación que permitan una comprensión más profunda de la práctica docente, así como la autorreflexión profunda de los docentes respecto a su desempeño. En este sentido, la autoevaluación no debe concebirse como un mecanismo aislado, sino como parte de un proceso integral de evaluación que contribuya tanto al desarrollo profesional del docente como a la toma de decisiones institucionales orientadas a la mejora de la calidad educativa.

Finalmente, se concluye que el uso de instrumentos validados y estructurados, como el CAE-CD, representa una oportunidad para fortalecer los procesos de formación docente, al promover una reflexión sistemática sobre la práctica educativa. Asimismo, la comparación con el instrumento institucional evidencia la necesidad de articular distintas formas de evaluación que permitan atender tanto los resultados como los procesos de enseñanza, consolidando así una visión más completa del desempeño docente en el contexto universitario.

Referencias

Ayzum Echeverría, J.M. (2011). *La autoevaluación docente de aula: un camino para mejorar la práctica educativa*. Diálogos Educativos, 11(22), 176-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931390.pdf>

Cano Quintero, M., & Ordoñez, E. (2021). *Formación del profesorado en Latinoamérica*. Revista de Ciencias Sociales, 27(2), 284-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927665>

Casanova, M.A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Cruz-Soncco, N., Málaga Mamani, E., Huamán Monroy, G., & Carpio Mendoza, J. (2025). *La autoevaluación docente como elemento clave en la formación del profesorado*. Tribunal Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas, 5(10), 403-422. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.121>

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024–2025*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

García Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

García Cabrero, B., Valencia, A., & Pineda, V. J. (2012). *Diseño y validación de un instrumento para la auto-evaluación de competencias docentes*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1e), 67- 83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4524455.pdf>

Hernández Jácquez, L. F., & Cenicerós Cázares, D. I. (2018). *Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? Innovación Educativa*, 18(78), 171– 192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI665-26732018000300171&lng=es&tlng=es

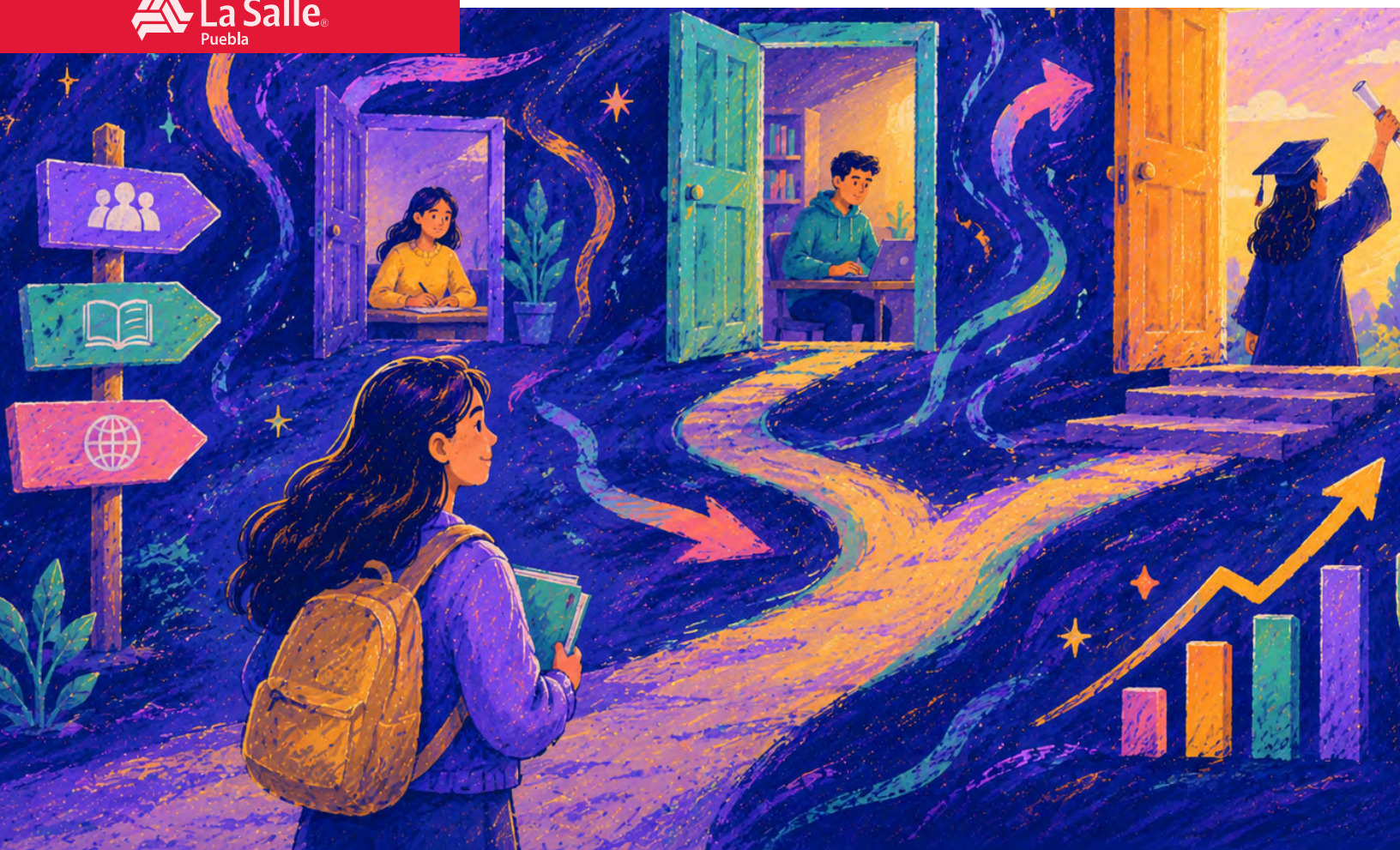
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Lingán-Huamán, S. K., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Cabrera-Orosco, I., Rodríguez-Sosa, J., & Carranza-Esteban, R. (2023). *Teacher self-efficacy: development, validity, and factorial invariance of a brief measure in Peruvian university professors*. *Frontiers in Education*, 8:1211487 <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1211487>

Reyes-Vásquez, M. N. (2025). *Escala de autoevaluación de competencias docentes en enseñanza virtual: Un estudio sistemático de diseño y validación*. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1). <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41320>

Schmelkes, S. (2015). *La evaluación del desempeño profesional docente: un punto de vista*. En G. Guevara y E. Backhoff. *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. (pp.217-222). México: INEE.

Zabalza, M. A. (2016). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.



Tania Guadalupe García García

014437423@ulsaoaxaca.edu.mx

Rocío Rodríguez Rebollar

014438381@ulsaoaxaca.edu.mx

Licenciatura en Educación

Línea de investigación: Temas transversales en Educación



**Eficiencia terminal, egreso y permanencia
en una licenciatura en Lenguas Modernas e
Interculturalidad.**

Resumen

Este estudio analiza los factores que inciden en la permanencia, egreso y eficiencia terminal (ET) en la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca. La ET es un indicador de calidad educativa que mide el porcentaje de alumnos que se titulan en el tiempo previsto por el plan de estudios. La investigación surge ante la disminución de este indicador a lo largo de ocho generaciones compuestas por una matrícula histórica de 345 estudiantes y un total de 97 egresados titulados. De igual manera, se observó que las primeras tres generaciones lograron altos porcentajes de egresados titulados. A partir de la cuarta generación se da un descenso importante en la ET mismo que se agrava de la sexta generación en adelante reduciendo el indicador a un estimado del 20% de titulación por cohorte y un 28.11% total global.

Para explicar este fenómeno, se utilizó un diseño cualitativo de corte interpretativo-explicativo que emplea 14 entrevistas semiestructuradas y 2 grupos focales con una muestra de 34 participantes clasificados entre docentes, estudiantes activos, egresados y desertores. Los resultados revelan que la permanencia se ve favorecida por la relación cercana entre docentes y estudiantes, grupos reducidos y un currículo intercultural pertinente. Sin embargo, el egreso se ve obstaculizado por factores administrativos como la lentitud en los canales de comunicación administrativa, los elevados costos de las certificaciones idiomáticas, la necesidad de los estudiantes de trabajar por motivos socioeconómicos y una limitada profundización en áreas disciplinares como la traducción.

Se concluye que la ET es un fenómeno multifactorial que a nivel institucional y académico requiere de estrategias de reorganización curricular, fortalecimiento lingüístico y simplificación de trámites mediante manuales procedimentales.

Abstract

This study analyzes the factors influencing student retention, program completion, and graduation efficiency (GE) in the Modern Languages and Interculturality Bachelor's program at Universidad La Salle Oaxaca. GE is an indicator of educational quality that measures the percentage of students who obtain their degree within the timeframe stipulated by the curriculum. The research was prompted by a decline in this indicator across eight cohorts, comprising a total historical enrollment of 345 students and 97 graduates who obtained their degrees. It was observed that the first three cohorts achieved

high graduation rates. However, starting with the fourth cohort, there was a significant drop in GE—a trend that worsened from the sixth cohort onwards—reducing the indicator to an estimated 20% graduation rate per cohort and an overall total of 28.11%.

To explain this phenomenon, an interpretive-explanatory qualitative design was employed, utilizing 14 semi-structured interviews and two focus groups with a sample of 34 participants, including faculty members, current students, graduates, and students who had dropped out. The results reveal that retention is fostered by close relationships between faculty and students, small class sizes, and a relevant intercultural curriculum. Conversely, program completion is hindered by administrative factors—such as slow administrative communication channels, high costs for language certifications, and students' need to work for socioeconomic reasons—as well as by limited in-depth study in disciplinary areas like translation.

The study concludes that GE is a multifactorial phenomenon requiring institutional and academic strategies focused on curricular reorganization, linguistic strengthening, and the simplification of administrative procedures through the use of procedural manuals.

Palabras Clave

Eficiencia terminal, calidad educativa, permanencia, egreso, educación superior, estudio de caso.

Justificación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de fortalecer la calidad educativa en el nivel superior, en concordancia con lineamientos internacionales y nacionales que buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de excelencia. La Organización de las Naciones Unidas aprobó la agenda 2030 en la que se desarrollan 17 objetivos de desarrollo sostenible para erradicar la pobreza enfocadas en estrategias que atiendan necesidades sociales importantes, entre ellas, la educación.

Específicamente en el objetivo número 4, el cual establece la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2023), lo que implica atender de manera integral los procesos de egreso, permanencia y eficiencia terminal de los estudios universitarios.

La eficiencia terminal se considera un indicador importante de la calidad educativa de las instituciones de nivel superior y se entiende como la medición del rendimiento académico de los estudiantes al concluir los ciclos escolares, reflejando si logran acreditar el plan de estudios dentro del tiempo promedio establecido para su formación profesional. Sin embargo, el logro de la eficiencia terminal representa una trayectoria del estudiante que puede ser afectada por diversas circunstancias o factores, las cuales, al ser identificadas por las instituciones, pueden diseñar estrategias de mejora que garanticen el trayecto formativo de sus estudiantes hasta el final.

Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de garantizar no sólo el ingreso de sus estudiantes, sino también su permanencia y egreso oportuno. Los índices de eficiencia terminal registrados en diversos programas revelan una problemática que exige ser analizada con detenimiento para identificar los factores que impiden que los estudiantes concluyan sus estudios en el tiempo establecido. En el contexto a nivel nacional, múltiples instituciones y organismos trabajan activamente para promover y garantizar la calidad académica en la educación superior. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) impulsa políticas y estrategias para el desarrollo del sistema educativo nacional para el nivel superior, mientras que la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) vela por los estándares de calidad de las universidades privadas, cabe destacar que la ULSA Oaxaca obtuvo su acreditación a este último organismo en el año 2023.

A estos esfuerzos se suman los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEV AL) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismos que en conjunto establecen criterios, acreditan programas y certifican instituciones para asegurar una educación superior de excelencia en el país. Es importante mencionar que todos estos organismos incluyen a la eficiencia terminal como uno de tantos indicadores de la calidad.

Por lo tanto, esta investigación se justifica en la medida que permite comprender las dinámicas que influyen en la permanencia y egreso de los estudiantes, aportando evidencia para la toma de decisiones a nivel institucional y contribuyendo al cumplimiento de objetivos internacionales y nacionales en la licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de La Salle Oaxaca.

Planteamiento del problema

La educación superior constituye un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de cualquier región, sin embargo, en Oaxaca las condiciones de los estudiantes están enmarcadas por características culturales, sociales y económicas que influyen directamente en el acceso, permanencia, desempeño académico y logro de los objetivos. Entre los factores culturales resaltan que Oaxaca es un estado con una gran diversidad lingüística y étnica debido a la presencia de pueblos indígenas y lenguas originarias, lo que debería implicar mayor identidad y compromiso de los estudiantes hacia sus lugares de origen que coincide con sus tradiciones y costumbres.

Los factores económicos impactan directamente en el estado, porque Oaxaca es uno de los estados con mayores índices de pobreza y desigualdad en México; esto significa que muchos estudiantes necesitan conseguir un empleo al mismo tiempo que estudian para sostener sus estudios y la adquisición de material educativo.

Entre los factores sociales se encuentra una gran desigualdad social que representa brechas en el acceso a servicios y recursos educativos. Además, existe presencia de estudiantes foráneos (casi el 20% de su matrícula) en la ULSA Oaxaca que enfrentan movilidad de sus lugares de origen a la capital del estado para la búsqueda de mejores oportunidades educativas, en la que los estudiantes además de cubrir la cuota de colegiatura, de material de lectura y materiales diversos de acuerdo con la licenciatura que cursan, también deben asumir el costo de uso de laboratorios, actividades extracurriculares, certificaciones y otros gastos relacionados con su formación.

En este contexto, la coordinación de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca consideró importante hacer una revisión sobre sus propios datos referentes a la eficiencia terminal, lo cual derivó en el presente ejercicio, mismo que forma parte del programa de la materia de investigación cualitativa de la Licenciatura en Educación de la misma universidad.

Los resultados de una revisión preliminar a este trabajo reflejan que, hasta la octava generación, de 345 alumnos únicamente se titularon 97, lo que representa el 28.11% del total de los egresados de todas las generaciones, lo que refleja un bajo nivel de eficiencia terminal. Este porcentaje, sin embargo, no es homogéneo a lo largo de las generaciones. Se observa un descenso importante en el número de titulados a partir de la cuarta generación, momento

en que se comenzó a exigir la certificación en dos idiomas extranjeros (inglés y francés): de esa generación solo se tituló el 50 % del total de alumnos que ingresaron.

A partir de la sexta generación, se incorporó como requisito una tercera certificación (italiano), lo que se reflejó en porcentajes aún más bajos: aproximadamente el 20 % de los estudiantes de las generaciones subsecuentes lograron titularse. Cabe señalar que la quinta generación cursó sus estudios durante la pandemia de COVID- 19; no obstante, el impacto de esta contingencia en el porcentaje de egreso (18.18%) no se analiza de manera directa en este trabajo.

Las proporciones de ET develan una brecha crítica entre el egreso y la titulación, demostrando que el principal nudo operativo del programa probablemente no reside en la retención escolar inicial o la aprobación de materias (permanencia), sino en los factores que no favorecen, o incluso bloquean, el proceso de titulación tras haber concluido formalmente los estudios. A partir de esta problemática, la investigación plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores de permanencia y egreso que inciden en la eficiencia terminal y qué estrategias favorecen la continuidad y culminación de los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de La Salle Oaxaca?

Objetivo general

Analizar los factores que inciden en los bajos niveles de eficiencia terminal de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca, con el fin de identificar estrategias que favorezcan la permanencia y el egreso oportuno de los estudiantes.

Objetivos específicos

- a) Identificar los institucionales y administrativos que favorecen u obstaculizan la permanencia y el egreso de los estudiantes.
- b) Describir las prácticas docentes y curriculares que inciden en la continuidad académica y en la titulación oportuna.
- c) Diferenciar los perfiles de los participantes en condiciones de deserción y abandono para esclarecer los determinantes de las trayectorias escolares inconclusas.
- d) Proponer líneas de acción institucionales orientadas a mejorar la eficiencia terminal a partir de la voz de los participantes.

Fundamentación teórica

Es fundamental definir y comprender el concepto de eficiencia terminal como punto de partida del presente análisis. La eficiencia terminal constituye un indicador de calidad que se utiliza para evaluar la trayectoria del estudiante y se determina en términos de porcentaje, tomando como referencia la proporción del número de graduados con relación al de estudiantes que ingresaron (Herrera et al., 2024).

El concepto de ET ha sido analizado por diversos autores e instituciones desde distintas perspectivas. Sin embargo, la definición propuesta por la UNESCO (2007) aporta más claridad, ya que no limita a describir el fenómeno de manera estadística, sino que lo sitúa en una lógica más amplia de calidad y por lo tanto, la concibe como el indicador que mide el porcentaje de estudiantes que egresan o se titulan respecto al número que ingresó, dentro del tiempo previsto por el plan de estudios. Esta conceptualización aporta un punto fundamental para comprender la eficiencia terminal como un fenómeno que, en su dimensión más profunda, involucra procesos subjetivos, relacionales e institucionales que configuran la calidad educativa de manera situada y compleja y se convierte en un indicador clave para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior y sus programas, así como para el monitoreo y seguimiento de los procesos formativos.

Por lo tanto, la vinculación entre eficiencia terminal y calidad educativa es profunda y abarca múltiples dimensiones que resultan inseparables en el análisis del desempeño institucional. De acuerdo con Romo (2003), la EF en la educación superior se constituye como un indicador estratégico que refleja no sólo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también la capacidad institucional para responder a las necesidades formativas de la sociedad, atendiendo criterios de relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. Bajo esta premisa, una institución que alcanza altas tasas de egreso y titulación no sólo acredita una gestión operativa eficiente, sino que evidencia además un compromiso sustantivo con la equidad y la pertinencia social de su oferta académica, contribuyendo al desarrollo integral de los individuos y de la sociedad en su conjunto. No obstante, alcanzar dicha calidad implica comprender los factores que determinan la permanencia o la deserción de un estudiante, los cuales son diversos y se clasifican en tres grandes dimensiones:

a) Académica, refiere al índice de reprobación en asignaturas claves, que puede deberse a la falta de tutoría y seguimiento académico, escasa identificación del estudiante con su área de formación, entre otros factores.

b) Administrativo e institucional, referente a trámites complejos para la titulación, falta de opciones flexibles de egreso, escaso acceso a servicios de apoyo, etc.

c) Personal y socioeconómica, que se deben a causas del alumno como: a la necesidad de trabajar mientras estudia, responsabilidades familiares, dificultades económicas, entre otros.

En este sentido, diversos estudios han indagado los factores que inciden en la permanencia y el abandono universitario. Tinto (2017) propone un modelo explicativo denominado Modelo de Integración del Estudiante el cual sugiere que la integración académica y social del estudiante en una institución educativa predice su persistencia. Rochin Berumen (2021), a partir de una revisión de literatura sobre deserción escolar en educación superior en México, señala que algunas de las causas de deserción tienen que ver con fallas latentes en los planes y programas de estudio, deficiencias en la preparación y actualización del personal docente, dificultades familiares que debe enfrentar el estudiante o la carencia de un objetivo o proyecto de vida. Siguiendo la misma línea, Katt Morales et al. (2024), en una revisión sistemática sobre factores y estrategias que influyen en la deserción en educación superior de los cuales sobresalen factores sociodemográficos, económicos, personales, de aprovechamiento, vocacionales, salud e ingreso, además encuentran que la autoestima, estrés, la familia, los programas de estudio y la gestión universitaria tienen injerencia en deserción escolar universitaria. Aunado a estos hallazgos, un estudio reciente realizado por Campos-V alencia (2025) con 1,140 estudiantes de educación superior tecnológica en Perú, identificó que las variables asociadas a la permanencia estudiantil son el compromiso tanto personal como el de la institución, la actitud y comportamiento (integración académica e interacción social y familiar) y la motivación intrínseca, siendo el compromiso personal hacia el estudio el indicador más importante.

En el contexto específico de licenciaturas en enseñanza de lenguas, Zimányi et al. (2022) realizaron un estudio de caso en una universidad pública mexicana, analizando la deserción en dos programas de este tipo. Los resultados indican que la mayoría de los casos de deserción se concentran en los primeros dos semestres y en el periodo de titulación, lo que presenta una oportunidad de mejora mediante el apoyo a los egresados en la realización de su trabajo de titulación. De manera similar, el estudio realizado por Narváez Trejo et al. (2023) identifica las causas que generan la deserción de estudiantes de un

programa de formación de docentes de inglés. Los resultados indican que las causas son multifactoriales de las cuales destacan: una elección de carrera errónea derivada del desconocimiento de los perfiles de ingreso y egreso, la metodología de enseñanza que genera una falta de motivación y empatía en los alumnos, así como una deficiente administración escolar y un mínimo o nulo apoyo institucional. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de analizar la eficiencia terminal no como un dato aislado, sino como un fenómeno multidimensional que requiere respuestas institucionales integrales. Como señalan Herrera et al. (2024), la ET no debe utilizarse para evaluar la admisibilidad o el proceso final o cierre de un programa educativo, sino como una herramienta permanente que permita a las universidades identificar áreas de oportunidad, diseñar estrategias de intervención oportunas y orientar la toma de decisiones hacia la mejora continua. El análisis de la ET, bajo la perspectiva de Camargo Nassar (2023), debe ejecutarse de forma sistemática y permanente, sirviendo como un diagnóstico institucional continuo que garantice la rendición de cuentas, la transparencia pedagógica y la optimización de las decisiones estratégicas de las universidades de cara a su entorno sociocultural.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma de la investigación cualitativa, idóneo para explorar y comprender de manera profunda los significados, experiencias y perspectivas que los actores educativos construyen respecto a sus realidades (Sánchez Fontalvo et al., 2020). El diseño metodológico adoptado fue de tipo interpretativo-explicativo, orientado no solo a describir la vivencia de los participantes sino a dilucidar las causas institucionales y personales que subyacen a los fenómenos de la permanencia y el egreso. La población de estudio estuvo conformada por 34 participantes, seleccionados mediante un muestreo intencional por criterios (Patton, 2015), con la finalidad de garantizar la diversidad de perspectivas. La distribución fue la siguiente:

- Docentes (n=4): tutores, profesores de seminario de investigación, docentes del área intercultural (lengua materna) y maestros de lenguas extranjeras (inglés, francés e italiano).
- Estudiantes activos (n=20): alumnos de distintos semestres (quinto y noveno).
- Egresados y titulados (n=6): exalumnos que concluyeron el plan de estudios y obtuvieron el título.

- Desertores y alumnos en abandono (n=4): exalumnos que interrumpieron sus estudios de manera definitiva (deserción) o temporal (abandono).

Los criterios de selección para cada grupo fueron: a) para docentes, contar con al menos dos años de antigüedad en el programa; b) para estudiantes activos, estar cursando a partir del tercer semestre; c) para egresados y titulados, haber concluido el programa en los últimos cinco años; y d) para desertores y alumnos en abandono, haber cursado al menos dos semestres antes de la interrupción. Cabe destacar que, aunque la literatura considera estos dos términos como sinónimos, en este trabajo se entienden de forma distinta, pero otros como el Ministerio de Educación de República Dominicana los define como:

la deserción implica una interrupción temporal en el proceso educativo. Esto implica que el estudiante se matricula al inicio del año escolar, pero en algún punto del curso lo interrumpe, para luego retomarlo en el siguiente año escolar. En contraste, el abandono se refiere a que los estudiantes comienzan el año escolar, pero luego se retiran de sus estudios sin completarlos, sin continuar al año siguiente y, por ende, quedan excluidos del sistema educativo. (como se cita en Concepción Gutiérrez et al., 2024, p. 90)

Sin embargo, para este trabajo de investigación el que abandona refiere al alumno que suspende temporalmente sus estudios, pero regresa posteriormente para reincorporarse al mismo programa de estudios; por su parte el desertor es el que se retira definitivamente de la universidad de manera intracurricular (iniciando el semestre) o intercurricular (intersemestralmente). Esta diferenciación conceptual de los informantes fue clave para el diseño de los guiones semiestructurados, los cuales fueron adaptados según el perfil de cada grupo. Para la recolección de la información se aplicaron 14 entrevistas semiestructuradas y 2 grupos focales. Ambas técnicas permitieron profundizar en las experiencias y significados construidos por los participantes en torno los procesos de permanencia y egreso, es decir, permiten “encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, como se citan en Sánchez Fontalvo et al., 2020, p.62). Los instrumentos fueron validados por expertos de la planta docente de investigación de la universidad, lo cual garantizó su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio. El procesamiento de los datos se realizó a partir de la transcripción textual de las grabaciones, previo otorgamiento de los consentimientos informados escritos

por parte de los participantes, salvaguardando el anonimato bajo estrictos criterios éticos. Se partió de un conjunto de categorías deductivas iniciales derivadas del marco teórico (académicas, institucionales y personales), a la vez que se permitió la emergencia de nuevas categorías (inductivas) a partir de los datos. El proceso para obtener las categorías y subcategorías siguió una secuencia iniciando con una codificación abierta, una codificación axial como segundo paso y una codificación selectiva para el modelo explicativo. De igual forma, la confiabilidad y validez de los análisis realizados se basó en una triangulación tanto metodológica como de fuentes (Denzin, 2018).

