

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Pedro José Canto Herrera  
William René Reyes Cabrera  
Oruam Cadex Marichal Guevara  
María del Pilar Cáceres Reche





**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva  
gestión educativa**

Pedro José Canto Herrera  
William René Reyes Cabrera  
Oruam Cadex Marichal Guevara  
María del Pilar Cáceres Reche

*Dykinson, S.L.*

Obra derivada de contribuciones del III Congreso Internacional RIILPE 2025, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas RIILPE

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70/ 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares a doble ciegos.

ISBN: 979-13-7006-963-6

DOI: <https://doi.org/10.14679/4644>

## AGRADECIMIENTOS

La concreción del libro *Liderazgo y transformación: prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa* es el resultado de un esfuerzo colectivo que trasciende autores, instituciones y fronteras. Por ello, este espacio de agradecimientos desea reconocer, con profundo respeto y gratitud, a todas las personas y entidades que hicieron posible el III Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE 2025) y la posterior materialización de esta obra académica.

En primer lugar, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, sede anfitriona del congreso, por su compromiso institucional, su hospitalidad y su decidido respaldo académico y logístico. De manera especial, reconocemos la disposición y liderazgo del Dr. Pedro José Canto Herrera, Director de la Facultad, así como el acompañamiento permanente del Dr. William René Reyes Cabrera, representante de la UADY ante RIILPE, cuya gestión fue clave para el éxito del evento. Extendemos igualmente nuestro reconocimiento a los equipos académicos, administrativos y de servicios de la Facultad, así como a los estudiantes, quienes con entusiasmo, responsabilidad y sentido de pertenencia contribuyeron de manera decisiva a la organización, difusión y desarrollo del congreso.

Agradecemos al Comité Organizador del III Congreso Internacional RIILPE 2025 por la planificación rigurosa, la coordinación eficiente y la atención cuidadosa de cada detalle logístico y académico, elementos que garantizaron un espacio de intercambio científico de alta calidad. Del mismo modo, reconocemos el trabajo serio, ético y comprometido del Comité Científico, integrado por investigadores de diversas instituciones iberoamericanas, quienes asumieron con responsabilidad el proceso de evaluación por pares a doble ciego, asegurando el rigor, la pertinencia y la calidad académica de las contribuciones que hoy conforman este volumen.

Nuestro agradecimiento se extiende a los autores y autoras de los capítulos, provenientes de distintos países y contextos educativos, quienes confiaron en la seriedad académica de RIILPE y del congreso para compartir sus investigaciones, reflexiones y experiencias. Sus aportes constituyen el corazón de esta obra y reflejan la diversidad, riqueza y vitalidad de la investigación educativa en Iberoamérica. De igual manera, reconocemos a los conferencistas, líderes de simposios, coordinadores de mesas y asistentes, cuyo diálogo crítico y participación activa enriquecieron de manera significativa el intercambio académico.

Expresamos un reconocimiento especial a los 140 miembros de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE), pertenecientes a 30 instituciones socias de 13 países, por mantener viva la Red a través del trabajo colaborativo, la investigación conjunta y el compromiso sostenido con la mejora de la educación. Asimismo, agradecemos a las autoridades académicas y directivas de las instituciones que integran la Red, cuyo respaldo institucional ha permitido consolidar proyectos, congresos, publicaciones y acciones de cooperación internacional.

Manifestamos también nuestro agradecimiento a la Editorial Dykinson, y en particular a su equipo editorial, por la confianza depositada en este proyecto, el acompañamiento profesional y el rigor en los procesos de edición y difusión, que garantizan la visibilidad, el impacto y la calidad editorial de esta obra en el ámbito académico internacional.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, desde distintos roles y responsabilidades, contribuyeron al éxito del III Congreso Internacional RIILPE 2025 y a la publicación de este libro: colaboradores técnicos, evaluadores, gestores académicos, aliados institucionales y redes de apoyo. Este volumen es testimonio de que la colaboración, la confianza mutua y la voluntad colectiva siguen siendo pilares fundamentales para construir conocimiento, transformar la educación y fortalecer las redes académicas iberoamericanas.

A todas y todos, nuestro más sincero agradecimiento.

## INTRODUCCIÓN

Hablar hoy de liderazgo y transformación en educación implica situarse en un territorio complejo, dinámico y profundamente tensionado por los cambios sociales, tecnológicos, culturales y políticos que atraviesan a las instituciones educativas. Lejos de concebirse como un atributo individual o una función meramente administrativa, el liderazgo educativo se ha convertido en una práctica colectiva, situada y ética, capaz de articular visiones, movilizar voluntades y orientar procesos de cambio sostenibles. En este horizonte se inscribe el libro *Liderazgo y transformación: prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa*, obra colectiva que recoge los aportes académicos presentados en el III Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE 2025), celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, del 19 al 21 de noviembre de 2025.