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en las tres categorías del análisis: (a) procesos administrativos e institucionales, (b) docencia y (c) currículum, divididos a su vez en los factores que favorecen o impiden la permanencia y egreso de los estudiantes de la licenciatura de Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca:

a) Procesos administrativos e institucionales: Esta categoría se refiere a los trámites, comunicación coordinación académica y gestión institucional que influye en la experiencia estudiantil. Aspectos que favorecen: En el ámbito administrativo algunos participantes reconocen la disposición institucional para atender necesidades académicas y resolver trámites, así como el acompañamiento en el proceso de titulación. Estos elementos fortalecen la permanencia de los universitarios al generar mayor claridad en los procedimientos, como lo expresa una estudiante activa: “en la Salle, cuando tú hablas y te expresas, o expresas tus inconformidades, sí te hacen caso...entonces nos sentimos escuchados y yo creo que es algo bueno de la escuela”. Este hallazgo coincide con lo planteado por Tinto (2017), quien sostiene que la percepción de escucha y respuesta institucional fortalece el sentido de pertenencia y, con ello, la permanencia estudiantil.

Aspectos que impiden: Los participantes señalaron que la comunicación institucional, particularmente vía correo electrónico, suele percibirse como lenta, lo cual genera incertidumbre en procesos académicos importantes. Asimismo, los cambios frecuentes en la dirección de la coordinación han provocado desorganización y retrasos en algunas generaciones. Se mencionó también que los trámites vinculados a prácticas profesionales, servicio social y titulación resultan demandantes. Además, el costo de certificaciones y últimos semestres fue percibido como elevado, lo que puede influir en un retraso para el tiempo de egreso. Este tipo de experiencias se alinea con lo

documentado por Narváez Trejo et al. (2023): la falta de claridad administrativa es un predictor de rezago y descontento, especialmente en etapas finales de la carrera. Además, el costo de certificaciones y el incremento en las cuotas de los últimos semestres fueron percibidos como barreras económicas relevantes, lo que refuerza los hallazgos de Guzmán y Marín (2023) sobre la incidencia de factores socioeconómicos en el egreso oportuno. Rochin Berumen (2021) también señala que las dificultades familiares y económicas que debe enfrentar el estudiante son causas relevantes de deserción.

b) Docencia: Esta categoría se refiere a la práctica pedagógica, relación docente- estudiantes, estrategias didácticas y acompañamiento académico. Aspectos favorables: En lo que respecta a esta área, los participantes describen a la comunidad docente como altamente calificada, comprometida y con una formación sólida. Destacan la relación cercana y respetuosa entre profesores y estudiantes, lo que fortalece el sentido de pertenecía. Además, valoran sus estrategias didácticas que incluyen exposiciones, ensayos y ejercicios orales, etc. además de otras que favorecen el aprendizaje práctico. Al respecto un docente destaca lo siguiente: "...otra ventaja que llego a ver es que... son grupos reducidos... hay una mayor atención de cuanto al personal docente hacia ellos". Este hallazgo es consistente con el modelo de Tinto (2017), que enfatiza la importancia de la integración académica y social como predictores de la persistencia. Campos-Valencia (2025) también encontró que la integración académica y la interacción social y familiar son variables significativamente asociadas a la permanencia estudiantil.

Factores que impiden: Algunas áreas de oportunidad para mejorar la permanencia y egreso, se relaciona con la insuficiencia de docentes en algunos idiomas, lo cual retrasa los procesos formativos.

Además, algunos profesores manifestaron no sentirse plenamente valorados dentro de la licenciatura, situación que puede impactar directamente en su desempeño, como lo menciona un participante: "yo creo que al docente hay que cuidarlo. Por cuidarlo me refiero a que haya como un reconocimiento, valoración de su trabajo y de los aportes hacia la licenciatura...". Esto es coincidente con lo señalado por Rochin Berumen (2021) en torno a las deficiencias en la preparación y actualización del personal docente como causas latentes de deserción escolar. Asimismo, Katt Morales et al. (2024) destacan la importancia de la tutoría en la interacción con el estudiante como un factor clave para la retención.

C) Currículum: Esta categoría hace referencia al diseño de plan de estudios, carga académica, perfil de egreso, pertinencia y organización curricular. Aspectos favorables: Destaca que el plan de estudios es percibido como moderno, flexible e interdisciplinario, pues integra lenguas, interculturalidad y docencia. En palabras de un alumno: "creo que es muy amplia, o sea, nuestro campo de profesional es muy amplio y yo escogí la carrera aquí porque no solo le enfoca en la enseñanza, sino que también es traducción y mediación". Además, el enfoque intercultural y el fomento del pensamiento crítico son considerados fortalezas del programa, pues un alumno opina: "la interculturalidad, para el lugar donde vivimos, que es Oaxaca, sí es muy importante". También, los grupos reducidos favorecen una atención más personalizada.

Aspectos que impiden: El principal nodo de insatisfacción curricular reside en la superficialidad formativa de algunas terminales disciplinares de alta demanda técnica, como la traducción y la pedagogía. Los discentes manifiestan que la asignación temporal de estas asignaturas es exigua e insuficiente para desarrollar competencias profesionales sólidas. Un alumno de quinto semestre manifiesta críticamente: "Siento que un semestre no va a ser suficiente para poder decirnos traductores...es demasiado poco para poder entender qué es hacer una buena traducción". Tanto los factores favorables como las barreras que impiden la ET coinciden con lo reportado por Katt Morales et al. (2024) y Rochin Berumen (2023) en cuanto a la influencia de los programas de estudio en la permanencia y deserción escolar universitaria.

Conclusión

La presente investigación e propuso analizar los factores que inciden en la eficiencia terminal de la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad de la Universidad La Salle Oaxaca, así como identificar estrategias que favorezcan la permanencia y el egreso. A partir del análisis de la voz de 34 participantes, se ha confirmado que la eficiencia terminal es un fenómeno complejo y multidimensional, que no depende únicamente del esfuerzo individual de los estudiantes, sino que está determinado por la interacción de factores institucionales, pedagógicos, curriculares y personales.

En respuesta a la pregunta de investigación los hallazgos permiten afirmar lo siguiente: En relación con los factores de permanencia, los resultados muestran que el acompañamiento administrativo, la cercanía en la relación docente-estudiante y la pertinencia del plan de estudios fortalecen el sentido de pertenencia y la continuidad. La posibilidad de aprender en grupos

reducidos, recibir orientación constante y participar en una formación que integra lenguas, cultura e interculturalidad son elementos que motivan a los estudiantes a permanecer. Estos resultados coinciden con el modelo de Tinto (2017), para quien la integración social y académica es clave en la retención, así como con los hallazgos de Velázquez Narváez y González Medina (2017) sobre la importancia del compromiso institucional y las interacciones sociales, y de Campos-Valencia (2025) respecto al compromiso personal y la integración académica.

Por otra parte, dentro de los factores de egreso los obstáculos más relevantes se relacionan con la claridad y eficiencia de los procesos institucionales, la percepción de preparación profesional al finalizar los estudios y las condiciones económicas. Los requisitos administrativos (certificaciones, trámites de titulación) representan desafíos que retrasan la obtención del título, especialmente cuando se combinan con la necesidad de trabajar o con dificultades económicas que atraviesan los egresados. Estos hallazgos confirman lo señalado en la literatura respecto a la relevancia de los factores socioeconómicos y administrativos en el rezago (Guzmán y Marín, 2023; Rochin Berumen, 2021).

A partir de la voz de los participantes y del diálogo con la literatura especializada, se identificaron líneas de acción concretas. En primer lugar, se sugiere una reorganización curricular que equilibre las áreas de especialidad (particularmente pedagogía y traducción) las cuales fueron señaladas como insuficientes en la formación actual, coincidiendo con las recomendaciones de Rochin Berumen (2021) sobre la actualización de programas académicos. En segundo lugar, se propone fortalecer la competencia lingüística mediante espacios de práctica e intercambio. En tercer lugar, se recomienda la implementación de manuales procedimentales para orientar los procesos de prácticas profesionales, servicio social y titulación, lo cual atendería la necesidad de claridad en los trámites. Se sugiere también la implementación de jornadas informativas periódicas que podrían reducir la incertidumbre administrativa, en línea con lo señalado por Katt Morales et al. (2024) sobre la importancia de estrategias tutoriales para el incremento de la eficiencia terminal.

En síntesis, la eficiencia terminal no debe concebirse únicamente como un indicador estadístico de cierre, sino como un reflejo de la calidad institucional en su conjunto. Escuchar las voces de los participantes ha permitido identificar tanto las fortalezas del programa como las áreas de atención que

aún persisten. Las estrategias aquí planteadas ofrecen una ruta de acción para incidir de manera positiva en la permanencia, el egreso y la titulación de los estudiantes.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf

Camargo Nassar, J. I. (2023). *Informe anual de actividades 2022-2023*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Campos-Valencia, M. T. (2025). *Factores del estudiante que favorecen la permanencia en un instituto superior tecnológico*. European Public & Social Innovation Review, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2392>

CENEVAL. (2022). *Guía para el sustentante: Examen general de egreso de licenciatura* (EGEL). <https://ceneval.edu.mx/egel-guia>

Concepción Gutiérrez, R., Núñez Rivas, H. P., & López López, E. (2024). *Reflexiones teóricas del fenómeno de la deserción académica en la educación superior*. Revista De Investigación Y Evaluación Educativa, 11(2), 88–109. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num2.2024.pp88-109>

Katt Morales, L. A., Xicotencatl-Ramírez, G., Ibarra-Corona, M. A., & García Reyes, D. A. (2024). *Factores y estrategias que influyen en la deserción en educación superior: Revisión Sistemática*. RIDE.

Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29), e801. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i2.9.2225>

Naciones Unidas. (2023). *Educación. En Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 14 de abril de 2026, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

Narváez Trejo, O. M., Núñez Mercado, P., Cruz Martínez, C. A., & Estrada Sánchez, G. G. (2023). *English Pre-service Teachers Drop out: A Case Study*. Emerging Trends in Education, 6(11), 26- 39. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5620>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.a ed.). SAGE.

Rochin Berumen, F. L. (2021). *Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i2.2.821>

Romo López, A. (2003). *La incorporación de los enfoques y conceptos de la tutoría en las instituciones de educación superior*. Revista Innovación Educativa, 3(14), 46– 57. <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs /libros/ Libro164.pdf>

Sánchez Fontalvo, I. M., González Monroy, L. A., & Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalen. <https://elibro.net/en/ereader/ulsaoa xaca/170301?page=1>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/a ttachment/file/562380/ Programa_S ectorial_de_Educaci_n_2020- 2024.pdf

Tinto, V. (2017). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (3.a ed.). University of Chicago Press.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/482 23/ pf0000150272.pdf>

Villanueva Echavarría, J. R., Kantún Marín, M. A. de J., Rejón Lorenzo, G. G., & Villar Genesta, G. (2022). *Caracterización de la titulación de estudiantes universitarios del área de la salud: un estudio de caso de México*. Revista Universidad y Sociedad, 14(3), 630–635. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n3/2 218-3620-rus-14-03-630.pdf>

Zimányi, K., Montes Ortiz, A., Houde, P. M. A., & Richter, K. G. (2022). *Deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas: un estudio de caso en una universidad pública en México*. Revista de la Educación Superior, 51(203), 89-116. <https://doi.org/10.36857/resu.2022. 203.2220>



Dulce Ma. Juárez Vargas

a1028664@ulsapuebla.mx

Estudiante del Doctorado en Educación

Centro Universitario La Salle Puebla

Educación para la paz y justicia social

Luis Ángel Aguilar Carrasco

luis.aguilar@ulsapuebla.mx



**La cultura de la paz a través de la mediación
escolar: educación básica y media superior en
México.**

Resumen

El objeto de este trabajo es analizar los documentos que se han propuesto para contribuir a la cultura de la paz a través de la mediación escolar como estrategia para la convivencia escolar. A partir de la revisión normativa histórica, nacional e internacional, que ha habido tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Superior en México, se concluye que existe la necesidad de diseñar un taller que sea el puente entre la mediación escolar y la cultura de la paz.

Palabras clave

Cultura de la paz, educación básica, educación media superior, mediación escolar.

Justificación

La Cultura de la Paz y la Educación, la Educación y la Cultura de la Paz, ambas se necesitan y están relacionadas tal como se puede apreciar en los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), en la presente investigación son el Objetivo 4 y el Objetivo 16. El primero, Educación de Calidad, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Se enfatiza que, la educación es la clave que permitirá alcanzar muchos otros objetivos de desarrollo sostenible (ODS), lo que se relaciona con el Objetivo 16, Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. A través del que se señala que, los gobiernos, la sociedad civil y las comunidades deben colaborar para encontrar soluciones duraderas a los conflictos y al clima de inseguridad.

Harris y Morrison (2013) sostienen que la educación para la paz es un proceso educativo destinado a desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan prevenir la violencia y resolver conflictos mediante medios pacíficos. Identifican habilidades como diálogo, la empatía, la escucha activa, cooperación, la negociación, comunicación, el pensamiento crítico y resolución de conflictos, como competencias para la paz. Por otro lado, consideran que el conflicto no es negativo, sino que se convierte en problema cuando se gestiona mediante violencia. De esta suerte, señalan que la educación debe enseñar a resolver conflictos. Y justo, la escuela constituye el espacio idóneo para enseñar a cómo construir la cultura de paz. Sí partir de contenidos, pero materializarlos a través de las relaciones cotidianas. Por lo que, al abrir la puerta de cada una de las escuelas a la cultura de la paz se promueve la resolución pacífica a los conflictos.

Planteamiento del problema

El contexto actual visibiliza conflictos que se suscitan a lo largo y ancho del mundo, nuestro país no es la excepción, por lo que se propugna por la cultura de la paz desde las aulas, la que se ha trabajado en México en educación básica y recientemente en la educación media superior. Pero, sólo se ha trabajado desde la propuesta de un Manual, que nos responde a las preguntas: ¿qué son los conflictos, ¿qué es la mediación, ¿qué es la cultura de la paz? Sin embargo, no describe el ¿cómo posibilitar la cultura de la paz desde la mediación escolar? Por lo que, surge la pregunta de investigación: ¿Qué vacíos existen entre la normativa y la práctica para promover la cultura de paz en Educación Media Superior? De esta suerte el objetivo es definir la estrategia que sirva como puente entre la normativa y la práctica para promover la cultura de paz.

Por lo que, la primera parte del trabajo describe los diferentes programas en educación básica para tutelar la sana convivencia escolar que preparan el camino para la mediación escolar. La segunda parte del trabajo describe a la educación media superior y la necesidad de contar con un protocolo de mediación de conflictos. Finalmente analiza cómo la mediación puede contribuir a la cultura de la paz. Este artículo señala que la mediación escolar contribuye a la resolución pacífica de conflictos con lo que se puede prevenir que escale a otros niveles.

Fundamentación teórica

Boqué (2018) establece que la mediación escolar es un procedimiento educativo, voluntario, confidencial, participativo, mediante el cual un tercero imparcial facilita el diálogo para que las partes construyan acuerdos. Los principios que identifica son la voluntariedad, imparcialidad, neutralidad, confidencialidad, diálogo y corresponsabilidad. Asimismo, establece que la finalidad no sólo consiste en resolver conflictos, sino que el objetivo principal es educar para convivir. Considera a la mediación más como una estrategia pedagógica, es decir una herramienta educativa que jurídica, porque contribuye a desarrollar autonomía, responsabilidad, ciudadanía y convivencia democrática. Esto, a partir de las competencias que desarrolla como la escucha activa, la empatía, la autorregulación, la comunicación, la negociación, la responsabilidad.

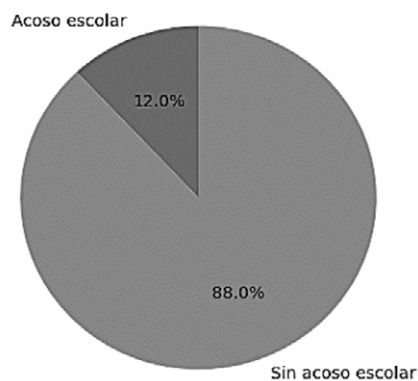
En el Glosario de términos clave del Manual de Convivencia Escolar (SEP Puebla/BUAP 2025) se define a la mediación como el proceso guiado para que las partes dialoguen y construyan acuerdos. Asimismo, se establece que

la mediación no procede cuando existe riesgo grave, violencia severa, posible delito, coerción o desequilibrio extremo de poder. Se mira a la mediación como la estrategia que contribuya a materializar lo preceptuado en el párrafo cuarto del artículo 3o Constitucional al señalar que, la educación fomentará el respeto a la cultura de la paz. Por lo que se observa cómo se entrelazan la educación con la cultura de la paz, tal como a nivel internacional se ha planteado en la Recomendación de 1974 a través de la cual se reconoce que la paz se construye no solo mediante negociaciones internacionales, sino también en las aulas y los campos de deporte, en las comunidades y a lo largo de toda la vida.

De manera muy puntual, la educación puede y debería ser un mecanismo para construir una paz duradera. Y más recientemente en la Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible, aprobada por los 194 Estados Miembros de la UNESCO en noviembre de 2023.

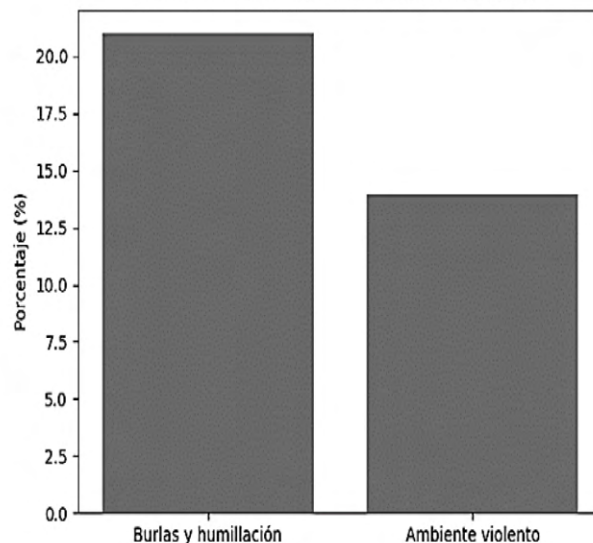
Partimos de los resultados obtenidos de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014) que señala que 1.36 millones de jóvenes entre 12 a 29 años que asisten a la escuela, sufrieron acoso escolar durante el 2014. Tal como se puede apreciar en la figura 1. Jóvenes que sufrieron acoso escolar (2014) que se presenta a continuación.

Figura. 1 Jóvenes que sufrieron acoso escolar (2014)



En la Encuesta también se aporta información respecto de las situaciones de convivencia familiar; se encontró que la mitad de los jóvenes identifican situaciones de conflicto o peleas entre los miembros de la familia. El 71% cuenta con amigos involucrados en al menos un factor de riesgo individual; asimismo, los 8 factores de riesgo que los jóvenes identifican en la escuela son: los compañeros se burlan y humillan (21%) o generan un ambiente violento (14%). Tal como se puede apreciar a continuación:

Figura 2. Factores de riesgo identificados en la escuela



Información que permite identificar que los conflictos que se suscitan en el espacio escolar y que laceran la sana convivencia muchas veces tienen como origen vivencias externas.

Galtung (1996) postula como conceptos centrales, tanto el de paz negativa como el de paz positiva. Al primero lo define como la ausencia de violencia directa, mientras que, al segundo, como la existencia de condiciones sociales que favorecen la justicia, la igualdad, la cooperación, la inclusión, el respeto y la participación. Concluye que, la paz positiva implica construir relaciones humanas saludables y que es en la educación a través de la mediación escolar donde se favorece ese tipo de paz. Por otro lado, nos muestra la cara opuesta de la paz, la violencia. Que clasifica en violencia directa (agresiones, amenazas, bullying, insultos y golpes), violencia estructural (condiciones

que generan desigualdad) y violencia cultural (creencias que legitiman la violencia). Finalmente, sostiene que los conflictos deben de transformarse y justo la mediación es el mecanismo de transformación pacífica del conflicto.

Por lo que tanto a nivel internacional como a nivel nacional se ha buscado implementar, como se verá a continuación.

La mediación escolar en la educación básica en México

A lo largo de diferentes administraciones, la educación básica es la que ha concentrado la mayor cantidad de esfuerzos para ampliar la matrícula y evitar la deserción escolar, y no solo eso, ya que la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), en 2015, diseñó y aplicó un instrumento de percepción dirigido a supervisores, directores y docentes frente a grupo, con el propósito de conocer la apreciación acerca la convivencia escolar, las distintas agresiones entre pares y las justificaciones que dan los alumnos para agredir. Se obtuvo información de 29 de las 32 entidades federativas, incluida la Ciudad de México. Así, se recogió la opinión de 487 supervisores, 833 directores y 4 998 docentes frente a grupo. A continuación, se describen los resultados respecto a las categorías más representativas de los conflictos en la escuela, de las categorías de mayor ponderación respecto a las agresiones entre alumnos y finalmente, las categorías de las justificaciones que dan los alumnos para agredir.

De la primera tabla, se puede apreciar que la categoría más alta observada por los docentes, directores y supervisores, es la de alumnos indisciplinados.

Tabla 1. Conflictos en la escuela. Las categorías más representativas fueron:

Alumnos indisciplinados	Los docentes observaron 51.4%; los directores, 36.3%; y los supervisores, 45.6%.
Agresiones, gritos o maltratos entre alumnos	Los docentes reportaron 34.5%; los directores, 23.8%; y los supervisores, 26.3%.
Destrucción de objetos, mobiliario o material escolar por parte de los alumnos	Los docentes informaron 14.3%; los directores, 8.5%; y los supervisores, 9.7%.

Mientras que la categoría más baja observada por los docentes, directores y supervisores, es la de destrucción de objetos, mobiliario o material escolar por parte de los alumnos. Por lo que respecta a la tabla 2, en cuanto a la categoría con mayor ponderación respecto a las agresiones entre alumnos, está la de insultos, apodos, gritos y burlas.

Tabla 2. Agresiones entre alumnos. Las categorías de mayor ponderación son:

Insultos, apodos, gritos y burlas	Los docentes registraron 44.9%; directores, 29.8%; y supervisores, 29.4%.
Golpes y empujones	Los docentes reportaron 34.4%; los directores, 20.2%; y supervisores, 22%.

La categoría de golpes y empujones no se queda muy atrás de la primera. En cuanto a la justificación que dan los alumnos, se puede apreciar que se desligan de la responsabilidad de sus actos, al señalar que es porque él o ella empezó.

Tabla 3. Justificación que dan los alumnos para agredir

Porque él o ella empezó	Lo refirieron alumnos, 59.6%; directores, 46.5%; y supervisores, 46.8%.
Por broma	Lo mencionaron alumnos, 53%; directores, 39.4%; y supervisores, 45%.
Porque me provocan	Lo reportaron: 52.2% de los docentes; 38.2 de los directores y 43.5% de los supervisores.

La diferencia entre las categorías es muy acotada y refleja la necesidad de trabajar la autoestima, la expresión y autorregulación de emociones, así como la adquisición de habilidades para el manejo adecuado de conflictos.

Por lo que, desde diferentes programas se ha buscado marcar el rumbo para posibilitar la convivencia escolar. ¿Pero, qué es la convivencia escolar?

De acuerdo con Torrego (2006) la convivencia escolar debe abordarse desde una perspectiva integral, es decir no basta sancionar conductas, lo que hay que posibilitar es construir comunidades educativas. Por lo que, propone un modelo integrado para actuar en cuatro niveles: prevención, participación, mediación e intervención. ¿Dónde se ubica la mediación? En la prevención en virtud de que no sustituye los procedimientos disciplinarios, sino que, más bien los complementa. Este modelo prioriza la prevención sobre la sanción. Asimismo, señala que la convivencia escolar es responsabilidad de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familias). Para Ortega Ruiz (2010) la convivencia escolar constituye la calidad de las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro de la comunidad educativa. Señala que no significa ausencia de conflictos sino más bien, la capacidad para resolverlos constructivamente.