Este volumen emerge como un espacio de reflexión crítica y propositiva sobre las múltiples formas en que el liderazgo se manifiesta, se construye y se resignifica en los distintos niveles y contextos del sistema educativo iberoamericano. Los 24 capítulos que lo conforman dialogan desde perspectivas teóricas diversas, metodologías rigurosas y experiencias situadas, ofreciendo una mirada amplia y plural sobre los desafíos actuales de la gestión educativa, el desarrollo profesional docente, la transformación institucional y la innovación pedagógica.

La obra parte del reconocimiento de que la educación contemporánea exige liderazgos capaces de leer la complejidad, gestionar la incertidumbre y promover cambios que no se limiten a reformas superficiales, sino que impacten en la cultura organizacional, las prácticas de aula y las políticas educativas. En este sentido, los capítulos abordan el liderazgo no solo como una competencia directiva, sino como una práctica distribuida que se expresa en el acompañamiento docente, la supervisión educativa, la evaluación formativa, la gestión curricular, la inclusión, la alfabetización digital y la construcción de comunidades de aprendizaje más justas y equitativas.

Los primeros aportes del libro ponen el acento en la formación y el acompañamiento de los docentes, reconociendo que la transformación educativa comienza en el desarrollo profesional y humano de quienes enseñan. Capítulos como *Acompañamiento en los maestros del trayecto de práctica profesional: una historia que debe ser contada* y *Alteridad y docencia* invitan a repensar el liderazgo desde la ética del cuidado, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la confianza y la corresponsabilidad. A su

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

vez, trabajos como *Del asombro a la motivación: evolución de la percepción del francés en alumnos del programa FRANCHIS (Chiapas)* evidencian cómo el liderazgo pedagógico puede incidir directamente en los procesos de motivación, aprendizaje y permanencia estudiantil.

Otro eje relevante del libro se centra en el liderazgo como desarrollo de competencias personales y organizacionales, tanto en estudiantes como en docentes y directivos. Investigaciones como *Desarrollo de competencias: autopercepción de recursos personales para el liderazgo* o *Desempeño didáctico competente de los docentes universitarios* aportan evidencia empírica sobre la necesidad de formar liderazgos reflexivos, emocionalmente inteligentes y comprometidos con la mejora continua. Estas contribuciones dialogan con estudios que analizan los estilos de liderazgo docente, la satisfacción laboral y los predictores del bienestar organizacional, poniendo de relieve la dimensión humana del cambio educativo.

La obra también aborda con profundidad los procesos de gestión y transformación institucional, destacando el papel del liderazgo estratégico en contextos de cambio. Capítulos como *Liderazgo transformacional en la supervisión educativa*, *Transformación institucional: gestión del cambio en una universidad pública de ciencias exactas en Yucatán* y *Mapa y rumbo de la ciencia en la USAC: visibilidad, impacto e internacionalización* muestran cómo las instituciones educativas enfrentan el reto de reinventarse sin perder su identidad, articulando tradición e innovación, autonomía académica y rendición de cuentas.

En consonancia con los debates contemporáneos, el libro incorpora análisis sobre el uso de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial como apoyos a la gestión y a la práctica educativa. Desde propuestas para la gestión estratégica de la pertinencia de programas en educación superior hasta estudios sobre metodologías activas mediadas por herramientas generativas de IA, las contribuciones evidencian tanto las oportunidades como los desafíos éticos y pedagógicos que estas tecnologías plantean al liderazgo educativo.

La inclusión, la equidad y la justicia social constituyen otro eje transversal de la obra. El diseño universal para el aprendizaje, las tecnologías inclusivas para la alfabetización de adultos, la alfabetización digital en contextos rurales y el análisis de la brecha digital en la enseñanza de lenguas revelan la urgencia de liderazgos comprometidos con la reducción de desigualdades y la construcción de sistemas educativos más accesibles y democráticos.

Finalmente, el libro abre espacios para una mirada crítica sobre la educación en la era de las pantallas, la transparencia institucional y los discursos hegemónicos, invitando a pensar el

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

liderazgo como una práctica intelectual y política orientada a la formación de sujetos autónomos, críticos y socialmente responsables. Aportes como *Entre la transparencia, el cinismo y el pensamiento fronterizo* o las experiencias de transformación digital en la formación docente normalista amplían el debate hacia nuevas formas de comprender la gestión educativa en escenarios híbridos y cambiantes.