En otro orden de ideas, describe lo que caracteriza al: bullying como la intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder. A la violencia escolar: agresiones físicas, psicológicas, verbales, sociales y/o digitales. Así como los aspectos en los que debe centrarse la prevención: clima escolar, competencias socioemocionales, participación estudiantil y corresponsabilidad institucional. Todo lo anterior para posibilitar la convivencia democrática la que se construye mediante la participación, el diálogo, el respeto, la corresponsabilidad, lo que no se gesta sólo porque haya normas disciplinarias. Por lo que, en nuestro país se han implementado diferentes programas en torno de la convivencia escolar, que se pueden apreciar en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. Presidente de la República y Programa de Convivencia Escolar

Presidente	Programa
Felipe Calderón Hinojosa	Programa Escuela Segura, y Manual de Seguridad Escolar. supervisores, 46.8%.
Enrique Peña Nieto	Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE) Ciclo escolar 2014- 2015, Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)
Andrés Manuel López Obrador	Escuela Libre de violencia, Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica (2023), y ACUERDO número 14/12/23 por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
Claudia Shembaun Pardo	ACUERDO número 17/05/25 por el que se emiten los Lineamientos para la prevención primaria, atención (detección, intervención, notificación, canalización y seguimiento) y medidas de no repetición (prevención secundaria) para la erradicación de la Violencia Sexual en Educación Básica.

El análisis parte desde el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa con el Programa Escuela Segura y el Manual de Seguridad Escolar como propuestas para atender la inseguridad desde el aula.

Enmarcado en el sexenio de Enrique Peña Nieto se implementaron tanto el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE) Ciclo escolar 2014-2015 como antesala para el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que establece todas las vertientes que deben de ser consideradas para posibilitarla a través de los Ejes formativos que son seis, tal como se pueden apreciar a continuación:

Figura 3. Ejes formativos del PNCE



El primer eje, es el Fortalecimiento de la autoestima, que busca fortalecer la autovaloración de los alumnos, a partir de la práctica de habilidades para que se conozcan (auto concepto), acepten lo que son y trabajen en lo que pueden ser mejor (auto aceptación); aprecien sus características y cualidades

personales (autovaloración) desarrollen actitudes de respeto y cuidado de sí (autocuidado) y de los demás.

Le sigue, el eje de Expresión y autorregulación de emociones, orientado a que los alumnos reconozcan, regulen y comuniquen adecuadamente sus emociones, de manera que asuman la responsabilidad de su comportamiento, reconozcan y respeten las emociones de los demás, y así consigan establecer relaciones dentro y fuera de la escuela basadas en el respeto por la forma de pensar y sentir de los demás.

Ejes que le preparan el camino al de Convivencia armónica, pacífica e inclusiva, cuyo propósito es que los alumnos desarrollen habilidades sociales y emocionales para establecer relaciones interpersonales de manera pacífica e inclusiva, mediante el respeto propio y hacia los demás, el reconocimiento y el aprecio de la diversidad, el rechazo a la discriminación y la promoción del trabajo colaborativo. Implica una intervención gradual en la que se inicia por el reconocimiento de las diferencias personales físicas, culturales y de género, entre otras.

Para que haya una convivencia armónica se necesitan de reglas, por lo que el siguiente eje es justo el del Respeto a las reglas. El que contribuye a la internalización de las reglas y el establecimiento de límites en los ámbitos de convivencia (por ejemplo, la familia, la escuela y la comunidad), para promover el respeto y cumplimiento de las reglas como una responsabilidad personal y no por temor al castigo, que repercuta positivamente en la vida cotidiana propia y de los demás, les protege y contribuye a un funcionamiento social armónico.

¿Qué pasa entonces si no se respetan las reglas para la convivencia armónica? Justo aquí es donde interviene la mediación siempre y cuando no haya riesgo grave, violencia severa, posible delito, coerción o desequilibrio extremo de poder. A través del eje denominado Manejo y resolución de conflictos que involucra el desarrollo de habilidades para la negociación, la mediación y el arbitraje, como el diálogo, la empatía y la escucha activa, entre otras.

Las habilidades de resolución de conflictos implican que el alumno sea capaz de generalizar estrategias para analizar la situación y decidir qué hacer y responda de manera asertiva ante la situación de conflicto. Es primordial que reconozcan que los conflictos son parte de la convivencia y aprendan a solucionarlos por la vía pacífica. Es necesario que la escuela refuerce su papel

como formadora de hábitos y valores que conduzcan hacia la convivencia pacífica.

Finalmente, el último eje, es el de Comunicación y colaboración con las familias, promueve la convivencia familiar, a fin de que los alumnos aprendan a expresar en forma asertiva lo que sienten y piensan en el ámbito familiar, para generar canales de comunicación adecuados, lo que les ayudará a establecer relaciones afectivas en un ambiente de respeto, con un adecuado manejo de los conflictos, respeto por los límites y trabajo colaborativo y equitativo.

Mientras que en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador se implementa el Programa Escuela Libre de Violencia, a través del que se proporcionan como medios para prevenir, atender y procurar la no repetición de situaciones de violencia en las escuelas, los materiales para crear espacios seguros llenos de confianza y solidaridad que construyan una comunidad que acabe con la violencia en las escuelas. Tales como:

- Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
- Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica.
- Todas y todos contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica fue elaborada por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.
- Consejos para los protagonistas del acoso escolar.
- Guía sintética de atención.
- Recursos adicionales.
- ¿Qué es el acoso escolar?
- ¿Qué es el ciberacoso?
- Violencia entre pares.

A las regulaciones anteriores hay que sumarle lo establecido -en lo que va del sexenio- de Claudia Shembaun Pardo, el ACUERDO número 17/05/25 por el que se emiten los Lineamientos para la prevención primaria, atención (detección, intervención, notificación, canalización y seguimiento) y medidas de no repetición (prevención secundaria) para la erradicación de la Violencia Sexual en Educación Básica.

Por lo anterior se puntualiza que, desde el gobierno federal, en diferentes sexenios, existe una preocupación que se materializa en programas, materiales y estrategias enfocadas en la sana convivencia escolar a nivel educación básica.

Mientras que, en la Educación Media Superior por lo diversa de su existencia la regulación ha llegado en un segundo momento.

La mediación escolar en la Educación Media Superior (EMS)

Es importante señalar que la educación media superior surgió en México en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, su función principal es brindar una formación integral que prepare a los estudiantes para la educación superior, el trabajo y la vida social.

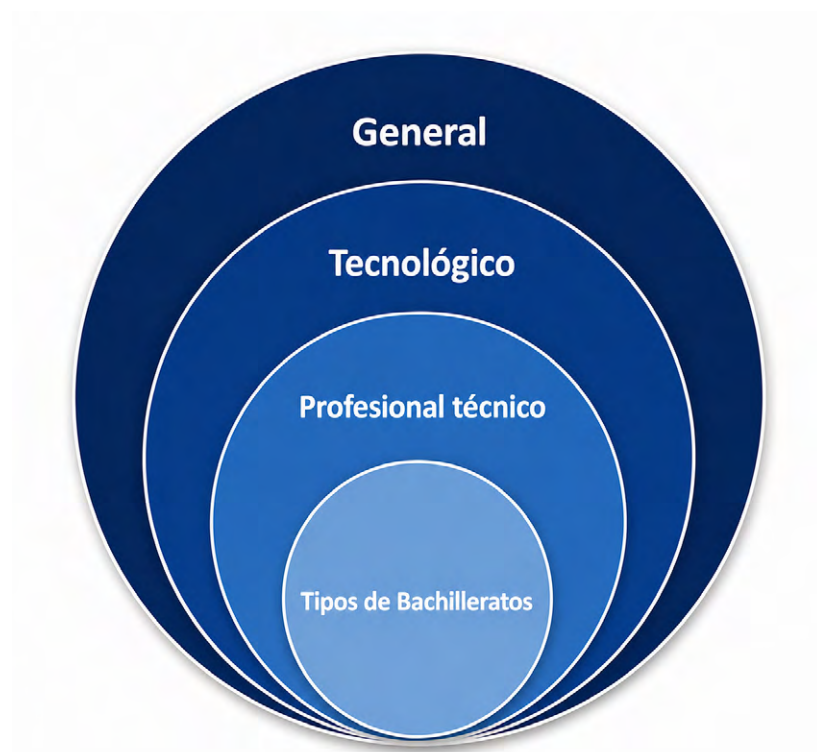
Y fue hasta ACUERDO número 442 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 2008, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

A través del cual señala que la educación media superior enfrenta desafíos que sólo podrán ser atendidos si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida que brinde a sus distintos actores la posibilidad de avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos, así como de un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad. Con lo que surge la RIEMS, reforma integral de la Educación Media Superior que se implementa en 2008, cuyo objetivo fue unificar todos los subsistemas.

Se introdujo el Marco Curricular Común (MCC) con el enfoque de competencias, perfiles de egreso, profesionalización docente y la portabilidad de estudios. El último de los niveles educativos en ser considerado obligatorio es el de educación media superior, a partir de la Reforma Constitucional del artículo 3o publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012. La Educación Media Superior (EMS) se imparte en tres modalidades,

escolarizada, no escolarizada y mixta. Existen 3 tipos de bachilleratos, los que se aprecian a continuación.

Figura 4. Tipos de Bachilleratos



En México y en el Estado de Puebla existen diversos subsistemas como: Bachilleratos Generales, CECyTE, CBTIS, CBTA CONALEP, Telebachilleratos y EMSAD; lo que ayuda a que exista diversidad social económica y calidad educativa. Con estas modalidades y subsistemas se fortalece la cobertura, equidad y calidad garantizando el derecho a la educación.

En 2019, la reforma constitucional se reforzó con la abrogación y promulgación de la ley general de educación, por la que se reafirma que el estado debe garantizar que niños adolescentes y jóvenes tengan acceso a la educación media superior como parte de la educación obligatoria.

La regulación de la mediación escolar a nivel federal aún está pendiente, no así en el Estado de Puebla, que ya está considerada en el Manual de Convivencia Escolar (SEP Puebla/BUAP 2025) cuyo objetivo general consiste en establecer un marco operativo, homogéneo y aplicable para prevenir, atender y dar seguimiento a incidentes que afecten la convivencia

escolar, garantizando ambientes seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos de niñas, niños y adolescentes, mediante protocolos de actuación, flujogramas, formatos oficiales y mecanismos de mejora continua. Manual que considera a todos los niveles, en el caso en específico a la Educación Media Superior, con lo que se posibilita el trabajo para contribuir en la cultura de la paz.

Cultura de la paz y la educación media superior

De acuerdo con Adams¹ (2000) la cultura de paz representa un proceso permanente de transformación social sustentado en valores, actitudes y comportamientos orientados a prevenir la violencia y resolver los conflictos mediante el diálogo, la cooperación y el respeto a los derechos humanos. Señala que la paz no se entiende como la ausencia de guerra, sino como la construcción cotidiana de relaciones democráticas.

Plantea que la educación para la paz constituye el principal mecanismo para construir una cultura de paz por lo que debe integrarse de manera transversal en los sistemas educativos, promoviendo actitudes de respeto, cooperación y diálogo. Enfatiza que una educación orientada hacia la paz implica enseñar a los estudiantes a manejar conflictos de manera ética y constructiva, fomentando la empatía y la solidaridad. Y no sólo centrarse en transmitir conocimientos, sino en desarrollar: valores, actitudes, habilidades, comportamientos en los que se favorezca el pensamiento crítico, la cooperación, la solidaridad, la participación democrática y la solución pacífica de conflictos. A fin de que pueda propiciarse la transformación cultural en virtud de que sostiene que la violencia también es un aprendizaje social. Por lo que, la paz puede aprenderse mediante procesos educativos.

En ese orden de ideas, la Secretaría de Educación Pública (2020) define a la cultura de paz como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de las personas y su dignidad, de todos los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como a la comprensión entre los pueblos, entre los grupos y las personas. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023) la cultura de la paz es el proceso que permite el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores en las personas para resolver conflictos de manera

¹ Es uno de los principales impulsores del Programa de Cultura de Paz de la UNESCO y quien participó en el desarrollo conceptual de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz

pacífica, rechazar cualquier tipo de violencia y tratar de generar condiciones hacia la paz, tanto a nivel personal como social. Mientras que desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la Secretaría de Educación Pública (2025) promueve la cultura de la paz como eje articulador de la convivencia escolar. Su propósito es formar ciudadanos participativos, empáticos y conscientes de los derechos humanos. Este modelo educativo incorpora la mediación como estrategia pedagógica para la gestión no violenta de conflictos y el fortalecimiento del tejido social.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, & Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2025) se define como un enfoque a la Cultura de paz, la que impulsa la prevención, el diálogo, la mediación y la resolución no violenta de conflictos, privilegiando medidas formativas y restaurativas compatibles con la normatividad. De lo descrito en líneas anteriores se observa que la mediación es el puente entre los conflictos escolares y la convivencia escolar, antesala de la cultura de la paz. El instrumento para materializar la mediación es el taller sobre mediación escolar que concretiza cómo dirimir los conflictos escolares y contribuir a la cultura de la paz.

Metodología de investigación

La presente investigación se sustenta en un enfoque cualitativo mediante un diseño documental de alcance descriptivo e interpretativo. El estudio consiste en el análisis sistemático de documentos normativos, programas institucionales y recomendaciones internacionales relacionadas con la convivencia escolar, la mediación escolar y la cultura de paz, con el propósito de identificar los elementos que sustentan el diseño de un taller de mediación escolar para Educación Media Superior.

La técnica de investigación consiste en un análisis documental, fundamentada en Bowen (2009), Krippendorff (2018) y Flick (2018). De acuerdo con Bowen (2009) el análisis documental es un procedimiento sistemático para revisar y evaluar documentos — impresos y electrónicos— con el propósito de obtener significado, desarrollar comprensión empírica y generar conocimiento. Por lo que, los documentos no constituyen únicamente fuentes de información, sino evidencias que permiten comprender procesos sociales, políticos e institucionales. Tal como se ha realizado de la revisión tanto de los programas como de marco normativo. Asimismo, Bowen identifica tanto características esenciales del análisis documental, como ventajas. Como características señala:

- Es una técnica propia de la investigación cualitativa.
- Requiere una lectura cuidadosa e interpretación crítica.
- Permite identificar patrones, categorías y significados.
- Los documentos representan contextos históricos, sociales e institucionales.
- Debe realizarse mediante procedimientos sistemáticos y organizados.

Mientras que como principales ventajas destacan el bajo costo, la facilidad de acceso a la información, la ausencia de intervención sobre los sujetos, la posibilidad de analizar procesos históricos, así como, complementar otros métodos de investigación. Lo que encuadra en la presente investigación la que analiza la evolución normativa sobre convivencia escolar y mediación desde diferentes administraciones federales. A través de la revisión de documentos oficiales (Constitución, acuerdos del DOF, manuales de la SEP, recomendaciones de UNESCO, programas nacionales) para identificar cómo ha evolucionado la incorporación de la mediación escolar como estrategia para construir una cultura de paz.

Por otro lado, la obra de Klaus Krippendorff constituye el principal referente internacional para fundamentar el análisis de contenido. Krippendorff (2018) define el análisis de contenido como: *"una técnica de investigación destinada a formular inferencias válidas y reproducibles a partir de los datos hacia su contexto."*

La finalidad no consiste únicamente en describir documentos, sino interpretar su significado considerando el contexto donde fueron producidos. En consecuencia, el investigador debe pasar de lo explícito a lo implícito del discurso. Señala, además, cinco principios básicos:

1. Contextualidad, lo que implica que los documentos deben interpretarse dentro del contexto político, social e histórico en que fueron elaborados. Lo que se visualiza en el cuadro comparativo de los programas educativos que correspondieron a cada sexenio, como fueron: el Programa Escuela Segura, el PNCE, la Escuela Libre de Violencia y el Manual de Convivencia Escolar; cada uno respondieron a contextos distintos.
2. Reproducibilidad. En el que establece que se pueden llegar a resultados

semejantes de investigación si se utiliza el mismo procedimiento analítico, por lo que recomienda establecer previamente: categorías, unidades de análisis y/o criterios de clasificación.

3. Sistemática. Justo lo contrario a un análisis arbitrario. Es decir, se debe de seguir un procedimiento definido: selección, clasificación, codificación, interpretación y conclusiones.

4. Inferencia, que implica construir a partir de lo hallado, como señalar en la presente investigación la ausencia de protocolos específicos para Educación Media Superior.

5. Validez. En virtud de que las conclusiones deben sustentarse en evidencia documental. Desde Krippendorff se justifica la propuesta del taller de mediación escolar como puente entre los conflictos escolares y la convivencia escolar para contribuir a la cultura de la paz. A fin de sentar las bases de la investigación cualitativa, Flick (2018) señala que la investigación cualitativa busca comprender fenómenos sociales desde los significados que construyen las personas y las instituciones. Se busca comprender procesos. Flick identifica diversas características:

Comprensión. La investigación cualitativa pretende comprender más que explicar. En esta investigación se busca comprender cómo la política educativa mexicana ha incorporado la cultura de paz.

Contextualización. Los fenómenos educativos no pueden analizarse aislados. En consecuencia, cada acuerdo federal debe analizarse considerando:

- el momento político;
- la política educativa;
- los cambios constitucionales;
- las recomendaciones internacionales.

Flexibilidad.

La investigación cualitativa no sigue procesos rígidos. El diseño puede enriquecerse conforme avanza el análisis. Esto permite incorporar nuevas categorías emergentes.

Construcción de categorías.

Las categorías constituyen el eje del análisis cualitativo. Pueden ser deductivas (cuando provienen de la teoría) o inductivas (cuando emergen de los documentos). En la presente investigación existen ambas. Como categorías deductivas encontramos: convivencia escolar, mediación, cultura de paz y resolución de conflictos. Mientras que, como categorías inductivas: vacíos normativos, progresividad, transversalidad, prevención y justicia restaurativa.

Interpretación.

Flick insiste en que interpretar implica otorgar significado a los datos. No basta describir documentos. Es necesario comprender qué representan para responder al problema de investigación. Unidades de análisis. Las unidades de análisis son los documentos oficiales internacionales: UNESCO (1974) y UNESCO (2023). Documentos nacionales: Constitución General, Ley General de Educación, Acuerdo 442, Acuerdo 14/12/23 y Acuerdo 17/05/25. Documentos institucionales: Manual de Convivencia Escolar, Manual del Protocolo Local, Escuela Libre de Violencia, PNCE, PACE y Escuela Segura.

Categorías de análisis

Categoría	Indicadores
Convivencia escolar	Definiciones, objetivos, estrategias.
Mediación escolar	Concepto, procedimiento, límites.
Cultura de paz	Principios, competencias, valores.
Resolución de conflictos	Mecanismos, actores, protocolos.
Educación Media Superior	Vacíos normativos, competencias.
Taller	Componentes, actividades, habilidades.

Método de análisis

Análisis de contenido temático. Con base en Krippendorff (2018) y Bowen (2009).

Estrategia metodológica

Fase 1. Revisión documental en el período (1974-2025). Se localizaron: documentos oficiales, acuerdos, programas, manuales y recomendaciones internacionales.

Fase 2. Sistematización. Se elaboró una matriz comparativa considerando: institución, año, objetivo, nivel educativo, tratamiento de la mediación, tratamiento de cultura de paz.

Fase 3. Análisis. Se identificaron: coincidencias, diferencias, vacíos, fortalezas y necesidades educativas.

Fase 4. Diseño del taller. Con base en los hallazgos anteriores se diseña el taller que articula: mediación escolar, convivencia escolar, cultura de paz y habilidades socioemocionales.

Autor	Concepto central	Aporte a la investigación
Adams (2000)	La cultura de paz se aprende mediante educación.	Justifica la necesidad de formar para la paz desde la escuela.
Galtung (1996)	La paz positiva implica transformar los conflictos de manera no violenta.	Sustenta la mediación como mecanismo de transformación del conflicto.
Harris y Morrison (2013)	La educación para la paz desarrolla competencias para la convivencia democrática.	Fundamenta los contenidos formativos del taller.
Boqué (2018)	La mediación escolar es una estrategia educativa basada en el diálogo, la participación y la corresponsabilidad.	Sustenta el taller como intervención pedagógica.
Torrego (2006)	La convivencia escolar debe construirse mediante un modelo preventivo e integral.	Justifica incorporar la mediación dentro de una estrategia institucional.
Ortega Ruiz (2010)	La convivencia escolar supone gestionar constructivamente los conflictos y prevenir la violencia y el bullying.	Vincula la propuesta con la mejora del clima escolar y la prevención de la violencia.

De la suma de la perspectiva metodológica y teórica, se establece que la educación constituye el medio privilegiado para desarrollar una cultura de paz (Adams; Harris y Morrison); dicha cultura requiere promover una paz positiva mediante la transformación no violenta de los conflictos (Galtung); la mediación escolar representa una estrategia pedagógica para lograrlo (Boqué; Torrego), y su implementación fortalece la convivencia escolar al mejorar las relaciones interpersonales y prevenir la violencia y el acoso entre estudiantes (Ortega Ruiz). Lo que fundamenta la propuesta de diseñar e implementar un taller de mediación escolar dirigido a estudiantes de Educación Media Superior.

Resultados

Como resultado se plantea el diseño del taller de mediación escolar para la resolución de conflictos y consolidación de la cultura de la paz a nivel media superior para la formación de mediadores. Organizado a cuatro grandes temas, cada uno con su respectivo objetivo, así como de actividades propias a desarrollar.

#	Contenido
1	Tema I. Los conflictos escolares. Objetivo. - Explicar de forma práctica el conflicto y gestión pacífica del mismo. 1.1. ¿Qué son los conflictos escolares? 1.2. Origen de los conflictos escolares. 1.3. Clasificación de los conflictos.
2	Tema II. La mediación como vía de resolución de conflictos. Objetivo. - Considerar diferentes maneras de manejar un mismo problema: negociación, comunicación, toma de decisiones, liderazgo cooperativo y resistencia a la manipulación y el abuso de poder. 2.1. ¿Qué es la mediación escolar? 2.2. Modelos de mediación. 2.3. Principios de la mediación. 2.4. Mediador: concepto y perfil. 2.5. Compromisos éticos del mediador.
3	Tema III. Habilidades, técnicas y estrategias en los procesos de mediación. Objetivo. - Propiciar la valoración de llevar a cabo los procesos de mediación escolar. 3.1. Habilidades. 3.2. Técnicas. 3.3. Estrategias.
4	Tema IV. Estructura y procedimiento para mediación escolar Objetivo. Desarrollar las habilidades de la escucha activa (mediación escolar) 4.1. Casos de mediación. Alcances y límites. 4.2. Pre-mediación 4.3. Mediación 4.3.1. Acuerdos 4.3.2. Consideraciones en relación con los acuerdos. 4.3.3. Moralidad de los acuerdos. 4.4. Post mediación o seguimiento. 4.5. Riesgos del proceso de mediación

Taller que es el instrumento a través del que se materializa la mediación, ésta como puente entre los conflictos escolares y la convivencia escolar, antesala de la cultura de la paz. Con lo que se da respuesta a la pregunta de investigación.

Conclusiones

A través del análisis de los documentos que se han propuesto para contribuir a la cultura de la paz a través de la mediación escolar como estrategia para la convivencia escolar. Se concluye que, es la educación el camino idóneo para que permee la cultura de la paz, a partir de la práctica cotidiana desde el aula y los espacios escolares, fundamentada en el conocimiento descrito a través de programas y manuales. Justo de la revisión normativa histórica, nacional e internacional, que ha habido tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Superior en México, así como de los programas y manuales, con el objeto de todos los que forman parte de la comunidad escolar tengan conocimiento sobre la prevención y resolución pacífica de los conflictos escolares, se concluye que existe la necesidad de diseñar un taller que sea el puente entre la mediación escolar y la cultura de la paz.

Referencias

Adams, D. (2000). *Education for peace*. UNESCO.

Boqué, M. C. (2018). *La mediación escolar: una estrategia para la convivencia*. Graó.

Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Diario Oficial de la Federación. (2008, 26 de septiembre). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

Diario Oficial de la Federación. (2023, 7 de diciembre). *Acuerdo número 14/12/23 por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria)*. Gobierno de México. Diario Oficial de la Federación

Diario Oficial de la Federación. (2025, 30 de mayo). *Acuerdo número 17/05/25 por el que se emiten los Lineamientos para la prevención primaria, atención*

(detección, intervención, notificación, canalización y seguimiento) y medidas de no repetición (prevención secundaria) para la erradicación de la violencia sexual en educación básica. Gobierno de México. <https://www.dof.gob.mx/>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE.

Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2013). *Peace education* (3rd ed.). McFarland.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

Ortega Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Escuela Libre de Violencia*. <https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Entornos escolares seguros en escuelas de educación básica. Documento simplificado*. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial. https://dggeyet.sep.gob.mx/convivencia_escolar/publicaciones/Entornos_Escholares_Seguros_vf.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://dggeyet.sep.gob.mx/convivencia_escolar/publicaciones/Manual_Protocolo_Local_Eradicacion_Acoso_Escholar.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela*. Nueva Escuela Mexicana Digital. <https://nuevaescolamexicana.sep.gob.mx/contenido/recurso/24403/>

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, & Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2025). *Manual de convivencia escolar*. Manual de Convivencia Escolar

Torrego, J. C. (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó.