En su conjunto, *Liderazgo y transformación: prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa* no pretende ofrecer respuestas únicas ni modelos cerrados. Por el contrario, se concibe como un mosaico de miradas, experiencias e investigaciones que invitan al diálogo, la reflexión y la acción. Este libro es, ante todo, una apuesta colectiva por repensar el liderazgo educativo desde la colaboración, la evidencia científica y el compromiso ético con el futuro de la educación iberoamericana.

## ÍNDICE

### **CAPÍTULO 1.**

#### **ACOMPAÑAMIENTO EN LOS MAESTROS DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL: UNA HISTORIA QUE DEBE SER CONTADA.**

FRANCISCO JAVIER DE LA ROSA VÁZQUEZ Y DAVID URIEL RODRÍGUEZ ESQUIVEL.....1

### **CAPÍTULO 2.**

#### **ALTERIDAD Y DOCENCIA.**

CELSE ARTURO RIVERA ROJO, HORACIO VENCES SÁNCHEZ, SILVESTRE RABADÁN CABRERA Y EDDY EDWYN CARBAJAL ROJAS.....13

### **CAPÍTULO 3.**

#### **DE LA CURIOSIDAD A LA MOTIVACIÓN: EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL FRANCÉS EN ALUMNOS DEL PROGRAMA FRANCHIS(CHIAPAS).**

LAURE CHRISTELLE MARION VALENZUELA, CIELO JOSEFINA CHÁVEZ QUINTERO Y DAVID ORTIZ ZAVALA.....23

### **CAPÍTULO 4.**

#### **DESARROLLO DE COMPETENCIAS: AUTOPERCEPCIÓN DE RECURSOS PERSONALES PARA EL LIDERAZGO. EL CASO DE ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO.**

CLAUDIO BARRIENTOS PIÑEIRO, MARIO RUIZ LUIS, ARELY ASCUY MORALES Y MARCELA CAMPOS MÉNDEZ.....37

### **CAPÍTULO 5.**

#### **DESEMPEÑO DIDÁCTICO COMPETENTE DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.**

INÉS COMPANIONI ÁLVAREZ, MARIO APOLINAR RUIZ, MINERVA CRUZ LOYO Y NASHIELY GUADALUPE BLAS RASGADO.....51

### **CAPÍTULO 6.**

#### **HERRAMIENTA PARA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA PERTINENCIA DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR APOYADO CON IA.**

GUILLERMO ANAYA QUINTAL.....65

### **CAPÍTULO 7.**

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva  
gestión educativa**

**IMPLEMENTACIÓN DE LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN  
PREESCOLAR: RETOS Y POSIBILIDADES.**

RENATA CRUZ RAMÍREZ.....73

**CAPÍTULO 8.**

**LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA  
EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA TRANSICIÓN HACIA LA HORIZONTALIDAD  
PEDAGÓGICA EN BAJA CALIFORNIA.**

LUIS ALEJANDRO CÁRDENAS RAMOS Y ANA LUCÍA PÉREZ CANO.....82

**CAPÍTULO 9.**

**MAPA Y RUMBO DE LA CIENCIA EN LA USAC: VISIBILIDAD, IMPACTO E  
INTERNACIONALIZACIÓN DE SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA.**

JUAN FILEMÓN CAMPOSECO PÉREZ, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA,  
OLGA MARÍA MOSCOSO PORTILLO Y MARCOS ORLANDO MORENO  
HERNÁNDEZ.....94

**CAPÍTULO 10.**

**MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN DOS REALIDADES: AULA PRIMARIA Y  
FORMACIÓN NORMALISTA.**

EFRAÍN ZALDÍVAR GONZÁLEZ.....108

**CAPÍTULO 11.**

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL PLAN DE  
ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ARTES MUSICALES DE LA UNIVERSIDAD  
DE LAS ARTES DE YUCATÁN: HACIA UNA EVALUACIÓN CURRICULAR**

SERGIO ALEJANDRO MORALES NAVARRO Y MARISA DEL SOCORRO ZALDÍVAR  
ACOSTA.....115

**CAPÍTULO 12.**

**PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO.**

TIFFANY CORREA ALCOCER Y PERLA ELIZABETH RODRÍGUEZ TAMAYO.....125

**CAPÍTULO 13.**

**PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL EN COLABORADORES DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES DE HONDURAS.**

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva  
gestión educativa**

RUTHBELY MARTIN PADILLA Y JAIME RODRÍGUEZ GÓMEZ.....134

**CAPÍTULO 14.**

**TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL: GESTIÓN DE CAMBIO EN UNA  
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE CIENCIAS EXACTAS EN YUCATÁN.**