UNESCO. (1974). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education-relating-human-rights-and-fundamental-freedoms>

UNESCO. (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos





Ariadna Ximena Rojas Niño
014416203@ulsaoaxaca.edu.mx
Posgrado Educación e inclusión



**Percepciones y experiencias sobre educación
Inclusiva con perspectiva de género en
instituciones de nivel superior en
Oaxaca.**

Resumen

La presente investigación en proceso tiene como propósito caracterizar las necesidades formativas para la educación inclusiva desde la perspectiva de género, considerando la mirada del profesorado y del alumnado de las instituciones de nivel superior de Oaxaca. El estudio parte del reconocimiento de que, pese a los avances normativos en materia de inclusión, igualdad y derechos humanos, en los espacios educativos aún persisten prácticas, discursos y relaciones que reproducen desigualdades de género, discriminación y exclusión, afectando las trayectorias escolares y la convivencia institucional. Desde un enfoque cualitativo, se emplea el método fenomenológico con la finalidad de comprender las experiencias y significados que docentes y estudiantes construyen en torno a la educación inclusiva desde la perspectiva de género.

La selección de participantes será intencionada e incluirá a tres estudiantes de nivel superior que hayan cursado al menos el 50 % de su plan de estudios, así como a tres docentes con experiencia profesional y permanencia en instituciones de este nivel educativo. Para la generación de información se utilizarán entrevistas semiestructuradas a profundidad, por su pertinencia para recuperar percepciones, experiencias, prácticas y discursos vinculados con el fenómeno de estudio. Se espera que los hallazgos permitan identificar necesidades formativas, prácticas educativas inclusivas y áreas de mejora, a fin de proponer recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de una educación superior más incluyente, respetuosa de la diversidad y orientada por la perspectiva de género y los derechos humanos.

Palabras clave

Educación inclusiva, género, derechos humanos.

Abstract

This ongoing research aims to characterize the training needs for inclusive education from a gender perspective, considering the views of teachers and students in higher education institutions in Oaxaca. The study is based on the recognition that, despite regulatory advances in inclusion, equality, and human rights, educational settings still reproduce practices, discourses, and relationships that sustain gender inequalities, discrimination, and exclusion, affecting school trajectories and institutional coexistence. From a qualitative approach, the phenomenological method is used to understand the experiences and meanings that teachers and students construct around inclusive education from a gender perspective. Participant selection is

intentional and includes three higher education students who have completed at least 50% of their academic program, as well as three teachers with professional experience and institutional permanence at this educational level. Data will be generated through in-depth semi-structured interviews, due to their relevance for recovering perceptions, experiences, practices, and discourses related to the phenomenon under study. The expected findings will help identify training needs, inclusive educational practices, and areas for improvement to propose recommendations that contribute to strengthening a more inclusive higher education, respectful of diversity and guided by a gender perspective and human rights.

Introducción

En un contexto donde los derechos a la educación inclusiva y a la no discriminación son fundamentales, se evidencian prácticas y estructuras que perpetúan desigualdades basadas en el género y la orientación sexual. La persistencia del modelo heteronormativo en el estado, la falta de perspectiva de género en la formación docente y directiva limitan el desarrollo integral y el acceso a la educación.

La discriminación y violencia que se vive en las instituciones educativas afectan la trayectoria escolar y vulneran el derecho a una educación digna, segura e incluyente.

Según UNESCO (2017), los gobiernos, las escuelas, el profesorado y el alumnado comparten la responsabilidad de construir espacios escolares libres de violencia y discriminación, así como de promover una educación de calidad con perspectiva de género.

Es necesario analizar cómo estas problemáticas, perpetuadas por el modelo heteronormativo, discursos culturales e incluso creencias religiosas, afectan el acceso a la educación y la trayectoria escolar.

La relevancia de esta investigación radica en que permitirá reconocer necesidades formativas vinculadas con la educación inclusiva desde la perspectiva de género, considerando la mirada del profesorado y del alumnado de las instituciones de nivel superior de Oaxaca. Al tratarse de una investigación en desarrollo, sus aportes se orientan a la comprensión inicial del problema y a la identificación de líneas de análisis y mejora. A partir de ello, se busca aportar elementos para el fortalecimiento de prácticas educativas respetuosas de la diversidad, así como para la formulación de

orientaciones y acciones institucionales que favorezcan espacios libres de discriminación y violencia.

Esta investigación contribuye de manera directa al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad, al promover la reflexión sobre condiciones que favorezcan una educación inclusiva, equitativa y con igualdad de oportunidades. De igual manera, se vincula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5: Igualdad de género, al visibilizar desigualdades y prácticas de exclusión que afectan la vida escolar y al proponer rutas y estrategias de mejora orientadas al respeto de los derechos humanos. En este sentido, el estudio busca aportar conocimiento útil para la construcción de entornos educativos más justos, incluyentes y comprometidos con la dignidad de todas las personas.

Contenido

En México, el derecho a no ser discriminado continúa enfrentando limitaciones en la vida cotidiana, tanto en espacios físicos como virtuales. Estas expresiones de discriminación afectan manera particular a grupos históricamente vulnerados por razones de género, clase, orientación sexual, identidad de género y origen social, generando condiciones que afectan su bienestar, su participación social y el ejercicio de sus derechos.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023) señala que “De la población de 18 años y más, 3.6 % refirió ser de la diversidad sexual y de género. De esta, 37.3 % declaró haber sido discriminada en los últimos 12 meses” (p. 32).

Estas cifras evidencian una realidad de discriminación estructural en espacios familiares, laborales y comunitarios que también se extienden al ámbito educativo. Las instituciones de nivel superior en Oaxaca enfrentan retos significativos en la construcción de espacios y prácticas pedagógicas inclusivas que promuevan la equidad de género, la diversidad sexual y el respeto a los derechos humanos, debido a que en estos espacios el alumnado no solo desarrolla procesos académicos, sino también formas de convivencia, identidad y sentido de pertenencia. A pesar de los avances normativos y discursivos en materia de inclusión, igualdad y derechos humanos, aún persisten prácticas, discursos y estructuras que reproducen estereotipos de género, discriminación y exclusión, que limitan la construcción de espacios educativos inclusivos.

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI, 2021) "El 32.3% de las mujeres de 15 años y más han experimentado violencia (física, sexual y emocional) a lo largo de su vida como estudiantes en la escuela, siendo los compañeros, compañeras y docentes los que la ejercen" (p.9). Este panorama permite reconocer que la violencia existe en los espacios escolares e influyen en la formación del alumnado.

La ausencia de una perspectiva de género en las prácticas educativas puede limitar el desarrollo de una educación inclusiva en las instituciones de nivel superior. Mediante prácticas pedagógicas ineficaces y la ausencia o debilidad en la formación docente, se perpetúan desigualdades estructurales y culturales que impactan negativamente en la comunidad escolar.

Desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y perspectiva comprensiva, esta investigación busca recuperar la mirada del personal docente y del alumnado de instituciones de nivel superior de Oaxaca para identificar prácticas, discursos y condiciones escolares que favorecen, limitan o violentan la inclusión educativa desde la perspectiva de género. Además, se pretende aportar elementos para la formulación de recomendaciones orientadas al desarrollo de estrategias inclusivas.

Objetivo de investigación

Caracterizar las necesidades formativas para la educación inclusiva desde la perspectiva de género considerando la mirada docente y del alumnado de las instituciones de nivel superior de Oaxaca.

Objetivos específicos

Analizar la percepción de los estudiantes y profesores ante las prácticas de educación inclusiva en instituciones de nivel superior de Oaxaca.

Identificar las prácticas educativas inclusivas implementadas por los docentes en las instituciones de nivel superior de Oaxaca.

Establecer las recomendaciones para la correcta práctica de una educación inclusiva.

Pregunta general

¿Cuáles son las necesidades formativas para la educación inclusiva desde la perspectiva de género, a partir de la percepción del profesorado y del alumnado de las instituciones de nivel superior de Oaxaca?

Preguntas Específicas

¿Cómo perciben los estudiantes y profesores las prácticas de educación inclusiva en las instituciones de nivel superior de Oaxaca?

¿Qué prácticas educativas inclusivas implementan los docentes en las instituciones de nivel superior de Oaxaca?

¿Cuáles son las recomendaciones para la correcta práctica de una educación inclusiva?

Fundamentación teórica

La presente investigación se apoya en un conjunto de referentes conceptuales que permiten delimitar, organizar e interpretar el fenómeno de la educación inclusiva desde la perspectiva de género en las instituciones de nivel superior de Oaxaca. Este marco teórico parte de la existencia de prácticas, discursos y normas que reproducen estereotipos, desigualdades y formas de discriminación que afectan la convivencia, la participación y la permanencia del alumnado dentro de los espacios educativos. En congruencia con el propósito del estudio, estos referentes servirán como base para el análisis de las percepciones y experiencias del profesorado y del alumnado, así como para la identificación de necesidades formativas relacionadas con la educación inclusiva desde la perspectiva de género.

Género

El Instituto Nacional de las Mujeres (2008) define al género cómo: Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de “masculinidad” y “feminidad”, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre mujeres y hombres (p.71).

La organización de Naciones Unidas (ONU) en los trabajos preparatorios de la IV Conferencia en Pekín en septiembre de 1995, adoptó oficialmente la definición de género como una herramienta de análisis de la realidad de las mujeres:

El género es la forma en que todas las sociedades del mundo determinan las funciones, actitudes y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer. Mientras que el sexo hace referencia a los aspectos biológicos que se derivan de las diferencias sexuales (Morales Sánchez, 2011, pp.49) En este sentido el género no es una condición natural, sino una construcción social

que establece roles, normas y estereotipos que impactan en la manera de vivir y de organizarse en la vida escolar.

El concepto de género permite comprender que las diferencias entre mujeres y hombres no se explican únicamente por aspectos biológicos, sino también por construcciones sociales e históricas que asignan funciones, comportamientos y expectativas. Desde esta mirada, el género se configura como una categoría de análisis útil para examinar como se producen y sostienen desigualdades en distintos ámbitos, específicamente el ámbito educativo.

Diversidad Sexual

Según el Instituto Nacional de las Mujeres (2007), la diversidad sexual se refiere a “la pluralidad de prácticas y creencias que regulan la expresión sexual de la humanidad en diferentes culturas” (p. 54). Desde esta perspectiva, la diversidad sexual permite comprender que las identidades, orientaciones y expresiones sexuales no responden a una sola forma de vivirse, sino que se encuentran atravesadas por contextos sociales, políticos y culturales. Su incorporación en el análisis educativo resulta relevante para identificar prácticas de exclusión y discriminación en los espacios escolares.

Educación inclusiva

La educación inclusiva se entiende como un enfoque orientado a garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia de todas las personas en los espacios educativos, sin exclusión ni discriminación. Su propósito no se limita al ingreso al sistema escolar, sino que busca transformar culturas, políticas y prácticas institucionales para atender la diversidad de manera equitativa.

De acuerdo con la estrategia Nacional de educación inclusiva, este enfoque tiene como objetivo erradicar las barreras para el aprendizaje y la participación, además busca generar condiciones que favorezcan el desarrollo integral de cada estudiante.

La inclusión educativa exige una revisión profunda de la formación y actualización docente, de las prácticas pedagógicas y de los materiales educativos, con el propósito de construir espacios y experiencias de aprendizaje significativas respetuosas de la diversidad y con perspectiva de género.

Educación inclusiva desde la perspectiva de género

La educación inclusiva desde la perspectiva de género se articula desde dos dimensiones de análisis: la diversidad y las desigualdades construidas en torno al género. Esta mirada permite explorar cómo las prácticas y experiencias escolares, los discursos educativos, las relaciones de convivencia y las prácticas pedagógicas pueden favorecer o limitar la participación equitativa y libre de discriminación del alumnado.

La educación inclusiva desde la perspectiva de género puede entenderse como el conjunto de políticas, prácticas y formas de organización educativa que buscan garantizar un trato digno, participación y oportunidades en igualdad de condiciones, sin discriminación por sexo, género, expresión de género u orientación sexual.

Esta mirada obliga a implementar estrategias para la prevención y atención de casos de violencia, exclusión, acoso y discriminación dentro de los espacios educativos. En este sentido, la perspectiva de género no representa un elemento adicional dentro de la inclusión, sino un camino de análisis necesario para comprender las desigualdades en la vida educativa y las necesidades formativas para erradicarlas.

Metodología

La presente investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo y se empleará el método fenomenológico, ya que el interés central es comprender las experiencias vividas por los docentes y alumnos respecto a la educación inclusiva con perspectiva de género. Este método permite explorar significados subjetivos asociados a experiencias como prácticas y discursos dentro del contexto escolar.

La selección de los participantes será intencionada con base en criterios que permitan recuperar experiencias significativas para el propósito de la investigación. Se considerará la participación de tres estudiantes de nivel superior que hayan cursado al menos el 50% de su plan de estudios, ya que ello permitirá contar con una trayectoria suficiente para reconocer prácticas, dinámicas institucionales y experiencias vinculadas a la educación inclusiva. Asimismo, participarán tres docentes de nivel superior que cuenten con al menos dos años de permanencia dentro de su institución y cinco años de experiencia docente, pues se considera que este recorrido favorece una mirada más amplia sobre las prácticas pedagógicas y los procesos formativos relacionados con la inclusión y la perspectiva de género.

El estudio se centrará en docentes y estudiantes de instituciones de nivel superior del estado de Oaxaca, sin distinguir entre sostenimiento público o privado, debido a que el interés de la investigación está orientado a recuperar percepciones y experiencias sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de género en este nivel educativo. Para la generación de información se implementarán entrevistas semiestructuradas a profundidad debido a su pertinencia a la hora de conocer experiencias de docentes y alumnos respecto a la educación inclusiva con perspectiva de género.

Las entrevistas semiestructuradas a profundidad permitirán conocer las experiencias, ideas e interpretaciones construidas que los docentes y estudiantes tienen sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de género. Además, permite crear un diálogo con los participantes lo que facilita el flujo de información recolectada, que posteriormente será utilizada para la asignación y el análisis de significados.

La información obtenida se organizará y analizará a partir de los significados expresados por los participantes, con la finalidad de reconocer percepciones, prácticas y necesidades formativas que aporten a la comprensión del fenómeno estudiado y a la formulación de recomendaciones para fortalecer la educación inclusiva en las instituciones de nivel superior de Oaxaca.

Categorías analíticas:

Para orientar la construcción de la guía de entrevista y el análisis de la información, la investigación se organizó a partir de cinco categorías analíticas:

1. Conceptos sobre inclusión y género.
2. Experiencias escolares relacionadas con inclusión y género.
3. Prácticas pedagógicas inclusivas.
4. Sensibilidad y actitudes hacia la equidad de género.
5. Necesidades formativas.

Asimismo, cada una de estas categorías se divide en subcategorías que permiten precisar el alcance del estudio y orientar la lectura de los discursos de los participantes. En la categoría conceptos sobre inclusión y género se consideran las subcategorías de género, diversidad sexual, perspectiva de género y estereotipos de género; en experiencias escolares relacionadas con inclusión y género, las de experiencias de inclusión/exclusión, roles de género, relaciones entre estudiantes, trato docente y desigualdad de género; en prácticas pedagógicas inclusivas, las de estrategias pedagógicas

coeducativas, lenguaje inclusivo o no sexista y participación equitativa; en sensibilidad y actitudes hacia la equidad de género, las de reconocimiento del respeto a la diversidad, disposición al cambio y discriminación de género; y en necesidades formativas, las de conocimientos requeridos, habilidades pedagógicas, formación institucional, currículum formal y currículum oculto.

Estas subcategorías permiten dar mayor precisión al proceso de generación de información y al análisis de las percepciones y experiencias del profesorado y del alumnado.

Estado del arte

Los antecedentes revisados muestran que la inclusión educativa y la igualdad de género constituyen campos de estudio en crecimiento, con avances importantes en la discusión teórica, normativa e institucional. Sin embargo, también dejan ver que existen vacíos en la implementación de prácticas concretas y en la formación del profesorado para atender la diversidad desde una perspectiva amplia.

En un primer grupo se encuentran los trabajos centrados en las prácticas pedagógicas y su vínculo con la inclusión. Cantor et al. (2021) analizaron dos modelos educativos alternativos en Cali, Colombia, y hallaron que las percepciones del profesorado y del estudiantado no siempre coinciden respecto de qué prácticas favorecen una experiencia inclusiva. Mientras el personal docente valoró con mayor peso las prácticas vinculadas con el contexto y la incidencia comunitaria, el alumnado reconoció como más significativas aquellas experiencias centradas en el diálogo, la interacción y la participación. Este antecedente resulta útil para la presente investigación porque muestra que la inclusión también debe mirarse desde la experiencia de quienes experimentan la escuela y no solo desde un discurso institucional.

Desde una perspectiva más conceptual, Martín González et al. (2017) desarrollan una reflexión sobre las teorías que promueven la inclusión educativa y sostienen que esta debe asumirse como un proceso orientado a reconocer la diversidad y a responder pedagógicamente a ella. Esta postura es relevante porque desplaza la idea de inclusión como la incorporación de individuos “diferentes” al espacio escolar y la coloca como una forma de reorganizar la educación a partir del respeto a las particularidades del alumnado. Para esta investigación, dicho aporte es importante porque ayuda a comprender que la educación inclusiva con perspectiva de género no se reduce a evitar actos discriminatorios, sino que exige revisar las formas en

que la institución escolar produce o corrige desigualdades. Otro antecedente relevante es el trabajo de Urquiza Esparza et al. (2024), quienes presentan un estado del arte sobre educación inclusiva en la educación primaria. Aunque su objeto de estudio corresponde a otro nivel educativo, sus hallazgos aportan una base útil al evidenciar que la inclusión sigue siendo un reto internacional que demanda flexibilidad metodológica, creatividad docente y disposición institucional para atender la diversidad. Esta revisión ayuda a sostener que la educación superior también requiere examinar con seriedad sus prácticas, discursos y estructuras cuando se pretende construir ambientes respetuosos de la diversidad y de la equidad de género.

En el ámbito de la educación superior mexicana, el estudio de Sánchez Leyva (2023) resulta cercano al objetivo de esta investigación. El autor revisa documentos estratégicos de diez universidades públicas en México para analizar la forma en que incorporan la diversidad y la inclusión. Sus conclusiones indican que, aunque existen avances en el reconocimiento discursivo de estos temas, todavía hay áreas de mejora en la formalización de políticas, en la socialización de acciones institucionales y en la generación de mecanismos contra la discriminación. Este antecedente es valioso porque muestra que la inclusión y la diversidad tienen presencia en el plano institucional, pero esto no significa que se apliquen en acciones sostenidas y visibles para toda la comunidad universitaria. En relación con los documentos normativos mexicanos, la Secretaría de Educación Pública estableció en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que el sistema educativo debe avanzar hacia condiciones que favorezcan el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y la conclusión de estudios en igualdad de oportunidades (SEP, 2019). Este documento es relevante para la presente investigación porque ofrece un marco legal nacional desde el cual la inclusión se presenta como una responsabilidad institucional y no como una acción aislada del profesorado.

A ello se suma el Manual de igualdad de género e inclusión en las prácticas docentes de la Dirección General del Bachillerato, que aporta definiciones, orientaciones y líneas de trabajo para prevenir violencias y promover prácticas de trato igualitario dentro del espacio escolar (Dirección General del Bachillerato [DGB], 2019). Aunque dicho manual fue pensado para educación media superior, tiene un valor analítico para esta investigación, ya que permite reconocer temas y conceptos formativos que son indispensables en la educación superior, como lenguaje incluyente, prevención de violencia, trato docente y revisión de prejuicios sexistas.

Otro trabajo cercano es el de Echeverría Echeverría (2024), este trabajo analiza la igualdad de género y la inclusión social en universidades públicas del sureste mexicano. A partir de entrevistas semiestructuradas a responsables institucionales en la materia, identifica avances, obstáculos y retos en el trabajo universitario sobre género e inclusión. Entre sus aportes destaca que las instituciones han avanzado en la atención a la violencia de género, pero continúan enfrentando dificultades para consolidar acciones permanentes, coordinar esfuerzos y fortalecer equipos de trabajo especializados. Este antecedente sitúa la problemática en el nivel superior y en una zona cercana, lo que muestra que la educación superior del sur mexicano todavía enfrenta desafíos importantes para traducir sus discursos de igualdad en prácticas cotidianas y políticas consolidadas.

Desde una mirada histórica de política educativa, Reyes Verduzco y Kral (2022) analizan la evolución de las políticas de inclusión en México entre 1988 y 2021. Sus resultados muestran enfoques a la incorporación paulatina de temas como equidad, interculturalidad, género e inclusión social. Este trabajo permite que la mirada se dirija a procesos de cambio de las políticas educativas mexicanas.

Aragón-Macías, Arras-Vota y Tarango (2023) analizaron la cultura de género presente en instituciones de educación superior de Chihuahua desde la percepción del personal docente y de coordinación. El estudio muestra que, aunque existe mayor presencia de mujeres en la educación superior, todavía persisten estereotipos de género en la elección vocacional, en la valoración de capacidades y en las expectativas profesionales asociadas a las mujeres. Este trabajo es útil para la presente investigación porque evidencia una realidad en la que la desigualdad de género en las instituciones de nivel superior no solo se expresa en el acceso a la educación, sino también en los significados, normas, creencias y roles en la cotidianidad escolar.

Mercado Mondragón (2024) aborda la necesidad de inclusión de la comunidad sexodiversa en los espacios universitarios y señala que, pese a la idea de que la universidad es un lugar abierto y respetuoso, en estos contextos también se presentan situaciones de intolerancia, exclusión y discriminación.

El autor señala la urgencia de generar políticas institucionales de inclusión y acciones orientadas al respeto de los derechos de la población LGBTTTIQ+ en la educación superior. Este antecedente resulta pertinente debido a la discusión sobre la perspectiva de género y la diversidad sexual como parte

indispensable para la construcción de espacios educativos libres de violencia y discriminación.

En conjunto, estos antecedentes permiten identificar varios puntos de coincidencia:

1. La inclusión educativa exige revisar las prácticas pedagógicas, el trato cotidiano, el lenguaje y las formas de participación dentro de la institución.
2. La perspectiva de género no puede quedar limitada a declaraciones formales o curriculares, sino que debe expresarse en la vida escolar concreta.
3. La formación del profesorado y del personal institucional aparece de manera recurrente como una necesidad para avanzar hacia ambientes escolares más justos, equitativos y respetuosos de los derechos humanos.

A partir de ello, la presente investigación busca aportar conocimiento sobre las percepciones y experiencias del profesorado y del alumnado en instituciones de nivel superior de Oaxaca, con especial atención a las necesidades formativas que surgen cuando la inclusión se analiza desde la perspectiva de género.

Hallazgos preliminares

Dado que la investigación se encuentra en desarrollo, este apartado presenta hallazgos preliminares orientados a identificar posibles líneas de interpretación sobre educación inclusiva con perspectiva de género en instituciones de nivel superior de Oaxaca. De manera inicial, se advierte la persistencia de prácticas, discursos y relaciones escolares que pueden reproducir desigualdades de género y limitar la construcción de ambientes educativos incluyentes. Asimismo, se reconoce la posible existencia de necesidades formativas en el profesorado y en el alumnado, vinculadas con la comprensión de la diversidad, la prevención de la discriminación y el fortalecimiento de prácticas pedagógicas más equitativas.

Conclusiones

La investigación permite reconocer la pertinencia de analizar la educación inclusiva desde la perspectiva de género en instituciones de nivel superior de Oaxaca, debido a que se trata de un campo en el que se encuentran problemáticas relacionadas con la discriminación, la desigualdad y la formación docente. Aunque el estudio se encuentra en desarrollo, se advierte

que la identificación de necesidades formativas puede aportar elementos relevantes para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas, institucionales y de convivencia más respetuosas de la diversidad. En este sentido, la investigación busca contribuir a la reflexión y construcción de entornos educativos más justos, incluyentes y orientados por los derechos humanos.

Discusión

La revisión teórica y de antecedentes permite reconocer que la educación inclusiva desde la perspectiva de género continúa siendo un desafío en las instituciones de nivel superior. Aunque existen avances normativos e institucionales, persisten prácticas y discursos que pueden reproducir desigualdades y exclusión. En este sentido, la presente investigación resulta pertinente porque busca aportar elementos para comprender estas problemáticas desde la mirada del profesorado y del alumnado, con especial atención a las necesidades formativas que emergen en este contexto.

Referencias

Aragón-Macías, L., Arras-Vota, A. M. de G., & Tarango, J. (2023). *Cultura de género en instituciones de educación superior: percepción del personal docente*. La Ventana. Revista de Estudios de Género, 7(57), 108–145. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7549>

Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021). *Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos*. Revista CS, 34, 43–69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>

Dirección General del Bachillerato. (2019). *Manual de igualdad de género e inclusión en las prácticas docentes*. Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública.

Echeverría Echeverría, R. (2024). *Igualdad de género e inclusión social en universidades públicas del sur-sureste mexicano*. La Ventana. Revista de Estudios de Género, 7(59), 225–256. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i59.7726>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. Oaxaca. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022: Presentación de resultados*. INEGI.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *ABC de género en la Administración Pública*. INMUJERES.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública (Vol. 2, 1.a ed.)*. Instituto Nacional de las Mujeres.

Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. Atenas, 4(40), 90–104.

Mercado Mondragón, J. (2024). *Diversidad sexual, políticas de inclusión y cultura de la paz en espacios universitarios*. Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas, 31(91), 11–38.

Morales Sánchez, J. (2011). *¿Qué es género? En Ciclo de conferencias con perspectiva de género* (pp. 46– 60). Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

Reyes Verduzco, M. del C., & Kral, K. K. (2022). *Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México, 1988-2021*. Revista Espaço Pedagógico, 29(1), 43–69. <https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13116>

Sánchez Leyva, J. L. (2023). *Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos*. Voces de la Educación, 8(16), 150–173.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

UNESCO. (2017). *Igualdad de género a través de la escuela: Proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

Urquizo Esparza, R. L., Balta Sevillano, G. del C., Orihuela Ticona, R. C., & Garay Urquizo, A. C. (2024). *Estado del arte de la educación inclusiva en la educación primaria*. Aula Virtual, 5(12), 622–637. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12679644>



Montserrat Macin Casiano
montserrat.macin@alumno.buap.mx
Abelardo Romero Fernández
abelardo.romero@correo.buap.mx



**IA como apoyo psicológico. Razones desde
el sentir de los estudiantes de Psicología del
CRN-BUAP**

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir las razones y contextos que estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental (CRN), sede Teziutlán, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla reportan para utilizar herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo psicológico durante primavera 2026. Se desarrolló un estudio cualitativo, con alcance exploratorio-descriptivo, basado en el análisis temático de respuestas abiertas incluidas en un cuestionario aplicado a 76 estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Los resultados se organizaron en tres categorías: contextos y motivaciones para el uso de IA como apoyo psicológico, utilidad percibida y límites de la respuesta algorítmica, y preocupaciones éticas y clínicas sobre su uso. Los hallazgos sugieren que la IA se utiliza principalmente como recurso de consulta inmediata en momentos de malestar emocional, crisis, aislamiento, ansiedad nocturna, duelo o toma de decisiones personales, especialmente cuando el apoyo humano o profesional no se encuentra disponible. Asimismo, los participantes reconocen su utilidad para obtener orientación inicial y estrategias de afrontamiento, aunque señalan límites relacionados con la privacidad, la falta de profundidad, las respuestas complacientes y la dificultad para comprender contextos emocionales complejos. Se concluye que la IA puede funcionar como apoyo complementario, pero no como sustituto del acompañamiento psicológico profesional.

Palabras clave

Inteligencia artificial, apoyo psicológico, estudiantes de Psicología, salud mental, educación superior.

Abstract

This study aimed to describe the reasons and contexts reported by Psychology students from the Complejo Regional Nororiental (CRN), Teziutlán campus, at Benemérita Universidad Autónoma de Puebla for using artificial intelligence (AI) tools as psychological support during the Spring 2026 semester. A qualitative exploratory-descriptive study was conducted, based on the thematic analysis of open-ended responses included in a questionnaire administered to 76 undergraduate Psychology students. The findings were organized into three categories: contexts and motivations for using AI as psychological support, perceived usefulness and limitations of algorithmic responses, and ethical and clinical concerns regarding its use. The results suggest that AI is mainly used as an immediate consultation resource in moments of emotional distress, crisis, isolation, nighttime anxiety, grief, or personal decision-making, especially when human or professional support

is not immediately available. Participants also recognized its usefulness for obtaining initial guidance and coping strategies; however, they identified limitations related to privacy, lack of depth, overly agreeable responses, and difficulties in understanding complex emotional contexts. The study concludes that AI may function as complementary support, but not as a substitute for professional psychological care.

Keywords

Artificial intelligence; psychological support; Psychology students; mental health; higher education.

Introducción

La salud mental de estudiantes universitarios es un tema relevante para las instituciones de educación superior (IES), debido a la presencia de estrés, ansiedad y otras formas de malestar emocional asociadas con la vida académica, las dificultades económicas y los procesos de adaptación al nivel superior. Aunque las IES ofrecen servicios de apoyo psicológico, el acceso puede resultar limitado por factores asociados el tiempo de espera, el desconocimiento de las rutas de atención, con el costo y el estigma social. En este contexto, algunas herramientas de inteligencia artificial (IA), como chatbots, han comenzado a usarse como recursos de desahogo, orientación o apoyo emocional inicial. Su disponibilidad inmediata, bajo costo e interacción privada las hace atractivas para estudiantes que buscan apoyo rápido en momentos de malestar emocional. Sin embargo, estas herramientas también plantean dudas sobre el manejo de datos sensibles, la calidad de sus respuestas y sus límites frente al acompañamiento psicológico profesional. Por ello, este estudio busca describir las razones y contextos que estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sede Teziutlán, reportan para utilizar herramientas de inteligencia artificial como apoyo psicológico durante primavera 2026.

Marco Teórico

De acuerdo Astutik et al., (2020), Haruna et al., (2025) y Porru et al., (2022) los estudiantes universitarios reportan comúnmente altos niveles de estrés, ansiedad, depresión y, en un sentido más amplio, malestar emocional que se relacionan con problemáticas de presión académica, dificultades financieras, aislamiento social y desafíos asociados a la transición a la vida universitaria. Además, Haruna et al. (2025), Husin et al. (2025) y Hyseni Duraku et al. (2024) también reportan que este malestar emocional se presenta más

recurrentemente en ciertos sectores de estudiantes bien ubicados, como son estudiantes de primer año, estudiantes internacionales, estudiantes de medicina y otros subgrupos vulnerables.

En este contexto, Ning et al. (2022) y Samuel y Kamenetsky (2022) encontraron que, a pesar de las altas tasas de malestar emocional, los estudiantes universitarios suelen preferir apoyo emocional informal en una primera instancia, apoyo de familiares y amigos, en lugar de acudir a servicios profesionales de salud mental. Sin embargo, esta preferencia podría deberse a barreras multifactoriales que limitan a los estudiantes a buscar apoyo formal. Alfayumi-Zeadna et al. (2022) y Negash et al. (2020) sostienen que existen barreras logísticas, como largos tiempos de espera, la poca disponibilidad de citas, el costo del servicio, el desconocimiento sobre la ubicación del servicio y cómo acceder a él. Además, existe un estigma social a ser juzgados, sobre todo en ámbitos académicos demandantes y competitivos como puede ser área de la salud.

Debido al contexto y a las barreras mencionadas, existe una tendencia hacia la búsqueda de soluciones digitales para complementar la atención psicológica tradicional. Algunas de las características de las herramientas basadas en inteligencia artificial, como los chatbots, son percibidas de forma positiva por su capacidad para ofrecer apoyo inmediato, a bajo costo y con una disponibilidad 24/7.

Estas características permiten mitigar las barreras de estigma y confidencialidad al permitir interacciones privadas, según Batmanov et al. (2026), Haruna et al. (2025) y Osborn et al. (2022). Además, Ibrahim et al. (2019) y Osborn et al. (2022) señalan que es muy común que estudiantes universitarios muestren una disposición favorable hacia el uso de chatbots de IA para el manejo del estrés y la atención psicológica inicial de bajo riesgo. No obstante, los beneficios del uso de la IA, Button et al. (2023) y Osborn et al. (2022) sostienen que existen riesgos como: las alucinaciones de la IA, la poca empatía genuina, la seguridad y privacidad de los datos sensibles, y la incapacidad de estas herramientas para manejar crisis agudas o emergencias de ideación suicida.

El consenso científico indica que la IA debe actuar como un andamiaje complementario, pero nunca como un reemplazo de los profesionales de la salud mental.

Objetivo

Describir las razones y contextos que estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental, sede Teziutlán, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Teziutlán) reportan para utilizar herramientas de inteligencia artificial como apoyo psicológico durante primavera 2026.

Pregunta de investigación

¿Cómo describen estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental, sede Teziutlán, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla las razones para utilizar herramientas de IA como apoyo psicológico durante primavera 2026?

Metodología

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, basado en el análisis de las respuestas abiertas de un cuestionario aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Psicología del Complejo Regional Nororiental, sede Teziutlán, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla durante el periodo primavera 2026. El propósito fue comprender motivaciones, experiencias, percepciones, condiciones de acceso y preocupaciones asociadas al uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo psicológico (Flick, 2018; Martínez Miguélez, 2006; Maxwell, 2019).

Participantes y contexto

Se contó con la participación de 76 estudiantes inscritos en la Licenciatura en Psicología. El instrumento fue aplicado en el semestre de primavera 2026. La invitación para participar en este estudio se difundió mediante la coordinación de la licenciatura.

Instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario con preguntas cerradas y un apartado de preguntas abiertas, orientado a recuperar los motivos de uso, la utilidad percibida, las preocupaciones éticas y operativas y las condiciones de acceso vinculadas al empleo de la IA como apoyo psicológico.

El cuestionario se elaboró a partir de una revisión bibliográfica sobre IA y apoyo psicológico, fue revisado con apoyo de la coordinación de la licenciatura y se piloteó con 15 estudiantes para ajustar la redacción y mejorar la claridad de las preguntas. La recopilación de datos se realizó mediante un formulario en línea; la participación fue voluntaria y anónima, y antes de iniciar se informó a

los participantes sobre el objetivo del estudio y se presentó el consentimiento informado.

Análisis

Se realizó un análisis temático en tres etapas. Primero se realizó una lectura completa de los datos; posteriormente se efectuó codificación abierta inicial y agrupación por unidades de significado (Flick, 2018; Martínez Miguélez, 2006; Maxwell, 2019). A partir de este proceso se desarrollaron tres categorías para agrupar los hallazgos: (1) contextos y motivaciones para el uso de IA como apoyo psicológico, (2) utilidad percibida y límites de la respuesta algorítmica y (3) preocupaciones éticas y clínicas sobre su uso. Se seleccionaron citas textuales representativas de las respuestas para ilustrar cada categoría.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de un análisis cualitativo que permitió identificar las percepciones, experiencias y condiciones de uso y preocupaciones de estudiantes de Psicología respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) como apoyo psicológico. Los hallazgos se muestran en la siguiente sección.

Contextos y motivaciones para el uso de IA como apoyo psicológico

Esta categoría agrupa situaciones que han llevado a estudiantes a utilizar herramientas de IA como apoyo psicológico. Las respuestas de los participantes evidencian que el uso ocurre principalmente cuando se experimenta un malestar emocional, aislamiento, crisis nocturnas o falta de acceso inmediato a una red de apoyo o atención profesional humana. En este sentido, la IA se presenta como un recurso de consulta inmediata cuando el apoyo humano no está disponible o cuando el acceso a atención profesional resulta limitado por tiempo o costo. La tabla 1 muestra las subcategorías y las citas que las sustentan.

Tabla 1. Contextos y motivaciones para el uso de IA como apoyo psicológico

Subcategorías y citas
Crisis agudas y aislamiento
"La he utilizado en situaciones en las que me dan ciertas crisis estando solo como foráneo..." Est-6 "Una vez usé la IA en la madrugada sentía mucha ansiedad por estar sobrepensando cosas que no podía dormir" Est-10. "La usé cuando falleció mi abuelo necesitaba desahogarme y también en situaciones de estrés que me causaron diferentes síntomas..." Est-9.

Dudas en vínculos y validación

"Tenía duda sobre qué hacer en mi relación de pareja, pedí muchas opiniones inclusive la de la IA para darme algunas ideas" Est-2. "Para saber si mi perspectiva sobre una situación era incorrecta y para poder guiarme un poco en el momento de tomar decisiones" Est-1

Barreras estructurales

"He usado la IA por el costo de acudir con un profesional, y la rapidez en la respuesta que te da" Est-14. "Básicamente la he usado por el costo de las terapias y la falta de tiempo" Est-13.

Los datos sugieren que la IA funciona como un recurso de consulta inmediata en momentos de vulnerabilidad emocional. El uso de la IA se puede relacionar con la necesidad de acceder a respuestas rápidas, especialmente cuando no hay una persona disponible o cuando la atención psicológica profesional es costosa, tardada o poco accesible en general. También, se observa un uso orientado hacia la validación u orientación para la toma de decisiones en situaciones personales.

Utilidad percibida y límites de la respuesta algorítmica

La segunda categoría muestra una valoración ambivalente de la IA como apoyo psicológico. Por un lado, algunos estudiantes reconocen que la IA puede ofrecer estrategias muy claras y concretas para el manejo de ansiedad, estrés o presión emocional. Por el otro lado, se identifican límites cuando las respuestas de la herramienta se perciben como superficiales o poco sensibles a la complejidad de las emociones de los usuarios. La tabla 2 presenta las citas de los participantes.

Tabla 2.

Utilidad percibida y límites de la respuesta algorítmica

Subcategorías y citas
Eficacia en recursos técnicos
"...me dio algunas técnicas de manejo de la respiración y estrategias para reducir la presión y me sacó de una dificultad muy grande" Est-6. "Me ayudó al plantearle una situación personal... considerando un enfoque terapéutico... mi situación mejoró bastante" Est-11. "...me aclaró muchas dudas además de darme apoyo emocional" Est-8.
Insuficiencia en la profundidad
"No me ayudó porque pienso que solo es un 'robot' respondiéndome... solo me da frases que repita en mi mente para calmarme" Est-15. "Le pregunté que podría hacer en cierta situación, pero no me convenció mucho su respuesta, no quería escuchar el típico 'todo va a estar bien' " Est-12. "No creo que la inteligencia artificial tenga la capacidad para darme apoyo psicológico más allá del típico echaleganismo"

Las respuestas sugieren que los participantes relacionan la utilidad de la IA con su capacidad para ofrecer recursos prácticos e inmediatos, como ejercicios de respiración, estrategias de afrontamiento junto con explicaciones que ayudan a comprender la experiencia emocional de los usuarios. Sin embargo, la utilidad percibida parece ser menor cuando los usuarios esperan una interacción más empática o incluso clínicamente sensible.

En este tipo de casos, algunas respuestas son consideradas como repetitivas o exageradamente motivacionales, lo cual genera una percepción de insuficiencia hacia la atención a necesidades emocionales más complejas.

Preocupaciones éticas y clínicas sobre el uso de IA

En la tercera categoría los participantes expresan sus preocupaciones sobre el uso de IA como apoyo psicológico. Estas preocupaciones se centran en dos subcategorías: la protección de la información personal y la calidad de la orientación que proporciona la herramienta.

Para los participantes, el uso de IA en temas emocionales implica riesgos asociados con privacidad, confidencialidad, sesgos de complacencia y dificultad para comprender situaciones humanas complejas.

Tabla 3. Preocupaciones éticas y clínicas sobre el uso de IA

Subcategorías y citas
Confidencialidad y vigilancia
"Me preocupa que mi situación sea difundida por alguna filtración o robo de datos" Est-15. "Tal vez me preocupan los datos personales, no tengo 100% de confianza de poner datos personales" Est-12. "...me intriga saber si tiene cierto control del otro lado y alguien más tenga acceso a esa información" Est-6.
Sesgo de complacencia y error
"La IA en su mayoría de veces te va a decir lo que quieres escuchar... y lo que va a decir nos va a gustar" Est-10. "Siempre te da la razón, debería ser más objetivo" Est-9. "En muchas ocasiones la IA no comprende del todo las relaciones entre hechos o personas... es necesario dar varios detalles o corregir" Est-14.

En esta categoría las respuestas evidencian preocupación relacionada con la privacidad, la confidencialidad y el manejo de información íntima. Los participantes consideran que compartir experiencias emocionales con una herramienta digital puede implicar riesgos de exposición, filtración o uso poco claro de los datos personales. Además, identifican limitaciones clínicas asociadas con respuestas complacientes, poco objetivas o insuficientemente contextualizadas, lo que cuestiona la capacidad de la IA para comprender situaciones emocionales complejas.

En conjunto, los resultados sugieren que los motivos para utilizar IA como apoyo psicológico incluyen factores emocionales, prácticos y estructurales. Los participantes utilizan estas herramientas por la disponibilidad inmediata, la accesibilidad, el bajo costo y la posibilidad de recibir orientación en momentos de crisis o incertidumbre; no obstante, su uso también conlleva preocupaciones importantes sobre la privacidad, la profundidad de las respuestas y los límites de la IA frente al acompañamiento psicológico profesional.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten visualizar que las razones por las que estudiantes de Psicología utilizan herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo psicológico pueden estar relacionadas con condiciones emocionales, prácticas y estructurales, es decir, van más allá de un gusto o interés por la tecnología. Las respuestas muestran que la IA se usa en momentos de crisis, aislamiento, ansiedad nocturna, duelo o toma de decisiones personales, especialmente cuando una red de apoyo no se encuentra disponible de forma inmediata. Lo anterior coincide con lo señalado por Ning et al. (2022) y Samuel y Kamenetsky (2022), quienes encontraron que los estudiantes universitarios suelen recurrir primero a formas de apoyo informal antes que a servicios profesionales de salud mental.

En este estudio, la IA parece ser considerada como una alternativa adicional dentro de un primer nivel de búsqueda de apoyo, especialmente cuando el usuario percibe la necesidad de desahogarse, organizar ideas o recibir una orientación rápida.

Asimismo, los hallazgos también coinciden con lo planteado por Alfayumi-Zeadna et al. (2022) y Negash et al. (2020), quienes identificaron barreras logísticas y económicas para acceder a servicios profesionales de salud mental, tales como los tiempos de espera, los costos, el desconocimiento

de los servicios o la dificultad para obtener atención adecuada, oportuna y confidencial. En las respuestas analizadas, el costo de la terapia, la falta de tiempo y la rapidez de la IA son mencionadas como razones asociadas para consultar herramientas de IA. En este sentido, la IA fue percibida por algunos estudiantes como un recurso accesible, privada y de bajo costo, lo cual es coherente con lo planteado por Batmanov et al. (2026), Haruna et al. (2025) y Osborn et al. (2022), quienes concluyeron que las herramientas de IA pueden ser valoradas positivamente por su disponibilidad y por reducir algunas barreras asociadas al estigma social y a la confidencialidad.

Sin embargo, la utilidad percibida de la IA como apoyo psicológico es ambivalente. Por un lado, los participantes reconocieron que estas herramientas ofrecen estrategias concretas, como ejercicios de respiración, técnicas de afrontamiento y hasta explicaciones que ayudan a comprender sus situaciones emocionales. Esta valoración se relaciona con lo planteado por Ibrahim et al. (2019) y Osborn et al. (2022), que encontraron que los estudiantes universitarios poseen con una disposición favorable hacia usar herramientas de IA para manejar estrés en sus primeras etapas.

Sin embargo, los resultados también mostraron que el apoyo brindado por la IA puede carecer de valor cuando se espera una respuesta más profunda, empática o clínicamente sensible. En este sentido, algunas respuestas de la herramienta fueron percibidas como repetitivas, superficiales o excesivamente empáticas; lo cual reforzaría la idea de que la IA puede apoyar en situaciones iniciales o de baja complejidad, al menos en las condiciones actuales de uso reportadas por los participantes. Finalmente, Button et al. (2023) y Osborn et al. (2022) distinguen riesgos relacionados con la privacidad, la seguridad de datos sensibles, la poca empatía genuina y la incapacidad de las herramientas de IA para atender crisis graves. En este estudio, los participantes expresaron temor por la posible filtración o uso poco claro de información personal, así como preocupación por recibir respuestas complacientes que puedan confirmar la perspectiva del usuario sin cuestionarla, algo parecido a una caja de resonancia. Lo anterior resulta relevante, particularmente en estudiantes de Psicología, debido a que su formación les facilita distinguir entre una respuesta automatizada estándar y una generada a partir de un proceso de acompañamiento psicológico que incluye escucha activa, criterio profesional, análisis contextual y responsabilidad ética. En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que la IA puede ser contemplada como un recurso complementario de apoyo inmediato, pero no como sustituto de la atención psicológica profesional.

Conclusiones

Este estudio permitió describir las razones y contextos en el cual estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental de la BUAP utilizan herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo psicológico. Los hallazgos sugieren que la IA suele ser utilizado como un recurso de primera consulta en momentos de malestar emocional, aislamiento, ansiedad nocturna, crisis, duelo o toma de decisiones personales, específicamente cuando el apoyo profesional no se encuentra disponible.

De la misma manera, las respuestas también muestran una valoración ambivalente sobre el uso de IA como apoyo psicológico. En primera instancia, la IA fue percibida como útil para obtener orientación inicial, estrategias de afrontamiento o apoyo inmediato. Mientras que en segunda instancia, fue posible reconocer límites relacionados con la seguridad de datos sensibles, la falta de profundidad en las respuestas, que al mismo tiempo puede ser complacientes sin comprender contextos emocionales complejos. En este escenario, los resultados permitieron concluir que la IA podrían funcionar como un apoyo complementario, sin que ello implique la sustitución del acompañamiento psicológico profesional; al menos en las condiciones actuales de uso.

Entre las limitaciones de este estudio, se puede señalar que los datos analizados provenían de respuestas abiertas de un cuestionario en línea, por lo que la profundidad del análisis se encontraba condicionada a la extensión narrativa de las mismas. Además, al tratarse de un estudio cualitativo exploratorio-descriptivo que únicamente contempló respuestas del programa de Psicología de una sede universitaria regional, los hallazgos no pueden ser generalizados, pero sí son útiles para una aproximación contextual al fenómeno.

Referencias

- Alfayumi-Zeadna, S., Gnaim-Abu Touma, L., Weinreich, M., & O'Rourke, N. (2022). *COVID-19 and mental health of minority Arab higher- education students in Israel: Social, economic, and academic factors*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(20), 13466. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013466>
- Astutik, E., Sebayang, S. K., Puspikawati, S. I., [...], & Dewi, D. M. S. K. (2020). *Depression, anxiety, and stress among students in newly established remote university campus in Indonesia*. Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences. <https://www.scopus.com/pages/publications/85079238959>

Batmanov, A., Grigoryeva, I., Calderón- Hernández, B., González-Téllez, R., & Guardiola Ramírez, A. (2026). ***Beliefs, information sharing, and mental health care use among university students***. Journal of Development Economics, 180, 103646. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2025.103646>

Button, P., Fallon, L., & Fowler, K. (2023). ***The impact of perceived social support and coping on distress in a sample of Atlantic Canadian health professional students during COVID-19 compared to pre-COVID peers***. BMC Psychology, 11, Article 175. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01218-y>

Flick, U. (2018). ***Introducción a la investigación cualitativa*** (5.a ed.). Ediciones Morata.

Haruna, U., Mohammed, A.-R., & Braimah, M. (2025). ***Understanding the burden of depression, anxiety and stress among first-year undergraduate students***. BMC Psychiatry. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-07069-8>

Husin, N. A., Mohd Ghazali, A. S., Jafari, A., Ghafari, S., & Hamid Abdulrahman, M. M. (2025). ***What matters most for the mental health issues of international university students: The predominant role of academic stress***. International Journal of Business and Society, 26(3), 1159–1176. <https://doi.org/10.33736/ijbs.9682.2025>

Hyseni Duraku, Z., Davis, H., Arënliu, A., Uka, F., & Behluli, V. (2024). ***Overcoming mental health challenges in higher education: A narrative review***. Frontiers in Psychology, 15, Article 1466060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1466060>

Ibrahim, N., Amit, N., Shahr, S., Mohd Awang, M. S., & Ismail, R. (2019). ***Do depression literacy, mental illness beliefs and stigma influence mental health help-seeking attitude? A cross-sectional study of secondary school and university students from B40 households in Malaysia***. BMC Public Health, 19(Suppl. 4), Article 544. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6862-6>

Martínez Miguélez, M. (2006). ***Ciencia y arte en la metodología cualitativa*** (2.a ed.). Trillas.

Maxwell, J. A. (2019). ***Diseño de investigación cualitativa***. Gedisa Editorial.

Negash, A., Khan, M. A., Medhin, G., Wondimagegn, D., & Araya, M. (2020). *Mental distress, perceived need, and barriers to receive professional mental health care among university students in Ethiopia*. BMC Psychiatry, 20, Article 187. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02602-3>

Ning, X., Wong, J. P.-H., Huang, S., Fu, Y., Gong, X., Zhang, L., Hilario, C., Fung, K. P.-L., Yu, M., Poon, M. K.-L., Cheng, S., Gao, J., & Jia, C.-X. (2022). *Chinese university students' perspectives on help-seeking and mental health counseling*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14), 8259. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148259>

Osborn, T. G., Li, S., Saunders, R., & Fonagy, P. (2022). *University students' use of mental health services: A systematic review and meta-analysis*. International Journal of Mental Health Systems. <https://doi.org/10.1186/s13033-022-00569-0>

Porru, F., Schuring, M., Bültmann, U., Portoghese, I., Burdorf, A., & Robroek, S. J. W. (2022). *Associations of university student life challenges with mental health and self-rated health: A longitudinal study with 6 months follow-up*. Journal of Affective Disorders, 296, 250–257. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.057>

Samuel, R., & Kamenetsky, S. B. (2022). *Help-seeking preferences and factors associated with attitudes toward seeking mental health services among first-year undergraduates*. Canadian Journal of Higher Education. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v52i1.189245>





Jesús Antonio Rodríguez Barroso

jesusantoniorodriguezbarroso@gmail.com

Maestría en Educación y Docencia

Intervención educativa 21º Coloquio Interuniversitario de Investigación 5 y 6 de junio de 2026



La comprensión lectora y factores asociados: Un estudio sobre el entorno familiar y las estrategias pedagógicas en alumnos de tercer grado de educación primaria en Oaxaca.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo determinar el estado actual de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, grupo "A", de la Escuela Primaria General "Vicente Guerrero", ubicada en la comunidad de San Pablo Huixtepec, Oaxaca, así como analizar los factores del entorno escolar y familiar asociados a su desempeño.