LAURA CAROLINA SÁNCHEZ LEAL Y ANDREA YAHAIRA VÁZQUEZ  
SANTOS.....147

**CAPÍTULO 15.**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE  
ESTUDIANTES, UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.**

CARMEN ALICIA DIÉGUEZ ORELLANA Y MARÍA TERESA GATICA SECAIDA.....160

**CAPÍTULO 16.**

**EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) COMO ESTRATEGIA  
PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA.**

ELIDA PAOLA PEREA LÓPEZ.....170

**CAPÍTULO 17.**

**PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS CON  
HERRAMIENTAS GENERATIVAS DE IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN  
ANÁLISIS MULTIGENERACIONAL EN GUATEMALA.**

ANA MARÍA SAAVEDRA LÓPEZ Y MARCELA DE JESÚS BARILLAS PÉREZ.....183

**CAPÍTULO 18.**

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
UTILIZADAS POR DOCENTES EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA  
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.**

MARÍA DEL ROSARIO RODRIGUEZ TOBAR.....191

**CAPÍTULO 19.**

**IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR.**

JESICA JUDITH ANZUETO GARRIDO.....203

**CAPÍTULO 20.**

**ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES:  
BARRERAS, ESTRATEGIAS Y OPORTUNIDADES.**

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

MARÍA GUADALUPE GÓMEZ QUIÑONES Y WILLIAM RENÉ REYES CABRERA....215

**CAPÍTULO 21.**

**BRECHA DIGITAL EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.**

YAHIEL EMIR GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, PAOLA DEL JESÚS MORALES MONTEJO Y MONTSERRAT GUADALUPE ROBLES CABALLERO.....227

**CAPÍTULO 22.**

**DESARROLLO DE UN SOFTWARE EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERFEROMETRÍA CON EL INTERFERÓMETRO DE MICHELSON.**

MARIO PÉREZ CORTÉS, MAURICIO ORTIZ GUTIÉRREZ, CARLOS ALBERTO TENA CONTRERAS Y ROGELIO DANIEL BOTE CAAMAL.....237

**CAPÍTULO 23.**

**ENTRE LA TRANSPARENCIA, EL CINISMO Y EL PENSAMIENTO FRONTERIZO: EDUCACIÓN CRÍTICA EN LA ERA DE LAS PANTALLAS.**

MARCO ANTONIO CASTILLO CASTILLO.....246

**CAPÍTULO 24.**

**LA IMPLEMENTACIÓN DEL SOFTWARE LIBRE EN LA PRÁCTICA DOCENTE: IMPORTANCIA Y DESAFÍOS.**

ELBA MARINA MONZÓN DÁVILA.....259

**CAPÍTULO 25.**

**PLATAFORMA PADEN: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE NORMALISTA.**

ROSA ISELA GONZÁLEZ-POLO Y APOLO CASTAÑEDA ALONSO.....271

**CAPÍTULO 26.**

**TECNOLOGÍAS INCLUSIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS.**

DANIEL LÓPEZ CRUZ.....281

## CAPÍTULO 1

### ACOMPañAMIENTO EN LOS MAESTROS DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL: UNA HISTORIA QUE DEBE SER CONTADA

Francisco Javier de la Rosa Vázquez y David Uriel Rodríguez Esquivel

*Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”*

[fdelapink@gmail.com](mailto:fdelapink@gmail.com)

#### **Resumen**

Alumnos y maestros se relacionan en la cotidianidad, donde acontecen diferentes situaciones, una de ellas es el “acompañamiento” que se espera se lleve a cabo de manera natural en el desempeño de los docentes que trabajan los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, pero, ¿esto sucede?, para reconocerlo, se planificaron, desarrollaron y analizaron reuniones de academia, a partir de la narrativa como metodología de investigación cualitativa. El análisis permitió reconocer que la prioridad sigue siendo cumplir con una función administrativa. Los docentes toman decisiones en función de lo que creen mejor para sus estudiantes, pero los colocan, en la mayoría de los casos, como personas incapaces, a quienes hay que darles todo, no se les coloca en el rol de personas que saben, y el discurso, aunque parece ser tomar las mejores decisiones para los estudiantes, se hace desde una posición de poder y superioridad que prefiere no ser cuestionada.