Se desarrolló una investigación con enfoque mixto, de predominio cuantitativo y diseño de estudio de caso. Se aplicaron tres instrumentos: una prueba de comprensión lectora a 13 de los 18 estudiantes matriculados (los 5 restantes se encontraban ausentes el día de la aplicación), un cuestionario tipo Likert a 11 de los 18 padres de familia (los 7 restantes no asistieron a la reunión de aplicación) y una entrevista semiestructurada a la docente titular.

Los resultados evidencian que las prácticas lectoras en el hogar se realizan de manera intermitente, predominando la motivación extrínseca y un uso limitado de recursos digitales para favorecer la lectura. Asimismo, la docente identifica dificultades principalmente en la comprensión inferencial y señala que las limitaciones de conectividad restringen la implementación de estrategias digitales. En conjunto, los hallazgos muestran que la comprensión lectora está influida por factores escolares, familiares y contextuales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre escuela y familia mediante estrategias pedagógicas contextualizadas.

Palabras clave

Comprensión lectora, educación primaria, entorno familiar, estrategias pedagógicas, factores asociados.

Summary

This article aims to determine the current state of reading comprehension among third-grade students in Group "A" at Vicente Guerrero General Elementary School, located in the community of San Pablo Huixtepec, Oaxaca, Mexico, and to analyze the school and family factors associated with their performance.

The study was conducted using a mixed-methods approach with a quantitative predominance and a case study design. Three research instruments were administered: a reading comprehension test to 13 of the 18 enrolled students (the remaining five were absent on the day of administration), a Likert-scale questionnaire to 11 of the 18 parents or guardians (the remaining seven did

not attend the scheduled administration session), and a semi-structured interview with the classroom teacher.

The findings indicate that reading practices at home are intermittent, with a predominance of extrinsic motivation and limited use of digital resources to promote reading. In addition, the teacher identified difficulties primarily in inferential reading comprehension and reported that limited internet connectivity restricts the implementation of digital instructional strategies. Overall, the findings suggest that reading comprehension is influenced by school, family, and contextual factors, highlighting the need to strengthen collaboration between schools and families through context-based pedagogical strategies.

Keywords

Reading comprehension, primary education, family environment, pedagogical strategies, associated factors.

Introducción

La comprensión lectora constituye actualmente uno de los temas de mayor relevancia dentro del ámbito educativo, dado que representa una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. En una sociedad caracterizada por el constante flujo de información y el acceso permanente a contenidos escritos y digitales, resulta indispensable que los alumnos desarrollen competencias lectoras que les permitan comprender, interpretar, analizar y reflexionar sobre la información que reciben. Por ello, desde los primeros años de educación básica, la escuela tiene la responsabilidad de favorecer el desarrollo de habilidades lectoras que contribuyan a la formación de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de construir aprendizajes significativos.

La comprensión lectora no se limita al reconocimiento de palabras ni a la decodificación de textos; implica procesos cognitivos complejos relacionados con la interpretación, el análisis, la inferencia y la construcción de significados (Solé, 1992; Goodman, 1982). Diversas investigaciones han evidenciado que las dificultades en esta habilidad afectan el desempeño académico en prácticamente todas las áreas del conocimiento. Cuando los alumnos presentan problemas para comprender instrucciones, identificar ideas principales o interpretar información escrita, se generan obstáculos que repercuten en su participación y rendimiento dentro del aula.

En el contexto latinoamericano, los datos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) son reveladores: en promedio, el 40% de los estudiantes de tercer grado de primaria de los 16 países participantes, entre ellos México, no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (UNESCO, 2021).

Esta situación no mejoró respecto al ciclo de 2013; al contrario, en varios países, incluyendo México, se registraron retrocesos. Estos datos justifican la necesidad de investigar los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en contextos rurales con condiciones particulares de vulnerabilidad educativa.

En la Escuela Primaria General Vicente Guerrero de San Pablo Huixtepec, Oaxaca, los estudiantes de tercer grado, grupo "A", enfrentan retos específicos en su proceso de comprensión lectora. Identificar dichos retos, así como los factores del entorno escolar y familiar que los condicionan, resulta fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes.

Por ello, la presente investigación tiene como propósito determinar el estado actual de la comprensión lectora en estos alumnos, examinando como los recursos y las estrategias empleadas en el aula y en el hogar actúan como factores asociados a su desempeño escolar.

Pregunta general de investigación

¿Cuál es el estado actual de la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de la Primaria "Vicente Guerrero" y qué factores del entorno escolar y familiar están asociados a su desempeño?

Preguntas secundarias

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la escuela primaria general Vicente Guerrero?
2. ¿Qué factores dificultan la comprensión lectora en dichos estudiantes?
3. ¿Cuáles son los intereses y las motivaciones de los estudiantes hacia la lectura en espacios formales e informales?
4. ¿Qué estrategias y recursos utiliza la docente para fomentar la comprensión lectora?
5. ¿Qué actividades y hábitos promueven los padres de familia para desarrollar la lectura en el hogar?

Objetivo general

Determinar el estado actual de la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de la Primaria "Vicente Guerrero", examinando como los recursos y las estrategias empleadas en el aula y en el hogar actúan como factores asociados a su desempeño escolar.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado.
2. Identificar los factores que dificultan el desarrollo de la comprensión lectora.
3. Identificar los intereses y motivaciones de los estudiantes hacia la lectura.
4. Caracterizar las estrategias y recursos didácticos que emplea la docente para fomentar la comprensión lectora.
5. Describir las actividades, hábitos y recursos presentes en el entorno familiar.

Marco teórico

Jiménez-Pérez (2014) define la comprensión lectora como la capacidad de captar de manera objetiva lo que un autor transmite a través de un texto escrito, y la distingue de la competencia lectora, entendida como la materialización funcional de dicha comprensión en contextos sociales. Por su parte, Smith (2004) señala que la lectura no consiste únicamente en reconocer palabras, sino en construir significados a partir de la interacción entre el lector y el texto, perspectiva que dialoga directamente con la postura interactiva de Solé (1992), quien sostiene que el lector utiliza sus conocimientos previos para interpretar la información y construir nuevos aprendizajes. Esta convergencia teórica permite afirmar que la comprensión lectora es una actividad dinámica, no pasiva, que requiere la participación activa del estudiante.

Desde una perspectiva crítica, Cassany (2006) plantea que leer implica analizar no solo el contenido literal del texto, sino también las intenciones, ideologías y contextos presentes en él. En esta línea, Ferreiro y Teberosky (1979) consideran que los niños participan activamente en la construcción del conocimiento escrito, desarrollando progresivamente formas más complejas de comprensión. Goodman (1982), por su parte, explica la lectura como un proceso psicolingüístico en el que el lector construye significados apoyándose en sus experiencias previas y en la información del texto.

García (2020) operacionaliza esta complejidad al definir cuatro niveles de comprensión: literal, inferencial, crítico y metacognitivo, basados en la

taxonomía de Barrett. Esta clasificación permite identificar con precisión el grado de profundidad con el que el lector procesa la información, lo cual resulta fundamental para el diagnóstico y la intervención pedagógica. En complemento, Makuc (2008) señala que las teorías lineal, cognitiva, interactiva y transaccional explican el proceso lector desde ángulos distintos, aunque complementarios.

En cuanto a la motivación, Bastidas (2007) argumenta que esta variable juega un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que influye directamente en el interés y la disposición del estudiante hacia la lectura. La motivación intrínseca favorece hábitos lectores más sólidos que la motivación extrínseca, asociada a recompensas externas. Este hallazgo cobra relevancia en el análisis de los datos del presente estudio, donde se identifica que el uso de recompensas por parte de los padres predomina sobre el fomento de una motivación autónoma.

Respecto a los estilos de aprendizaje, Bandler y Grinder (1982, como se cito en Silva, 2018) proponen el modelo VAK, que distingue entre aprendizaje visual, auditivo y kinestésico. Desde esta perspectiva, implementar estrategias didácticas diversificadas permite atender las distintas formas en que los estudiantes procesan la información. Asimismo, Vásquez y Pérez (2020) fundamentan el uso de actividades lúdicas como estrategia efectiva que promueve el aprendizaje activo y la participación; mientras que Díaz et al. (2024) destacan que la integración de herramientas digitales con metodologías pedagógicas tradicionales fortalece la comprensión lectora, aunque advierten sobre la necesidad de armonizar ambos enfoques según el contexto.

Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque mixto con predominio cuantitativo (QUAN-qual), lo que permite integrar datos estadísticos sobre el desempeño lector y las prácticas familiares con la perspectiva cualitativa de la docente titular (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se emplea el método de estudio de caso, dado que el análisis se delimita a una unidad específica: el tercer grado, grupo "A", de la Escuela Primaria Vicente Guerrero en San Pablo Huixtepec. El alcance es descriptivo.

Participantes y criterios de inclusión

La muestra es de tipo no probabilístico por conveniencia. El grupo de tercer grado "A" cuenta con 18 alumnos matriculados y 18 padres o tutores

registrados; sin embargo, participaron efectivamente 13 estudiantes y 11 padres de familia, dado que los restantes se encontraban ausentes el día de la aplicación de los instrumentos. También participó la docente titular del grupo. Los criterios de selección garantizaron representatividad de género entre los alumnos y diversidad de perfiles educativos entre los padres de familia.

Contexto

La Escuela Primaria General Vicente Guerrero (clave 20DPRO9210), perteneciente a la zona escolar 006, fue fundada el 23 de mayo de 1936 en la comunidad de San Pablo Huixtepec, Zimatlán, Oaxaca. Es una institución pública de turno matutino (8:00 a.m. - 12:30 p.m.) con 220 alumnos y 15 docentes. El grupo de tercer grado "A" cuenta con 18 alumnos matriculados; de ellos, 13 participaron en la prueba de comprensión lectora, dado que los 5 restantes se encontraban ausentes el día de su aplicación. De igual manera, de los 18 padres de familia registrados, 11 respondieron el cuestionario Likert, ya que los 7 restantes no asistieron a la reunión en la que se aplicó el instrumento.

Instrumentos

Los tres instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos en el área de investigación educativa y didáctica, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y congruencia de cada uno de los reactivos con los objetivos del estudio. A partir de las observaciones emitidas se realizaron ajustes de redacción y organización. Posteriormente se efectuó una prueba piloto que permitió verificar la comprensión de las instrucciones y la funcionalidad de los instrumentos antes de su aplicación definitiva.

1. Prueba de comprensión lectora "Una aventura en el bosque": aplicada a 13 estudiantes. Consta de reactivos distribuidos en cuatro dimensiones: literal, inferencial, crítico y metacognitivo, con puntaje máximo de 20 puntos.
2. Escala tipo Likert "Fomento de la comprensión lectora en casa": aplicada a 11 padres de familia. Consta de 10 ítems organizados en tres categorías: actividades y hábitos (2 ítems), intereses y motivaciones (3 ítems) y estrategias y recursos (5 ítems). Opciones de respuesta: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).
3. Entrevista semiestructurada "Guía de entrevista sobre la comprensión

lectora en la práctica docente”: aplicada a la docente titular. Analizada mediante codificación temática en tres categorías: factores que dificultan la comprensión lectora, intereses y motivaciones y estrategias y recursos utilizados por la docente.

Consideraciones éticas

La investigación contó con la autorización de las autoridades de la institución y con el consentimiento informado de los padres o tutores de los alumnos participantes, quienes fueron informados sobre los propósitos del estudio, el carácter voluntario de la participación y el resguardo de los datos bajo criterios de anonimato y confidencialidad.

Procedimiento de análisis

Debido al tamaño reducido de la muestra ($n=11$), los resultados cuantitativos se interpretan con un alcance descriptivo y exploratorio, evitando realizar inferencias estadísticas hacia otras poblaciones. La información cualitativa obtenida mediante la entrevista fue organizada mediante categorías temáticas y posteriormente contrastada con los resultados cuantitativos para fortalecer la interpretación de los hallazgos.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos a través de los tres instrumentos aplicados, organizados mediante triangulación de datos: primero una visión panorámica de las tendencias generales y posteriormente un análisis por actor y categoría. Instrumento

1. Prueba de comprensión lectora ($n=13$)

La prueba de comprensión lectora “Una aventura en el bosque” fue aplicada satisfactoriamente a los 13 estudiantes presentes el día de la aplicación. Sin embargo, permitió identificar una tendencia general en la que los estudiantes mostraron mayor facilidad para responder reactivos del nivel literal que aquellos correspondientes al nivel inferencial, lo cual coincide con la información obtenida mediante la entrevista realizada a la docente. Instrumento

2. Cuestionario tipo Likert a padres de familia ($n=11$)

Categoría: Actividades y hábitos. La mayoría de los padres (5 de 11, 45.5%) indicó que solo algunas veces fomenta que su hijo o hija lea con frecuencia; 4 (36.4%) lo hace casi siempre y ninguno respondió siempre. En cuanto al hábito de leer antes de dormir, la opción algunas veces concentró también 5

respuestas (45.5%), mientras que 4 padres (36.4%) respondieron casi nunca o nunca. Estos datos evidencian que el acompañamiento lector no se desarrolla con la constancia necesaria para consolidar un hábito sólido.

Tabla 1.

Categoría: Actividades y hábitos (n=11). Frecuencias por opción de respuesta.

Ítem	N	CN	AV	CS	S	f (%)
1. Fomento que mi hijo/a lea al menos 3 veces por semana.	1	1	5	4	0	11(100%)
2. Leo con mi hijo/a antes de dormir para apoyar su comprensión.	1	3	5	1	1	11(100%)

Nota. N=Nunca; CN=Casi nunca; AV=Algunas veces; CS=Casi siempre; S=Siempre; f (%) =frecuencia y porcentaje.

Elaboración propia.

Los resultados muestran que las prácticas lectoras familiares carecen de la constancia necesaria para consolidar hábitos de lectura, lo cual coincide con Bastidas (2007), quien sostiene que la frecuencia de las actividades lectoras constituye un elemento fundamental para fortalecer la motivación hacia la lectura.

Categoría: Intereses y motivaciones. El uso de recompensas como estrategia motivadora predomina en casi siempre (6 de 11, 54.5%), lo que sugiere dependencia de incentivos externos sobre la motivación intrínseca. En contraste, permitir que el hijo/a seleccione lecturas de su interés mostró una distribución favorable: 8 de 11 (72.7%) respondieron casi siempre o siempre. De igual forma, motivar a expresar lo que entiende y siente después de leer obtuvo tendencia positiva con 7 de 11 (63.6%) en casi siempre o siempre.

Tabla 2.
Categoría: Intereses y motivaciones (n=11). Frecuencias por opción de respuesta.

Ítem	N	CN	AV	CS	S	f (%)
1. Hago preguntas para verificar comprensión.	0	2	2	3	4	11(100%)
2. Utilizo cuentos, libros u otros materiales.	0	1	3	5	2	11(100%)
3. Apoyo cuando presenta dificultades con un texto.	0	0	3	1	7	11(100%)
4. Utilizo recursos digitales para fomentar la lectura.	0	2	6	3	0	11(100%)
5. Pido que dibuje o cree algo a partir de lo leído.	0	2	7	2	0	11(100%)

Nota. N=Nunca; CN=Casi nunca; AV=Algunas veces; CS=Casi siempre; S=Siempre; f (%) =frecuencia y porcentaje.
Elaboración propia.

El uso ocasional de recursos digitales refleja las limitaciones del contexto educativo y familiar, aspecto que coincide con Díaz et al. (2024), quienes señalan que el aprovechamiento de herramientas tecnológicas depende de las condiciones materiales y de conectividad de cada comunidad.

Instrumento 3. Entrevista a la docente titular

A través del análisis temático de la entrevista semiestructurada se identificaron tres categorías:

a) Dificultades de los estudiantes. La docente señala que la mayoría de los alumnos lee de manera mecánica sin comprender el contenido: al ser cuestionados sobre lo que leyeron, la mayoría responde con monosílabos o

no responde. Identifica la confusión conceptual como una dificultad frecuente, atribuible tanto a la falta de vocabulario como al escaso acompañamiento familiar.

b) Factores contextuales. La docente identifica una interacción entre factores familiares, sociales y económicos: la falta de participación de los padres en actividades de lectura en casa, la influencia de tradiciones comunitarias que en ocasiones anteponen actividades extracurriculares a la vida escolar, y las limitaciones económicas que restringen el acceso a materiales educativos.

c) Estrategias implementadas. Como estrategia de motivación, la docente vincula los textos con material audiovisual de interés para los estudiantes y aprovecha la biblioteca escolar para actividades complementarias. Reporta que estas estrategias generan mayor disposición hacia la lectura. Sin embargo, la deficiente conectividad a internet en la institución limita el uso de herramientas digitales como recurso didáctico.

Aportes, hallazgos y contribuciones

La triangulación entre la prueba de comprensión lectora, el cuestionario dirigido a padres de familia y la entrevista a la docente permitió identificar que las principales dificultades se concentran en la comprensión inferencial y se relacionan con prácticas lectoras familiares poco constantes, el predominio de estrategias de motivación extrínseca y limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos. Estos resultados evidencian la importancia de fortalecer acciones coordinadas entre escuela y familia para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en contextos rurales.

Los datos evidencian que los padres muestran disposición para acompañar el proceso lector; sin embargo, las prácticas lectoras en casa son intermitentes y el uso de recursos digitales es escaso. Esta brecha entre la disposición declarada y la constancia real de las prácticas representa un área de oportunidad para el diseño de intervenciones dirigidas a las familias. Como contribución metodológica, esta investigación diseñó, validó y aplicó un conjunto articulado de tres instrumentos específicamente adaptados al contexto rural estudiado, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas sobre los tres actores clave del proceso educativo.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten inferir que las mayores dificultades del grupo se concentran en la comprensión inferencial, los datos cualitativos

obtenidos en la entrevista a la docente permiten anticipar tendencias coherentes con lo reportado por Makuc (2008), quien señala que los lectores en los primeros grados tienden a operar desde esquemas lineales, privilegiando la recuperación literal sobre la construcción de inferencias. La docente identifica que los alumnos leen, pero no comprenden en profundidad y presentan dificultades para responder preguntas que requieren relacionar información implícita, lo que sugiere que las dificultades se concentran en el nivel inferencial.

Desde la perspectiva de García (2020), los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico y metacognitivo permiten interpretar esta situación no como una deficiencia generalizada, sino como una brecha específica en un nivel de procesamiento concreto, susceptible de ser intervenida mediante estrategias pedagógicas focalizadas.

En relación con el entorno familiar, el análisis del cuestionario Likert evidencia que la constancia de las prácticas lectoras es baja, lo cual es coherente con lo señalado por Bastidas (2007) respecto a la motivación extrínseca: cuando el acompañamiento familiar se apoya principalmente en recompensas (54.5% casi siempre) y no en el desarrollo de una motivación intrínseca, los hábitos lectores tienden a ser más frágiles.

La integración del modelo VAK (Bandler y Grinder, 1982, como se citó en Silva, 2018) cobra relevancia al constatar que los recursos digitales son utilizados ocasionalmente tanto en el hogar como en el aula. La limitada conectividad que reporta la docente coincide con lo señalado por Díaz et al. (2024) respecto a la necesidad de armonizar las metodologías con las posibilidades reales del contexto. En este escenario, el juego y las actividades lúdicas (Vásquez y Pérez, 2020) representan una vía viable para fortalecer la comprensión lectora sin depender de infraestructura tecnológica.

Conclusión

En respuesta al objetivo general, los instrumentos aplicados ofrecen una visión integral del estado actual de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria General Vicente Guerrero.

La aplicación de la prueba de comprensión lectora, complementada con el cuestionario dirigido a padres de familia y la entrevista a la docente, permitió identificar que las principales dificultades de los estudiantes se concentran en la comprensión inferencial, mientras que el nivel literal presentó un mejor

desempeño general. La triangulación de la información proporcionó una visión integral del fenómeno estudiado y permitió identificar los factores escolares, familiares y contextuales asociados a la comprensión lectora. Esta interacción multifactorial demanda respuestas pedagógicas integrales que involucren a los tres actores del proceso educativo.

Se concluye que para fortalecer la comprensión lectora en este contexto es necesario: diseñar intervenciones específicas que atiendan el nivel inferencial; impulsar la constancia de las prácticas lectoras familiares mediante talleres de sensibilización; y aprovechar estrategias lúdicas y culturalmente pertinentes que no dependan de conectividad a internet. Los resultados de esta investigación pueden contribuir al diseño de programas de intervención adaptados a contextos rurales similares en el estado de Oaxaca.

Referencias

Bastidas, J. (2007). *Fundamentos para la construcción de una teoría sobre motivación para la lectura*. Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje, 15, 8-32.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Díaz, Z. C., Noria, V. M., y Buendía, M. A. (2024). *Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática*. Revista Andina de Educación. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

García, S. (2020). *La taxonomía de Barrett como metodología en la comprensión lectora* [Tesis de fin de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional. <https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/69e653de-75a3-4c63-af24-e23d39cb9fb8/content>

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.

Jiménez-Pérez, E. (2014). *Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. Investigaciones sobre Lectura, 1, 65- 83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.v1i1.10943>

Makuc, M. (2008). *Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos*. Revista Signos, 41(68), 403- 422. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>

Silva, A. (2018). *Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje*. Journal of Learning Styles, 11(21), 35-66. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Routledge.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vásquez, G. A., y Pérez, M. A. (2020). *Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, e805. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805



Román Serrano Clemente

a1026327@ulsapuebla.mx

Octavo cuatrimestre de Doctorado

Luis Angel Aguilar Carrasco

luis.aguilar@ulsapuebla.mx

Temas Transversales en Educación



Más allá de la ansiedad social: la ansiedad matemática como fenómeno específico en estudiantes de bachillerato.

Resumen

En el ámbito de la educación matemática toma relevancia la consideración del afecto en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Desde hace más de 60 años, la ansiedad matemática es un fenómeno que se ha estudiado y ha sido ampliamente documentado en el ámbito educativo, reconocido por su impacto en el rendimiento académico, la actitud hacia las matemáticas, particularmente en la percepción y la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes. No obstante, dado el desconocimiento del fenómeno aún persisten debates en torno a su naturaleza, particularmente respecto a si constituye un fenómeno específico o si puede explicarse como una manifestación de formas más generales de ansiedad, como la ansiedad social.

En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la ansiedad matemática y la ansiedad social en estudiantes de bachillerato, con el fin de aportar evidencia empírica sobre la especificidad de este constructo. Se aplicó la Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS) adaptada al contexto mexicano, así como el LSAS de Liewobitz, que mide el nivel de ansiedad social en dos dimensiones: temor/ansiedad y evitación. A partir de un diseño cuantitativo, se realizaron análisis de correlación de Pearson y Spearman. Los resultados mostraron que no existen correlaciones estadísticamente significativas entre la ansiedad matemática y las dimensiones de la ansiedad social ($p > .05$).

En contraste, se observaron altas correlaciones entre sus dimensiones. Estos hallazgos sugieren que la ansiedad matemática constituye un fenómeno específico e independiente, lo que implica la necesidad de diseñar estrategias educativas focalizadas para su atención.

Palabras clave

Ansiedad matemática, ansiedad social, educación matemática.

Objetivo de Desarrollo Sostenible

Educación de Calidad.

Justificación

El presente estudio se vincula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad, promovido por la Organización de las Naciones Unidas, el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la

vida para todas las personas. Dentro de este objetivo, uno de los principales desafíos consiste en asegurar que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos en ambientes educativos favorables, donde las condiciones emocionales no representen un obstáculo para su formación académica.

En este sentido, la ansiedad matemática constituye una problemática relevante, ya que afecta directamente el aprendizaje, el desempeño académico y la relación de los estudiantes con las matemáticas. Diversos estudios han demostrado que este fenómeno puede limitar la participación en clase, disminuir la confianza en las propias capacidades y generar conductas de evitación hacia actividades relacionadas con el razonamiento matemático. Estas condiciones repercuten negativamente en la calidad de los procesos educativos y en las oportunidades de desarrollo académico de los estudiantes.

A pesar de su relevancia, persiste un debate en torno a la naturaleza de la ansiedad matemática, particularmente respecto a si constituye un fenómeno específico o si puede explicarse como una manifestación de otras formas de ansiedad, como la ansiedad social. Esta discusión resulta importante, ya que la manera en que se conceptualiza el fenómeno influye directamente en las estrategias de intervención educativa que pueden implementarse en el aula. Definir la ansiedad matemática como un constructo independiente tiene implicaciones significativas para la educación de calidad.

En primer lugar, permite comprender que las dificultades emocionales relacionadas con las matemáticas no necesariamente derivan de problemas generales de interacción social, sino de experiencias específicas asociadas al aprendizaje matemático. Esto implica reconocer que factores como el rol del docente, las prácticas de evaluación, el clima del aula y las experiencias previas de fracaso académico pueden desempeñar un papel fundamental en la aparición y mantenimiento de este tipo de ansiedad.

En segundo lugar, el reconocimiento de la ansiedad matemática como un fenómeno específico favorece el diseño de estrategias pedagógicas focalizadas, orientadas a generar ambientes de aprendizaje más seguros, participativos y formativos. Estas acciones son congruentes con el ODS 4, ya que contribuyen a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la inclusión y reduciendo barreras emocionales que afectan el acceso al conocimiento matemático.

Asimismo, la presente investigación aporta evidencia empírica relevante para fortalecer la comprensión del fenómeno en el contexto mexicano y latinoamericano, particularmente en estudiantes de bachillerato. Esto resulta importante debido a que gran parte de los instrumentos y estudios sobre ansiedad matemática han sido desarrollados en contextos anglosajones, por lo que su adaptación y validación cultural representa una necesidad para la construcción de conocimientos más contextualizados y pertinentes.

En este sentido, el estudio contribuye al ODS 4 mencionada ya que al generar información que puede orientar la mejora de las prácticas educativas, favorece procesos de enseñanza más sensibles a las dimensiones emocionales del aprendizaje matemático y promoviendo una educación de mayor calidad e inclusión.

Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, la ansiedad matemática ha sido identificada como un factor que limita el aprendizaje y el rendimiento académico. Sin embargo, existe un debate respecto a su naturaleza, particularmente en relación con otras formas de ansiedad, como la ansiedad social, de aquí entonces que se tenga la necesidad de responder a la pregunta:

¿Existe una relación significativa entre la ansiedad matemática y la ansiedad social en estudiantes de bachillerato, o la primera constituye un fenómeno independiente?

Objetivo general

Analizar la relación entre la ansiedad matemática y la ansiedad social en estudiantes de bachillerato, con el fin de determinar la especificidad de la ansiedad matemática como constructo independiente.

Objetivos específicos

Comparar la relación de la ansiedad matemática con las dimensiones de la ansiedad social (temor/ansiedad y evitación), con el propósito de identificar si alguna de estas dimensiones explica significativamente el fenómeno de la ansiedad matemática.

Fundamentación teórica

Conceptualización y caracterización de la Ansiedad matemática

La ansiedad matemática ha sido definida como un estado emocional caracterizado por sentimientos de tensión, preocupación o miedo que interfieren con la manipulación de números y la resolución de problemas

matemáticos en contextos académicos o cotidianos (Richardson & Suinn, 1972). Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado debido a su impacto en el aprendizaje, el rendimiento académico y la trayectoria educativa de los estudiantes.

Investigaciones realizadas por Ashcraft (2002) y Hembree (1990) han demostrado que la ansiedad matemática no solo afecta el desempeño observable, sino también procesos cognitivos fundamentales. En particular, se ha documentado que niveles elevados de ansiedad matemática interfieren con la memoria de trabajo, reduciendo la capacidad del estudiante para procesar información numérica de manera eficiente. Este efecto cognitivo explica por qué estudiantes con habilidades matemáticas adecuadas pueden presentar bajo rendimiento en situaciones evaluativas.

Asimismo, la ansiedad matemática se relaciona con variables afectivas como la autoeficacia, la motivación y las creencias hacia las matemáticas (Wigfield & Meece, 1988). Es por esta razón que el fenómeno se inserta en el dominio afectivo del aprendizaje, el cual incluye emociones, actitudes y creencias que influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento matemático (Zan et al., 2006).

Dimensiones y manifestaciones de la Ansiedad social en el contexto educativo

La ansiedad social se define como el miedo intenso y persistente a situaciones en las que el individuo puede ser evaluado negativamente por otros, acompañado de conductas de evitación (American Psychiatric Association, 2013). Este constructo se estructura comúnmente en dos dimensiones principales: el temor o ansiedad ante la interacción social y la evitación conductual de dichas situaciones.

En el contexto educativo, la ansiedad social puede manifestarse en conductas como evitar participar en clase, no hacer preguntas o experimentar incomodidad al exponerse frente a sus compañeros. Estas conductas pueden afectar el aprendizaje, especialmente en ambientes donde la interacción es un componente clave del proceso educativo.

Investigaciones han señalado que estas dos dimensiones —temor y evitación— suelen estar altamente correlacionadas, lo que indica que forman parte de un mismo constructo emocional (Heimberg et al., 1999). Esta relación refleja cómo la experiencia emocional de ansiedad se traduce en conductas observables de evitación.

Ansiedad matemática como constructo específico

Uno de los debates más relevantes en la literatura es si la ansiedad matemática debe entenderse como una manifestación de formas más generales de ansiedad o como un constructo específico. En este sentido, diversos estudios han aportado evidencia a favor de su especificidad.

Hembree (1990), en un metaanálisis clásico, encontró que la ansiedad matemática presenta relaciones diferenciadas con variables académicas y emocionales, lo que sugiere que no puede reducirse a una forma general de ansiedad. De manera similar, investigaciones más recientes han señalado que, aunque existe cierta relación con la ansiedad general, la ansiedad matemática posee componentes únicos asociados al contexto matemático (Dowker et al., 2016).

Ashcraft y Ridley (2005) proponen que la ansiedad matemática debe entenderse como un fenómeno que emerge de la interacción entre factores cognitivos y experiencias específicas de aprendizaje, como la exposición a prácticas evaluativas estresantes o experiencias de fracaso académico. Esta perspectiva refuerza la idea de que la ansiedad matemática no es simplemente una extensión de otras formas de ansiedad.

Factores educativos asociados a la ansiedad matemática

Desde una perspectiva educativa, la ansiedad matemática se encuentra fuertemente influenciada por factores contextuales. Entre ellos destacan el rol del docente, las prácticas de evaluación, el clima del aula y las experiencias previas del estudiante.

El docente juega un papel central en la construcción de experiencias de aprendizaje que pueden favorecer o disminuir la ansiedad. Prácticas pedagógicas y didácticas centradas en el error como parte del aprendizaje, así como ambientes de clase seguros y participativos, pueden contribuir a reducir los niveles de ansiedad matemática (Zan et al., 2006). Por otro lado, las prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la memorización y la presión por el resultado, pueden generar altos niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes. Esto refuerza la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza y evaluación desde una perspectiva más formativa y formadora.

Relación entre ansiedad matemática y ansiedad social

La relación entre la ansiedad matemática y la ansiedad social ha sido objeto de estudio, aunque con resultados no concluyentes. Algunos trabajos

sugieren que ambas pueden coexistir debido a su naturaleza emocional; sin embargo, otros indican que operan de manera independiente.

La distinción entre ambos constructos es relevante, ya que permite evitar interpretaciones minimizadas. Si la ansiedad matemática se explica exclusivamente a partir de la ansiedad social, se corre el riesgo de ignorar factores específicos del contexto matemático. Por el contrario, si se reconoce su independencia, se abre la posibilidad de desarrollar intervenciones más precisas y efectivas.

En este sentido, el análisis empírico de la relación entre ambas variables resulta fundamental para avanzar en la comprensión del fenómeno y fortalecer tanto la teoría como la práctica educativa.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional (Hernández-Sampieri et al., 2018). Este tipo de diseño permitió analizar la relación entre la ansiedad matemática y la ansiedad social sin manipulación de variables, observando los fenómenos en su contexto natural.

La muestra estuvo conformada por 239 estudiantes de bachillerato público en México, con edades aproximadas entre 17 y 19 años. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad del grupo y su disposición para participar en el estudio.

Se utilizaron dos instrumentos principales: por un lado, para medir los niveles de ansiedad matemática se aplicó la Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS) (Richardson & Suinn, 1972), adaptada al contexto mexicano en su versión corta que consta de 30 ítems en escala tipo Likert. Este instrumento evalúa el nivel de ansiedad que experimentan los estudiantes ante diversas situaciones relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas y para medir la ansiedad social se aplicó la escala LSAS de Liewobitz compuesta por 24 ítems, organizada en dos dimensiones:

- Temor/ansiedad: mide la experiencia emocional ante situaciones sociales
- Evitación: evalúa conductas de evitación en contextos sociales

El análisis de los datos se realizó mediante el software JASP, empleando los siguientes procedimientos:

- Estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, frecuencias)

- Análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach)
- Correlación de Pearson y Spearman

Estos análisis permitieron evaluar la relación entre la ansiedad matemática y las dimensiones de la ansiedad social, así como la consistencia interna de los instrumentos.

Resultados e interpretación

Análisis descriptivo de la ansiedad social

Con el propósito de caracterizar el comportamiento de la ansiedad social en la muestra ($n = 239$), se calcularon estadísticos descriptivos para las dimensiones de temor/ansiedad (TOA) y evitación (E). Como se observa en la figura 1 los resultados muestran que ambas dimensiones presentan valores de tendencia central muy similares. En la dimensión de temor/ansiedad se obtuvo una media de $M = 30.64$ y una mediana de $Md = 30.00$, mientras que en la dimensión de evitación la media fue de $M = 30.82$ y la mediana de $Md = 30.00$. Esta cercanía entre media y mediana sugiere una distribución aproximadamente simétrica en ambas variables.

En cuanto a la dispersión, se observa una desviación estándar de $SD = 13.00$ para temor/ansiedad y $SD = 11.65$ para evitación, lo que indica una variabilidad moderada en los puntajes de los estudiantes.

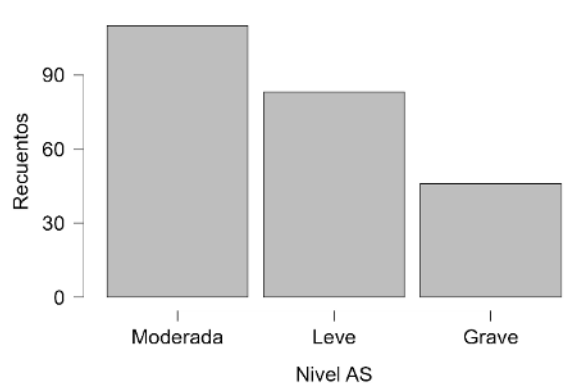
Figura 1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ansiedad social

	SUMA TOA	SUMA E
Válido	239	239
Mediana	30.000	30.000
Media	30.640	30.820
Desviación Típica	13.000	11.649
Mínimo	1.000	2.000
Máximo	64.000	63.000

Nota. La figura muestra los estadísticos descriptivos de las dimensiones temor/ansiedad (TOA) y evitación (E) en una muestra de estudiantes de bachillerato ($n = 239$). Se presentan medidas de tendencia central, dispersión y forma de la distribución. La escala de ansiedad social presentó una alta consistencia interna ($\alpha = .934$).

Con el fin de contextualizar la presencia de ansiedad social en los estudiantes, se clasificaron los puntajes en niveles de severidad (leve, moderado y grave), como se muestran en la figura 2



Nota. Distribución de los niveles de ansiedad social en una muestra de $n = 239$ estudiantes. La gráfica permite identificar la concentración de participantes en cada nivel de severidad.

La distribución de los niveles permite observar la presencia de ansiedad social en la población estudiada, destacando una tendencia hacia niveles moderados, lo que sugiere que una proporción importante de estudiantes experimenta manifestaciones relevantes de este constructo en el contexto escolar.

Análisis de confiabilidad

En cuanto a la consistencia interna del instrumento de ansiedad social, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .934$, lo cual indica un nivel de confiabilidad excelente (Nunnally & Bernstein, 1994).

Este resultado evidencia que los ítems del instrumento presentan una alta coherencia interna, lo que garantiza que las dimensiones de temor/ansiedad y evitación están midiendo de manera consistente el constructo de ansiedad social.

Resultados de correlación

Con el propósito de analizar la relación entre la ansiedad matemática y la ansiedad social, se realizaron correlaciones de Pearson y Spearman utilizando el software JASP, como se muestra en la figura 3.

Tabla de correlación ente las escalas de ansiedad matemática y ansiedad social

Variable		Puntate total MARS	SUMA TOA		SUMA E		TOTAL AS	
1. Puntate total MARS	R de Pearson	—						
	Valor p	—						
	Rho de Spearman	—						
	Valor p	—						
2. SUMA TOA	R de Pearson	-0.007	—					
	Valor p	0.917	—					
	Rho de Spearman	-0.005	—					
	Valor p	0.942	—					
3. SUMA E	R de Pearson	-0.030	0.777	* * *	—			
	Valor p	0.647	< .001		—			
	Rho de Spearman	-0.034	0.780	* * *	—			
	Valor p	0.603	< .001		—			
4. TOTAL AS	R de Pearson	-0.019	0.949	* * *	0.936	* * *	—	
	Valor p	0.773	< .001		< .001		—	
	Rho de Spearman	-0.010	0.948	* * *	0.933	* * *	—	
	Valor p	0.873	< .001		< .001		—	
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001								

Los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad matemática (MARS) y las dimensiones de la ansiedad social. En particular, no se encontraron correlaciones significativas entre MARS y la dimensión de temor/ansiedad ($r = -0.007$, $p = .917$), ni con la dimensión de evitación ($r = -0.030$, $p = .647$), ni con el puntaje total de ansiedad social ($r = -0.019$, $p = .773$).

En contraste, se observó una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las dimensiones de temor/ansiedad y evitación ($r = 0.777$, $p < .001$), lo que evidencia una fuerte asociación entre ambas y respalda la consistencia interna del constructo de ansiedad social.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la ansiedad matemática no presenta relación con la ansiedad social, lo que sugiere que ambos constructos operan de manera independiente en la población estudiada. La ausencia de correlaciones significativas indica que los niveles de ansiedad matemática no dependen del nivel de ansiedad social de los estudiantes. Por otro lado, la fuerte correlación entre las dimensiones de temor y evitación confirma que la ansiedad social constituye un constructo coherente y bien definido. Este hallazgo, junto con la alta confiabilidad del instrumento ($\alpha = .934$), permite descartar que la falta de relación con la ansiedad matemática sea producto de problemas de medición. En conjunto, los resultados permiten identificar que la ansiedad social presenta una estructura interna coherente, evidenciada por la alta correlación entre sus dimensiones y la elevada consistencia interna del instrumento.

Sin embargo, la ausencia de correlaciones significativas entre la ansiedad matemática y la ansiedad social indica que ambos constructos operan de manera independiente en la población estudiada. Este hallazgo resulta relevante, ya que sugiere que la ansiedad matemática no puede explicarse como una manifestación de la ansiedad social.

Asimismo, el hecho de que la escala de ansiedad social presente propiedades psicométricas adecuadas permite descartar que la falta de relación sea atribuible a errores de medición, reforzando la validez del resultado obtenido.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten concluir que la ansiedad matemática constituye un fenómeno específico e independiente de la ansiedad social en estudiantes de bachillerato.

La ausencia de correlaciones significativas entre ambos constructos indica que la ansiedad matemática no puede explicarse como una manifestación de la ansiedad social, lo que refuerza su carácter como un constructo diferenciado dentro del ámbito educativo. Este hallazgo tiene implicaciones importantes tanto a nivel teórico como práctico. Desde una perspectiva teórica, contribuye a la delimitación conceptual de la ansiedad matemática, evitando interpretaciones reduccionistas. Desde una perspectiva educativa, sugiere la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicas orientadas a su atención, considerando factores propios del contexto matemático, como el rol del docente, las prácticas evaluativas y el ambiente de aprendizaje.

Asimismo, los resultados abren nuevas líneas de investigación relacionadas con otros factores que podrían explicar la ansiedad matemática, como la autoeficacia, las creencias hacia las matemáticas y las experiencias previas de aprendizaje.

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Ashcraft, M. H. (2002). *Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences*. Current Directions in Psychological Science, 11, 181-185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>

Ashcraft, M. H., & Ridley, K. S. (2005). *Math anxiety and its cognitive consequences*. En J. I. D. Campbell (Ed.), Handbook of mathematical cognition (pp. 315–327). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203998045>

Caviola, S., Carey, E., Mammarella, I. C., & Szűcs, D. (2017). *Stress, time pressure, strategy selection and math anxiety in mathematics: A review*. Learning and Individual Differences, 58, 58–68. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01488

Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). *Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?* Frontiers in Psychology, 7, 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>

Heimberg, R. G., Horner, K. J., Juster, H. R., Safren, S. A., Brown, E. J., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (1999). *Psychometric properties of the Liebowitz Social Anxiety Scale*. Psychological Medicine, 29(1), 199–212.
<https://doi.org/10.1017/S0033291798007879>

Hembree, R. (1990). *The nature, effects, and relief of mathematics anxiety*. Journal for research in mathematics education, 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). *The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, validity, and reliability*. Assessment, 10(2), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1073191103010002008>

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com>

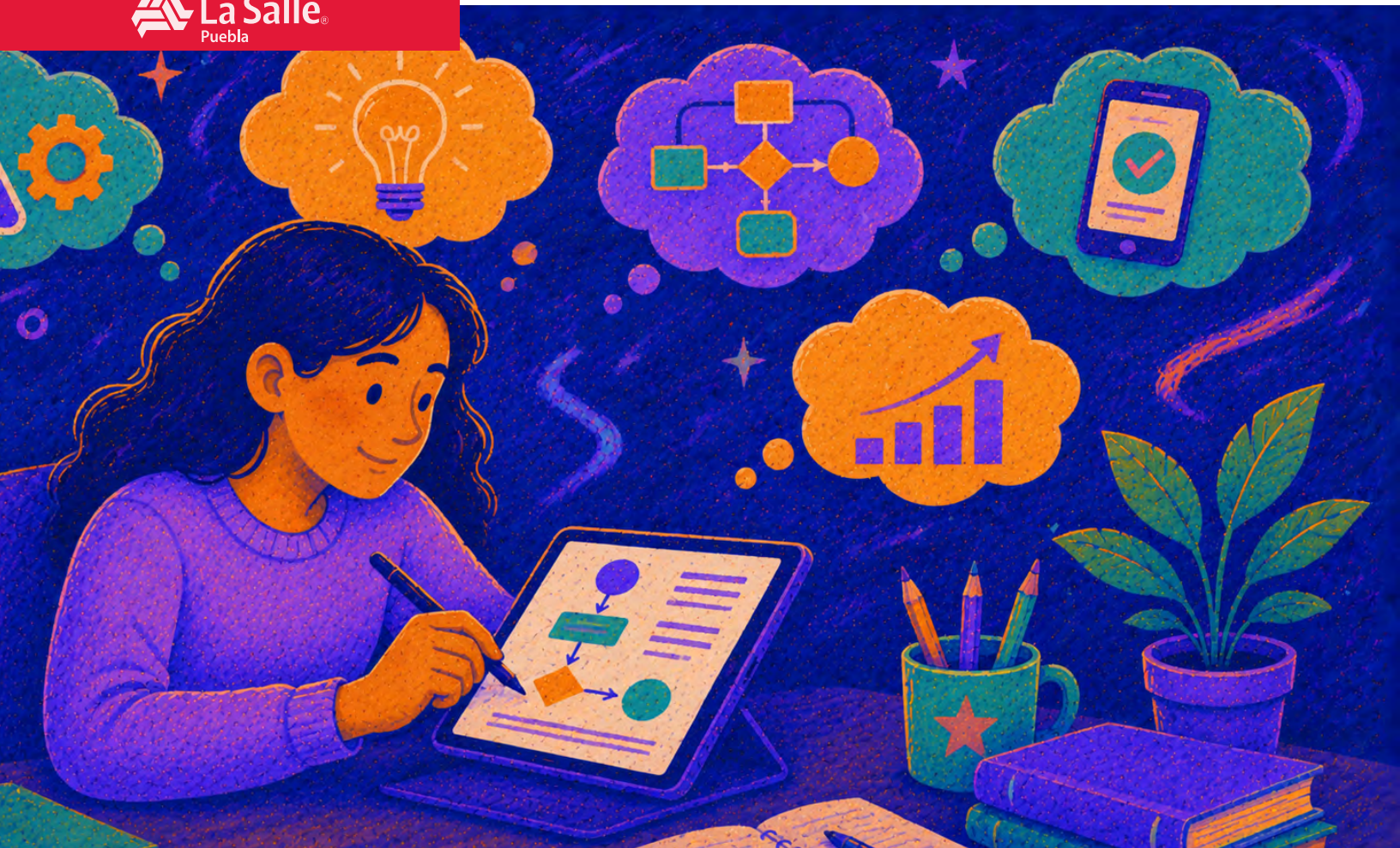
Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

OCDE (2023). Resultados PISA 2022 (Volumen I): *El estado del aprendizaje y la equidad en la educación*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Richardson, F.C., y Suinn, R.M. (1972). *The Mathematics Anxiety Rating Scale*. Journal of Counseling Psychology, 19, 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>

Wigfield, A., & Meece, J. L. (1988). *Math anxiety in elementary and secondary school students*. Journal of Educational Psychology, 80(2), 210–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.210>

Zan, R., Brown, L., Evans, J., & Hannula, M. S. (2006). *Affect in Mathematics Education: An Introduction*. Educational Studies in Mathematics, 63(2), 113–121. <http://www.jstor.org/stable/25472116>



Miguel Antonio Méndez Ortega

Doctorado en Educación Universidad Lasalle Puebla

Maestría en Administración educativa

teachermiikee@gmail.com

Maricela Sánchez Espinosa

maricela.sanchez@ulsapuebla.mx

Línea de investigación: Intervención educativa



**El experimentalismo como proceso de aprendizaje
para fortalecer competencias en el diseño de una
secuencia didáctica.**

Resumen

El profesional de la educación requiere conocimientos y habilidades específicas que favorezcan la capacidad de análisis crítico. El experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica, constituye un reto para la educación superior. Esta investigación se sistematiza con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria 2018. Es una investigación con enfoque cuantitativo mixto de alcance exploratorio-correlacional y explicativo, el diseño general exploratorio-secuencial. Para el enfoque cuantitativo, el alcance correlacional-explicativo con un diseño es cuasiexperimental y el para enfoque con soporte cualitativo el alcance es exploratorio con un diseño de investigación acción participativa. La intervención se llevó en tres fases con los grupos, B y C: La primera consistió en la construcción y validez de los instrumentos: cuestionario cerrado, escala tipo Likert y cuestionario abierto.

La aplicación del cuestionario cerrado pretest a los grupos B y C, permitió obtener el alfa de Cronbach, validando al grupo C como experimental, además de calcular el índice de validez de contenido y realizar análisis factorial. La segunda fase se implementó el cuadernillo llamado Método del experimentalismo de secuencia didáctica (MESEDI), mediante un curso-taller a distancia por COVID-19, al grupo C con 19 y al grupo B con 17 estudiantes. La tercera fase consistió en la evaluación del curso-taller a distancia mediante una escala tipo Likert, para validar el desarrollo de competencias para el diseño de una secuencia didáctica. Asimismo, se aplicaron los instrumentos posttest: cuestionario cerrado y escala tipo Likert y cuestionario abierto, este proporcionando un análisis e interpretación hermenéutica artesanal. Finalmente, se aplica un pretest versus posttest con el grupo B y C, para muestras apareadas, obteniendo los siguientes resultados: grupo control T: 2.10, gl: 17.0, p: 0.051, no rechazando la H₀: en cambio, grupo experimental T: 2.11, gl: 17.0, p: 0.050, se rechazando la H₀, el hallazgo confirma que la H₁ aportó fortalecimiento a las competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Palabras clave

Experimentalismo, Aprendizaje, Competencias, Secuencia didáctica.

Abstract

Education professionals require specific knowledge and skills that foster critical analysis. Experimentation as a learning process to strengthen competencies in the design of a didactic sequence presents a challenge for

higher education. This research was conducted with students in the 2018 Primary Education Bachelor's program. It is a mixed-methods quantitative study with an exploratory-correlational and explanatory scope, and an overall exploratory-sequential design. The quantitative component has a correlational-explanatory scope with a quasi-experimental design, while the qualitative component has an exploratory scope with a participatory action research design. The intervention was carried out in three phases with groups B and C: The first phase consisted of the construction and validation of the instruments: a closed questionnaire, a Likert-type scale, and an open-ended questionnaire. The application of the closed pretest questionnaire to groups B and C allowed for obtaining Cronbach's alpha, validating group C as experimental, as well as calculating the content validity index and performing factor analysis. The second phase involved implementing the booklet called the Method of Experimentalism in Didactic Sequences (MESEDI) through a remote workshop-course, delivered remotely due to COVID-19 restrictions, to Group C (19 students) and Group B (17 students). The third phase consisted of evaluating the remote workshop-course using a Likert-type scale to validate the development of competencies for designing a didactic sequence.