**Palabras clave:** Acompañamiento, docentes, estudiantes, trayecto de práctica profesional

#### ACCOMPANIMENT FOR TEACHERS ON THE PROFESSIONAL PRACTICE PATH: A STORY THAT MUST BE TOLD

#### **Abstract**

Students and teachers interact on a daily basis, where different situations arise. One of these is the "coaching" that is expected to take place naturally in the performance of teachers who teach the Professional Practice Path courses. But does this actually happen? To recognize this, academic meetings were planned, developed, and analyzed, using narrative as a qualitative research methodology. The analysis revealed that the priority remains fulfilling an administrative function. Teachers make decisions based on what they believe is best for their students, but in most cases, they portray them as incapable people who must be given everything. They are not placed in the role of people who know. And the discourse, although it seems to be

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

about making the best decisions for students, is delivered from a position of power and superiority that prefers not to be questioned.

**Keywords:** Support, teachers, students, Professional Practice Path.

### **INTRODUCCIÓN**

La historia que aquí compartimos busca dejar por escrito aquello que cotidianamente acontece pero que en ocasiones no lo verbalizamos, o peor aún, no lo reconocemos. Pero, ¿por qué una historia? “Los orígenes de las historias pueden tener una relación en nuestro pasado evolutivo. Han pasado miles de años y la mayoría de las personas afirman que las mejores historias son las que se transmiten de generación en generación, las que no suelen estar escritas. ¿Por qué? Básicamente porque tienen algo diferente, una interpretación del que las narra, un poco de emoción y hasta de ficción. El “transporte narrativo” como lo llaman los psicólogos es el que permite viajar por el tiempo, imaginar que estamos en ese preciso momento en que sucede la historia, involucrarnos con el personaje principal, entender por qué actuó de una forma y no de otra, etc. (Papa, 2023). El Trayecto de Práctica Profesional del Plan de estudios 2022 contiene tres fases: inmersión, profundización y despliegue. La ruta del trayecto es deductiva, es decir, parte de lo general a lo particular: el sentido de la comunidad, la función de la escuela y sus actores educativos, y la práctica docente en el aula. Cada curso enfatiza sus propósitos, dominios y saberes, las herramientas metodológicas y técnicas para recuperar los hechos de la práctica. Para cumplir con los tres principios del trayecto de práctica profesional; gradualidad, secuencialidad y profundidad, es indispensable que el formador de práctica tenga claridad de la ruta que marca el plan de estudios; conocer el punto de partida y de llegada. Aunado a esto, los docentes de práctica también hacen ajustes y modificaciones a los cursos propuestos en el plan de estudios, a veces de forma individual, y en otras de manera colectiva. Es decir, el camino prescrito puede moldearse a favor de la formación, porque se sabe que cuando el estímulo en la tarea se modifica, se obtiene una reacción cognitiva más fuerte y duradera; todo debido a las necesidades de los jóvenes, o también de las buenas hipótesis que puedan confirmar en el quehacer de su práctica, tanto del formado como del formador. El propósito consiste en reconocer lo que se hace y cómo se hace, particularmente en lo relacionado con el trabajo de los maestros que imparten los cursos de práctica profesional, mediante lo que ha sostenido Macintyre Alasdair (1984, p. 206), las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato. Reconociendo que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo (McEwan & Egan, 1995). La investigación nos permitió reconocer qué decisiones toman los maestros de práctica profesional ante la idea de reconocer que “nuestro objetivo, es salvar vidas, no hundir la tripulación de su bote en vano”.

### **MATERIAL O MÉTODO**

¿Qué propicia querer que las cosas sean diferentes?

La ilusión de querer y creer que las cosas pueden ser diferentes (mejor), en ese sentido, a qué se refiere la idea de “mejor”, ¿para quién?, esperemos encontrar la respuesta en alguna parte del recorrido...

La historia se retoma aquí, pues ella se escribió antes de que yo la viviera en un tiempo y espacio determinados. Y es donde surgen las primeras incógnitas ¿las cosas son diferentes ahora o siempre han sido así?, ¿qué lo propicia? y ¿por qué ahora deberían de ser diferentes?...

Es interesante dialogar con tu “yo profesor” sobre lo que se observa y se dice en las reuniones del Trayecto de Práctica Profesional (TPP), desde una mirada de coordinador de las actividades, las cuales tienen un propósito definido con anterioridad, el cual consiste en reconocer la percepción que se tiene por parte de los docentes que integran dicha academia, sobre las diferentes actividades que se realizan cuando se pone en juego el tema de las prácticas profesionales de los docentes en formación, es aquí en donde se retoma lo que se considera es el punto central de la investigación, ¿seguimiento o acompañamiento? ...

¿Será que solo es una utopía de nuestra parte, o más bien estamos teniendo pensamientos utópicos?, creo que es necesario precisar a cuál planteamiento nos estamos refiriendo, para ello considero necesario recuperar ideas al respecto.

En el recorrido nos encontramos con uno de los autores que inicia la reflexión sobre utopía; “este concepto que deriva del griego *ou* no y *tópos*, lugar. Significa pues, «no lugar», «lugar que no existe», «en ningún lugar». Puede entenderse en su acepción espacial pero también temporal: «todavía no»” (Abad, 2007).

¿Será que vamos por buen camino?, pues lo que se busca es lograr algo que aún no se reconoce y hace como tal. Sin embargo, al seguir revisando la propuesta de Moro, nos encontramos con que la utopía es la relación entre posibilidad y realidad, son ideas intraducibles

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

a la realidad. Sin embargo, a la vez es también la búsqueda permanente de la perfección (Abad, 2007).

Pero ¿por qué no es pertinente pensar y actuar en lograrlo?, se corre el riesgo, entre otras cosas, de verlo como una imposición de un individuo, solamente porque es suya y no nuestra. Lo que supondría un gran agobio el tener que vivir en semejantes sociedades perfectas pensadas y puestas en marcha por un individuo o grupo de ellos, como un mundo feliz...

Nos dimos a la tarea de buscar una idea más sobre su significado, encontrando que la utopía es lo irreal, sin tiempo, ficción, aunque buscan cambios benéficos para la sociedad (Gómez, 2004).

Ante ello, llegaba a la siguiente inquietud, cómo que las utopías no se pueden lograr, entonces ¿qué es posible realizar?...

En los días posteriores se continuaba con la convicción de retomar la idea inicial, ¿qué se hace en el trabajo cotidiano de los maestros del TPP en relación con las actividades de práctica profesional?, al imaginar y reconocer (hasta ese momento los escenarios), surgía una inquietud, ¿será posible la utopía de que acompañante y acompañado estén el uno y el otro en el mismo camino? Lo que me llevó a explorar un poco sobre la idea de utopía.

La utopía es una ficción que describe una sociedad perfecta, ahistórica e inmutable, inalcanzable y totalitaria. Para Gómez (2004) el pensamiento utópico es pesar de manera inédita, osada, crítica y comprometida, por tanto, no se busca la creación de sociedades perfectas, sino de acciones que produzcan cambios.

Lo cierto es, que tomamos la decisión de aventurarnos, fue así como inició el trabajo de investigación que aquí compartimos...

Por las características de la investigación, es de tipo de cualitativa, la cual se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Su propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

La actividad indagatoria se centra en los hechos y su interpretación, la preocupación del investigador es recoger opiniones, percepciones, descubrir interacciones entre individuos, grupos y colectividades, así como vivencias de los participantes; recopila descripciones

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

detalladas de situaciones, comportamientos, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. El investigador busca describir comportamientos de individuos, grupos o colectividades. La investigación pertenece al campo de la ciencia social donde el investigador se introduce en el grupo y fenómeno estudiado, y construye el conocimiento desde su interior, consciente de que la objetividad es cuestionable, pues él forma parte del fenómeno estudiado, (Muñoz, 2015).

Al querer reconocer lo que acontece en una de las academias, específicamente en la del TPP, la metodología que consideramos pertinente es el estudio de casos. Su objetivo primordial no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso, (Stake, 1998).

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos, (Stake, 1998, p. 15). Cuando se busca estudiar ciertos procedimientos particulares, con algún alumno en específico, por ejemplo, el caso viene dado, no es una idea de generalización, sino de una particularidad, un interés intrínseco de caso (Stake, 1998, p. 16), que es justo lo que aquí se busca.

Tradicionalmente, la primera reunión del semestre que inicia sobre el TPP, da pauta a reconocer a los integrantes, los grupos, academias y nombre del curso que impartirán, para dar paso a la organización por academias de las implicaciones de los acercamientos a las escuelas primarias, en las cuales se desempeñarán los estudiantes a lo largo del semestre, en esta ocasión, el coordinador tomó la decisión de iniciar de otra manera, la cual tenía como propósito reconocer aquello que se hace, cómo, cuándo inicia y en qué momento concluye, todo lo que se hace. Se plantearon diferentes indicadores e interrogantes, entre las que se encontraban las siguientes:

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

2.1 Actividades que realizas cuando reconoces la actividad de la práctica profesional con tus estudiantes

Los estudiantes exponen que algunas actividades que realizan en la práctica son: identificar propósitos e intención; contactar a las autoridades para conseguir los espacios; establecer comunicación con las escuelas; analizar el curso con los estudiantes; diagnóstico; plantear un proyecto; diseño de intervenciones; elaboración de material didáctico; seguimiento; análisis de su intervención; evaluación; replantear la práctica

Selecciona aquellas actividades que realizas en tu desempeño docente y que tienen relación con la práctica profesional de tus estudiantes.