Additionally, post-test instruments were administered: a closed-ended questionnaire with a Likert-type scale and an open-ended questionnaire, the latter providing a hermeneutic analysis and interpretation. Finally, a pretest versus posttest is applied with group B and C, for paired samples, obtaining the following results: control group T: 2.10, df: 17.0, p: 0.051, not rejecting H_0 : on the other hand, experimental group T: 2.11, df: 17.0, p: 0.050, rejecting H_0 , the finding confirms that H1 contributed to strengthening the skills in the design of a didactic sequence.

Keywords

Experimentalism, Competency-Based Learning, Didactic Sequence.

Planteamiento del problema

Desconocimiento del método del experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica del segundo semestre del curso de Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de estudios 2018.

Justificación

La investigación que se presenta va dirigida a una generación que deberá ser

beneficiada al sistematizar el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje, para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018, dando apertura al desarrollo de la teoría del Experimentalismo, que a modo de investigación contribuirá a la mejora del sistema de la Normal Rural Lic. Benito Juárez, con impacto en las jornadas de observación y práctica docente, que a continuación se describen.

Conveniencia

La presente investigación tiene la finalidad de generar un autoconocimiento y la innovación continua en las estudiantes, a través del método del experimentalismo, proceso de enseñanza que se verá reflejado en la unidad de aprendizaje (secuencia didáctica), que permite el desarrollo del pensamiento humano en las estudiantes, fortaleciendo el aprender haciendo, dando apertura al pleno desarrollo de la persona y con su formación en un amplio sentido, fortaleciendo las competencias del curso de Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje.

Relevancia social

A través del experimentalismo, permitirá contribuir al bienestar de la comunidad normalista, razón por la cual la función principal de la educación en la sociedad democrática es forjar un carácter, que les permita realizarse plenamente; de esta forma, la única manera de lograrlo es desarrollando la acción– reflexión-acción en el aprender haciendo. Implicaciones prácticas
El método del experimentalismo permite reorientar el desarrollo del pensamiento humano en los estudiantes a través del diseño de la secuencia didáctica, esto se logra en tanto más verdadero sea el apego a la realidad, una realidad que permita despejar el horizonte tras la intervención de la inteligencia, porque la verdad es la organización acertada de la realidad de las experiencias educativas.

Valor teórico

El experimentalismo es una teoría del conocimiento; en sí, una arista nos permite inferir que parte de que la mente tiene una base cultural; además desarrolla la inteligencia a través de actividades adaptativas y vuelve al aprendizaje en un estado práctico–vital. Se vuelve un instrumento para fortalecer la inteligencia y a su vez posibilita soluciones evolucionistas, apto para ser aplicado en cualquier curso, direccionando el pensamiento mismo como una experiencia definitiva.

Utilidad metodológica

Se basará en dos enfoques: Cuantitativo, que se basa en utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico a través de instrumentos: cuestionario cerrado y escala tipo Likert, basados en el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje.

En el caso del enfoque con soporte cualitativo, se aplicará un instrumento, cuestionario abierto, que permitirá obtener la recolección y análisis de los datos para afinar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías, que permitan sistematizar las competencias en el diseño de una secuencia didáctica, en el curso de Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje, esto con la intención de mejorar los procesos de aprendizaje.

Consecuencia del estudio

Con la metodología a desarrollar, se pretende tener la firme convicción positiva, porque se cuenta con la viabilidad para emprender la investigación y lograr el objetivo general y específicos, para sistematizar el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica en el curso de Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje y así, obtener la propuesta del cuadernillo MESEDI de intervención para la población normalista.

Objetivo general

Sistematizar el experimentalismo como proceso de aprendizaje, para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Objetivos específicos

Objetivos específicos de investigación

1. Analizar el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.
2. Desarrollar las competencias para el diseño de una secuencia didáctica aplicando una intervención basada en el método del experimentalismo.
3. Validar el desarrollo de competencias para el diseño de una secuencia didáctica, a través de un instrumento basado en una intervención con el experimentalismo.

Pregunta general

¿Por qué sistematizar el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica?

Preguntas específicas de investigación

1. ¿De qué manera analizar el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica?
2. ¿Cómo desarrollar competencias para el diseño de una secuencia didáctica aplicando una intervención basada en el método del experimentalismo?
3. ¿Por qué validar el desarrollo de competencias para el diseño de una secuencia didáctica, a través de un instrumento basado en una intervención con el experimentalismo?

Fundamentación teórica**El Aprendizaje y el Experimentalismo**

Hablar de aprendizaje, se refiere a los “procesos de los cuales la conducta manifiesta cambios durante un tiempo para adaptarse a ambientes y que el producen en el ecosistema social del ser humano.” Esto significa que, el proceso de aprendizaje se da en la mente, ya que tiene una base cultural y esto nos traslada a que la inteligencia es una actividad adaptativa y que el proceso de aprendizaje es una realización práctico– vital” (Fermoso, 1981, p. 13).

A través de la revisión de literatura del autor Paciano Fermoso, es él quien ofrece a la investigación mayores elementos en la definición; además, es una arista como precursor del Experimentalismo.

Precursor del Experimentalismo (Dewey)

Con la obra Democracia y educación de 1916, Dewey es un representante durante más de una centuria en la dimensión pedagógica. Dewey (citado por Fermoso, 1987) considera que: fue el primer teórico de la educación que hizo uso de las ideas darwinianas, al estimar a la inteligencia como un instrumento de adaptación y ver la sociedad en perpetua ebullición y cambio. (p. 12)

Finalmente, Dewey (1916) señala que: “Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría” (p. 135)., que ha sido un elemento que ha alimentado toda una reflexión a profundidad sobre el hecho y la práctica, basado en la experiencia educativa.

Concepto y etapas del Experimentalismo de Paciano Feroso

Concepto

Feroso (1987), considera que: “El pensamiento humano será tanto más verdadero, cuanto más despejado quede el horizonte tras la intervención de la inteligencia; la verdad es la organización acertada de la realidad y de las experiencias” (p. 13).

Etapas del Experimentalismo de Paciano Feroso

Dewey (citado por Feroso, 1987) considera cuatro fases o etapas en el pensamiento humano:

La etapa inicial o primera es la experiencia, la cual equivale a la necesidad de una situación empírica real, a un tipo de ensayo y error. (p. 13)

La segunda etapa es disponer de datos, en otras palabras... “debemos haber tenido u obtener ahora experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar; pero no todas las dificultades provocan pensamiento” (Idem, p. 14).

La tercera etapa la constituyen las ideas que son la fase creadora, la previsión de los resultados posibles, la invasión de lo desconocido, un salto hacia lo porvenir, una incursión en lo nuevo, una invención. Ideas son también las sugerencias, las inferencias, los sentidos conjeturados, las suposiciones y explicaciones de ensayo. (Idem, p. 14)

La cuarta etapa es la aplicación y comprobación, “sólo la aplicación los comprueba y sólo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad” (Idem, p. 15).

Para finalizar, se deduce que es un método ampliamente aceptado para caracterizar el aprendizaje experiencial (aprender haciendo). Estas aproximaciones, aportan nuevas fórmulas educativas que responden a las demandas formativas y al desarrollo de competencias, así como también a la promoción de aprendizajes autónomos y reflexivos.

Definición de secuencia didáctica

Para Tobón (2010). “Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20).

La intención es evitar que predomine una enseñanza bajo un modelo tradicional en los docentes el reto es hacer destacar una formación por competencias en el diseño de una secuencia didáctica. Por tal motivo y en concordancia con este autor, se puede tener una arista a favor de la conceptualización antes mencionada.

Momentos de la secuencia didáctica

Para SEP., (2009) es necesario conocer cómo desde el enfoque para nivel profesional coadyuva a entender una realidad semejante a la de educación básica, en el entendido de que también se basa en una estructura de tres momentos donde se selecciona, organiza y estructura una serie de actividades de aprendizaje.

a) Actividades de apertura: Con estas actividades se pretende que el profesor coordine un acercamiento al contenido que se va a estudiar; promover un clima de interés hacia el tema; establecer un vínculo entre las experiencias previas y la nueva situación; partir de experiencias concretas; dar la oportunidad de la observación y el análisis de un fenómeno; invitar a explorar situaciones desconocidas; hacer y hacerse cuestionamientos, a enfrentar problemas.

b) Actividades de desarrollo: Mediar el manejo y comprensión del contenido; plantear interrogantes que permitan el análisis y la síntesis; organizar, comparar, confrontar, generalizar información; propiciar el manejo de elementos teóricos; elaborar tablas, gráficas, esquemas, mapas, etc.; analizar e inferir reglas o principios; obtener resultados.

c) Actividades de cierre: Analizar resultados; generalizar lo aprendido; vincular lo aprendido con temas futuros; vincular lo aprendido con aspectos de su vida cotidiana; aplicar lo aprendido en la solución de problemas en diferentes situaciones. (p. 39)

La propuesta antes citada por SEP., aporta los momentos para instrumentarlos el capítulo 4 (Propuesta de intervención) en la investigación que se está llevando a cabo para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Planeación didáctica en diversos países (Chile, España y Finlandia)

Con el único sentido de analizar y valorar otras estructuras que nos permitan detectar acciones y propuestas educativas, donde podamos verificar si se le llama planeación educativa y diseño de secuencia didáctica en los siguientes países, como es Chile, España y Finlandia.

Chile

Con la publicación, La valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Rodríguez y Ossa (2014) proponen la siguiente estructura:

1. Planificación de la enseñanza en el aula.
- 1.2 Diseño de las adaptaciones curriculares.
- 1.3 Preparación de recursos.
- 1.4 Distribución de roles y responsabilidades.
- 1.5 Determinación de las estrategias didácticas.
2. Didáctica de aula.
- 2.1 Enfoque de co-enseñanza.
- 2.2 Manejo de la conducta de los estudiantes. 2.3 Comunicación entre los docentes.
3. Evaluación.
- 3.1 y 3.2 Evaluación diagnóstica.
- 3.4 Evaluación de proceso.
- 3.5 Evaluación final. (p. 306)

Finalmente, de los países antes mencionados, Chile es el que aporta algunos rasgos en la estructura de la valoración de trabajo colaborativo similares al diseño de secuencia didáctica que se realiza en México, pero en contraste con la investigación que se está gestando, no hay comparativo alguno.

Definición de competencia

Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento), el saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). (Beneitone, 2007, p. 25)

SEP. MÉXICO

Señala que: El proceso de formación y desarrollo de competencias constituye el sustrato necesario para el crecimiento personal y profesional, para poner en juego una actividad intelectual compleja que permita la gestión de información, el trabajo colaborativo, la aplicación de conocimiento y la resolución de problemas en cualquier situación profesional; así mismo, estar preparado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. (SEP., 2009, p. 13).

La definición de SEP., México, será aplicada en la investigación para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Conceptos: competencias disciplinares y profesionales**Disciplinares**

SEP, (2009) Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales considera que:

Las competencias disciplinares están centradas en el saber profesional, el saber hacer y el saber guiar el quehacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el saber actuar y el saber ser. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales. (p.14) Debemos entender que las competencias específicas que propone Tuning para América Latina, juegan un papel importante desde la perspectiva analítica, compleja y profesional, que asocia la SEP., México adapta para la educación superior, en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Profesionales SEP., (2009) La combinación y desarrollo dinámico de conjuntos de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y atributos de carácter intelectual y procedimental que se constituyen en un desempeño profesional producto de un proceso educativo. (p. 15) En el caso de las competencias profesionales, desde la perspectiva de Tuning América Latina, que, a través de SEP., México como eje rector de los Planes de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, orientan los procesos educativos en una dirección que armonice las necesidades individuales y sociales, para entender los ámbitos educativo y productivo. Las concepciones que señala SEP. México, serán consideradas en la investigación para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Competencias para secuencias didácticas

PRODEP TIPO BÁSICO TLAXCALA PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PRODEP TLAXCALA. Munive (2015) considera las siguientes competencias disciplinares:

Identifica las fases de la secuencia didáctica, apoyándose en situaciones concretas de su práctica educativa.

Caracteriza a los diferentes tipos de tareas en una secuencia didáctica atendiendo a la interrelación y coherencia entre dichas actividades y tareas. Reconoce la forma en que se operacionaliza el concepto de competencia en una secuencia didáctica sobre la base de ejemplos de clases específicas.

Propone vías para favorecer la concreción de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ejemplificando en secuencias didácticas de diferentes materias de estudio.

Soluciona problemas relacionados con la enseñanza de la comprensión la resolución de problemas y los proyectos, ejemplificando son situaciones de su práctica educativa.

Elabora secuencias didácticas integradas, con autonomía e iniciativa personal. (pp. 10–11)

Las definiciones de competencias antes mencionadas por PRODEP SEP. Tlaxcala, México, serán consideradas en la investigación para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Evaluación del método del experimentalismo en el diseño de una secuencia didáctica

Definición de Escala tipo Likert

Como lo menciona:

Es un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías jerarquizadas de mayor a menor o viceversa. Todos los reactivos o ítems tienen la misma opción de respuesta tanto verbal como numéricamente. (Hernández y Mendoza, 2018, p. 274)

Propuesta de la escala tipo Likert

La siguiente tabla es una propuesta adaptada para el Objetivo 3 que es validar el desarrollo de competencias para el diseño de una secuencia didáctica, a través de un instrumento basado en una intervención con el experimentalismo. Por cuestiones de diseño del instrumento y las características del formato para el artículo no es posible colocar el instrumento.

Evaluación del método

Para su elaboración cuenta con una línea vertical de 15 apartados que definen las estrategias en el diseño de una secuencia didáctica, a su vez, en cada apartado hay una familia de verbos de desempeño, que permiten definir qué es lo que se va a evaluar de acuerdo al formato y diseño que la estudiante diseñó.

Los verbos de desempeño juegan un papel importante a través del instrumento de afirmaciones (escala tipo Likert), ya que permite generar un juicio en el diseño de una secuencia didáctica, demostrando si es idóneo al ser utilizadas las estrategias metodológicas en cada apartado de inicio, desarrollo y cierre, así mismo, las sesiones en clase y las jornadas de observación y práctica docente proporcionarán los espacios en las escuelas primarias, para afirmar si diseña, adapta, utiliza, expone y aplica las sugerencias del cuadernillo MESEDI (El método del experimentalismo en el diseño de una secuencia didáctica), esto con la finalidad de fortalecer competencias de curso y profesionales.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación tiene un enfoque general cuantitativo mixto, con un alcance general explicativo-secuencial, un diseño de general exploratorio-secuencial donde se siguen los lineamientos sugeridos por (Hernández y Mendoza, 2018) pp. 625 - 637) y (Creswell y Creswell 2018).

En el enfoque cuantitativo, su alcance explicativo, con un diseño cuasiexperimental, con una hipótesis de trabajo:

El experimentalismo proceso de aprendizaje, fortalece competencias en el diseño de una secuencia didáctica, los instrumentos son: cuestionario y escala Likert, con una muestra de 2 grupos intactos y el análisis de datos será a través de una Prueba t de Student siguiendo la propuesta de (Hernández y Mendoza, 2018, pp. 161 - 183) y (Feuer, Towne y Shavelson, et al., 2002).

Para el caso del enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio de un diseño de investigación-acción y el instrumento cuestionario abierto, con una muestra intencional y el análisis de datos colaboración con los involucrados en la investigación e interpretación hermenéutica artesanal. (Hernández y Mendoza, 2018, pp. 557 - 559)

Resultados y su interpretación

En la sumatoria del análisis, el grupo B arroja 1217 y para el grupo C es de 1314, una vez conocidos ambos resultados, se determina que el grupo C es quien recibirá la intervención volviéndose la parte experimental de la investigación.

Antes de dar inicio a la intervención curso-taller se aplicó un cuestionario cerrado a ambos grupos B y C para conocer la matriz de correlación y Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados:

Estadísticas totales y de elementos

Variable	Conteo total	Media	Desv. Est.
ITEM 3	17	2.471	1.068
ITEM 4	17	3.353	1.222
ITEM 5	17	3.471	1.908
ITEM 6	17	4.824	0.728
ITEM 7	17	3.235	0.831
ITEM 8	17	2.882	0.332
ITEM 10	17	3.882	0.993
ITEM 13	17	3.882	0.485
ITEM 14	17	2.941	0.243
ITEM 15	17	2.471	1.736
ITEM 16	17	3.588	1.228
ITEM 17	17	4.882	0.485
ITEM 18	17	3.118	0.697
ITEM 19	17	3.647	1.456
ITEM 21	17	4.765	0.97
Total	17	53.412	7.142
Alfa de Cronbach			
Alfa			
0.7105			

Representa los resultados de Alfa de Cronbach 0.7195 del grupo B control.

Estadísticas totales y de elementos

Variable	Conteo total	Media	Desv. Est.
ITEM 1	17	2.235	0.437
ITEM 3	17	2.529	1.068
ITEM 4	17	3.765	0.664
ITEM 5	17	4.412	1.228
ITEM 7	17	3.353	0.493
ITEM 8	17	2.882	0.697
ITEM 9	17	4.882	0.485
ITEM 11	17	2.882	1.166
ITEM 12	17	3.235	0.664
ITEM 13	17	3.882	0.485
ITEM 14	17	3.235	0.664
ITEM 16	17	4.412	1.176
ITEM 17	17	4.647	0.862
ITEM 18	17	3.176	0.529
ITEM 19	17	4.529	0.874
ITEM 20	17	1.941	0.243
Total	17	56	2.318
Alfa de Cronbach			
Alfa			
0.9076			

Representa los resultados de Alfa de Cronbach de 0.9076 del grupo C experimental.

Al conocer que el grupo C, es quien tiene mayor puntaje, es quien recibe la intervención curso-taller para analizar, desarrollar y validar el alcance de las competencias en el diseño de una secuencia didáctica, arrojando los siguientes resultados a través del pretest (cuestionario cerrado) para obtener la Matriz de correlación y el Alfa de Cronbach.

Resultados y su aportación

Análisis e interpretación de los resultados de la intervención educativa (Tercera etapa)

Una vez terminado el periodo de intervención se aplicó la escala tipo Likert a los grupos y arroja los siguientes resultados, donde se observa un Alfa de Cronbach del grupo C experimental 0.1153 y control B 0.8854.

Estadísticas totales y de elementos

Variable	Conteo total	Media	Desv. Est.
ITEM 1	33	2.121	0.331
ITEM 2	33	2.091	0.292
ITEM 3	33	3.515	1.482
ITEM 4	33	3.121	1.083
ITEM 5	33	4.152	0.972
ITEM 6	33	4.061	1.144
ITEM 7	33	4.121	0.893
ITEM 8	33	3.152	0.712
ITEM 10	33	4.152	1.004
ITEM 11	33	3.848	1.349
ITEM 12	33	4.091	1.011
ITEM 13	33	3.515	0.619
ITEM 14	33	3.545	0.666
ITEM 15	33	4.545	1.034
ITEM 16	33	4.515	1.093
ITEM 17	33	4.636	0.822
ITEM 18	33	3.879	1.023
ITEM 19	33	4.576	0.867
ITEM 20	33	2.182	0.95
ITEM 21	33	4.758	0.969
Total	33	74.576	4.07
Alfa de Cronbach			
Alfa			
0.1153			

Representa los resultados de Alfa de Cronbach de 0.1153 del grupo C experimental.

Estadísticas totales y de elementos

Variable	Conteo total	Media	Desv. Est.
ITEM 1	34	4.441	0.561
ITEM 2	34	4.618	0.652
ITEM 3	34	4.412	0.763
ITEM 4	34	4.529	0.662
ITEM 5	34	4.324	1.036
ITEM 6	34	4.441	0.824
ITEM 7	34	4.353	0.697
ITEM 8	34	4.353	0.691
ITEM 9	34	4.441	0.736
ITEM 10	34	4.353	0.739
ITEM 11	34	4.647	0.544
ITEM 12	34	4.588	0.5
ITEM 13	34	4.647	0.485
ITEM 14	34	4.353	0.734
ITEM 15	34	4.412	0.892
ITEM 16	34	4.382	0.759
ITEM 17	34	4.706	0.462
ITEM 18	34	4.559	0.547
ITEM 19	34	4.235	0.819
ITEM 20	34	4.412	0.557
ITEM 21	34	4.559	0.561
Total	34	93.853	8.046
Alfa de Cronbach			
Alfa			
0.8854			

Representa los resultados de Alfa de Cronbach de 0.8854 del grupo B control. Análisis inferencial entre pretest versus posttest GC (Prueba t de Student para grupos pareados)

Con esta prueba se busca conocer si existe diferencia de las medias aritméticas del mismo grupo en pretest versus posttest posterior a una intervención educativa.

Resultados

Prueba T para Muestras Apareadas

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Pretest	Posttest	T de Student	2.10	17.0	0.051

Nota: $H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$

Resultados

Prueba T para Muestras Apareadas

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Pretest	Posttest	T de Student	2.11	17.0	0.050

Nota: $H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$

Representa Pretest versus posttest de pruebas t para muestras apareadas grupo control no rechaza la H_0 .

Al analizar los resultados del pretest y posttest mediante la prueba t de Student, se obtuvo un valor de significancia de ($p = 0.051$), el cual supera ligeramente el nivel crítico de (0.05). Por lo tanto, se mantiene la hipótesis nula, al no hallarse significancia estadística.

Análisis inferencial entre Pretest versus Posttest GE (Prueba t de Student para grupos pareados)

Con esta prueba se buscó conocer si los datos del GE en Pretest versus del mismo grupo en Posttest son iguales o distintas.

Representa Pretest versus posttest de pruebas t para muestras apareadas grupo experimental confirma la H_1 .

Esto significa que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias del pretest y posttest rechazando la hipótesis nula. Considerando que el estadístico T negativo (2.11) sugiere que la media del pretest es menor que la media del posttest, lo que indica un incremento en las puntuaciones tras la intervención educativa, validando la hipótesis de trabajo.

Análisis e interpretación de los resultados cualitativos

Es importante destacar que el cuestionario abierto se aplicó en grupo C, con la intención de dar un soporte y robustecer el enfoque mixto.

Finalmente, el análisis de las 12 preguntas en su eje de interpretación global: Revelan una sólida inclinación hacia el experimentalismo pedagógico. Las estudiantes estructuran su saber en un circuito continuo: Experiencia, aprendizaje, competencia, secuencias didácticas y evaluar el aprender haciendo.

Reflexión

Las respuestas recuperadas a través de 11 de 19 narrativas analizadas a profundidad revelaron que la mayoría de los estudiantes del grupo C experimental generaron interpretaciones vivenciales que permiten comprender cómo la mediación a través del uso de herramientas digitales emergentes facilitó analizar, desarrollar y validar el método del experimentalismo como proceso de aprendizaje para fortalecer competencias en el diseño de una secuencia didáctica.

Por lo tanto, a través de la institucionalidad del cuadernillo MESEDI, se busca potenciar los valores formativos en su trayecto de su formación inicial docente, promoviendo una reflexión crítica sobre su propia praxis para transformar su quehacer cotidiano. El fin último es consolidar el ejercicio de una profesión auténticamente centrada en el desarrollo de competencias profesionales.

Conclusión

Al hablar, de tan importantes autores que los separan décadas de historia, ambos se ensamblan a la perfección en el planteamiento: Dewey aporta el cómo se aprende a través de la experiencia y la reflexión, mientras que Tobón aporta el para qué y qué se evalúa, mediante el enfoque socioformativo y el desarrollo de competencias.

Y es así como vamos, cerramos este apartado en una postura de simbiosis pedagógica, señalando que la propuesta aplicada no es una ocurrencia aleatoria, sino la consecuencia lógica de unir a estos dos enigmáticos teóricos de la educación, donde la secuencia didáctica diseñada bajo el experimentalismo institucionaliza la experiencia y reflexión educativa a través del cuadernillo MESEDI.

Referencias

Azuara Arechederra, P., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L. y Bohórquez Olaya, C. I. (2012). *Competencias Docentes para el Siglo XXI: La autoevaluación de una asignatura*. Revista Perspectivas docentes 49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349240.pdf>

Bozu, Z. y Canto Herrero, P. J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. LOSADA.
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>

Fermoso Estebañez, P. (1987). *Teoría de Educación*. Experimentalismo. México: Trillas

Frola Ruiz, P. (2013). *Manual operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por competencias Educación Básica, Media Superior y Superior*. Autoedición. https://secgral4.edu.mx/documentos/disenio_situaciones_didacticas_comp_etencias.pdf

Tobón Tobón, S. y Pimienta, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall. <https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICAS.%20tobon-f.pdf>

Rueda Beltrán, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias REDIE*. Revista de Investigación Educativa, 11(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>

Valera Sierra, R. (2010). *El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados*. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 10, 17-134. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100220339010.pdf>