### Figura 1

*Actividades relacionadas con el desempeño de los maestros de práctica profesional*

✓ La observación	✓ estar o ir en compañía de otra u
✓ la vigilancia	otras personas más
✓ la supervisión	✓ unirse con alguien para ir a donde él
✓ la inspección o el control de un proceso	va al mismo tiempo que él
✓ recopilar	✓ unirse o conectarse con alguien
✓ analizar y utilizar información para supervisar el progreso de algo	✓ desplazarse para ir a donde va
	✓ estar al mismo tiempo o simultáneamente con el otro

### Figura 2

*Actividades relacionadas con el desempeño de los maestros de práctica profesional*

Selecciona aquellas actividades que realizas en tu desempeño docente y que tienen relación con la práctica profesional de tus estudiantes.  
26 respuestas



Después de reconocer las actividades que se realizan y dialogar al respecto, es pertinente mostrar aquello que se obtuvo.

¿Qué es el seguimiento? Es lo que hacemos cuando nuestros estudiantes se van a las escuelas primarias a poner en juego lo diseñado en clases, previo a su incursión, y que generalmente lo hacemos mediante la observación, la supervisión del proceso, recuperamos información para después analizarla ya que regresan a la Normal, sobre su desempeño.

¿Qué es el acompañamiento? Es parecido al seguimiento, pero más de cerca, responder

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

sus dudas, sugerir cosas...

Ante las inquietudes, se proyectan definiciones sobre lo que es el seguimiento y el acompañamiento...

Según la Real Academia Española (RAE), el seguimiento es la acción y efecto de seguir o seguirse.

El seguimiento puede ser: la persecución, el acorralamiento, el hostigamiento, el acecho, el acoso, la búsqueda o el rastreo; la observación, la vigilancia, la supervisión, la inspección o el control de un proceso; el seguimiento es un proceso continuo que consiste en recopilar, analizar y utilizar información para supervisar el progreso de algo.

Acompañar conforme a la definición del diccionario de la Real Academia Española (2020), significa “estar o ir en compañía de otra u otras personas” o más puntualmente “es unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él”.

Paul, (citado en Planella, 2008, p. 2), en relación con el acompañamiento, tres lógicas que se ponen en juego: la primera es relacional (unirse o conectarse con alguien); la segunda es espacial (desplazarse para ir a donde va quien es acompañado); la tercera de carácter temporal (estar al mismo tiempo o simultáneamente con el acompañado).

Las expresiones dan muestra de que lo que se hace en la mayoría de las ocasiones, es un seguimiento, sobre todo cuando se analiza el planteamiento de Paul.

Y al preguntar, cotidianamente realizamos alguna de las dos, ¿cuál? Las respuestas confirman lo mencionado anteriormente.

Después de dialogar, analizar la información y reconocer lo que se hace y cómo se hace, se plantea la siguiente pregunta, “¿cómo pensar la acción hacia el otro, en la formación, en la atención, y el cuidado, en los oficios del actuar con el otro?”, con la intención de reconocer la importancia del acompañamiento, resaltando la siguiente idea, “el acompañamiento ocurre cuando se asume un presupuesto de igualdad en las diferencias, es decir, más que acentuar las jerarquías, reconocer la diferencia de responsabilidades”, (Frigerio, Korinfel, & Rodríguez, 2017).

Finalmente se hace una analogía de la tripulación de un barco (integrantes de la academia), recuperando la siguiente idea de Cornu (2019, p. 113), sobre que el acompañamiento es cuidar de los que aprenden, cuidar un objeto común. Es la entrada en las reciprocidades de

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

aquella fidelidad: tripulación y barco, compañeros entre ellos, comando y tripulaciones. La reunión concluye con incertidumbre (para todos) sobre lo que acontecerá en lo posterior, pero deseándonos buen viaje, reconociendo a la tripulación (integrantes de la academia) como la encargada de llegar a buen puerto...

Después de reconocer que no solo es posible hacer algo, sino, necesario, es tiempo de retomar el camino... pero con la certeza de reconocer que nuestro navío va por buen camino y con ello evitar la duda de a dónde seguir, como en el cuento de Alicia en el País de las Maravillas, en donde Alicia cuestiona al Gato de Cheshire sobre el camino que debe tomar, éste responde que depende del sitio al que ella quiera ir. Alicia, con intención de salir de donde estaba, insiste en que no importa a donde vaya, entonces el Gato responde que por tanto tampoco importa entonces el camino, en el cual siempre llegará a alguna parte (Caerrol, 1865).

Para la sesión siguiente, se plantearon diferentes cuestionamientos, los cuales tenían la intención de reconocer por academias qué fue lo que se hizo y quién o quiénes participaron en ello, antes y durante las actividades de observación de nuestros estudiantes, en las escuelas primarias...

### Tabla 1

#### *Preguntas guía para la discusión sobre el acompañamiento*

---

Si pudiéramos definir una técnica implementada con nuestros estudiantes, para que nos fuera bien en las actividades realizadas ¿cuál sería?

---

- ¿Qué acciones realizamos que lo demuestran?
- ¿reconocemos que lo hacemos? ¿cómo?
- ¿qué hicieron ellos y qué hicimos nosotros?
- ¿quién comanda el sendero?
- ¿qué se hace cuando hay desilusión?
- ¿cuál es el objetivo de lo que hacemos?
- ¿lo que hacemos lo permite?
- ¿los resultados dan muestra de ello? De lo contrario ¿qué ocurre?
- ¿favorece la confianza en sus estudiantes para que manejen satisfactoriamente y solos el proceso?, si es así, ¿de qué manera?
- ¿usted cuida a sus alumnos, para que aprendan a cuidar lo que se hace en conjunto?, ¿cómo lo hace?

### Tabla 2

#### *Respuestas de los integrantes de la academia con respecto al acompañamiento*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

---

Si pudiéramos definir una técnica implementada con nuestros estudiantes, para que nos fuera bien en las actividades realizadas ¿cuál sería?

---

- Fue un proceso de llevarlos a las escuelas.
  - Estar al pendiente de como estaban.
  - En la academia se toman acuerdos para organizar a partir de los cursos.
  - Se consideró el propósito de la jornada.
  - Traer información para hacer un diagnóstico.
  - Los instrumentos se construyeron de manera conjunta.
  - Es el docente es el que comanda...
  - Pero también tenemos que escuchar la voz de los estudiantes.
  - Les vamos a ayudar a diseñar un proyecto.
  - Observamos a los maestros (titulares).
  - Traer insumos para ayudar a los muchachos en la construcción de sus proyectos.
  - La idea es caracterizar la cultura institucional
  - Nos debemos organizar nosotros para sacar esa información.
  - Se tiene una previsión de los escenarios.
  - Es un trabajo que se hace previamente.
  - Darle a conocer a los jóvenes cuáles son sus facultades de decisión y también reconocer las de nosotros.
  - Nosotros, planear, organizar, evaluar, para ver si la técnica fue la correcta y qué podemos implementar, mejorar, modificar y agregar, según los resultados
- 

Después del análisis concluye la sesión, acumulando experiencias que nos lleven al puerto que se desea llegar.

La siguiente sesión inicia con la pregunta, ¿por la ruta que vamos es posible llegar a buen puerto?, refiriéndome a las decisiones tomadas a lo largo del semestre y a las decisiones por tomar, pensando en las actividades que permitirán a los estudiantes intervenir en las jornadas de práctica que se vislumbran en el horizonte, se pusieron a valoración y análisis 4 situaciones que acontecieron en la jornada de observación...

Hacemos varias cosas ¿cierto?, ¿será lo necesario y lo suficiente? Entonces, qué hacer para que en la medida de lo posible no se repitan situaciones como... Es necesario cambiar a una estudiante pues es acosada por persona por personas de la comunidad; los tutores no respetan la organización de actividades de los estudiantes y los ponen a dar clase; se excede en los indicadores asignados a los estudiantes para recuperar información (los tutores cuestionan y comentan sobre dicho exceso).

Inicia el diálogo y propuestas al respecto, en donde pude reconocer que la mayoría de la

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

información tiene que ver con situaciones que se relacionan directamente con el actuar de los estudiantes, dejando de lado la responsabilidad de los docentes. Una muestra más de que lo que acontece en el desempeño de la mayoría de los docentes de la institución ante actividades como las que se mencionan, se relaciona más con la idea de seguimiento que de acompañamiento.

A partir de los diferentes puntos de vista de algunos de los maestros de la academia, se pudo recuperar que es necesario establecer acuerdos y respetarlos, atender los protocolos en los cuales participa nuestra institución y poder prever y atender con prestancia a cada evento. Hay casos en los que no se aplica la normatividad y entonces los jóvenes siguen incurriendo en faltas como alcoholizarse, además de poner en práctica el reglamento sería conveniente establecer consecuencias académicas. Por ejemplo, cuantificar las asistencias y que eso repercuta en la evaluación en varias asignaturas.

En cuanto al acoso, si ya identificamos a maestros que hemos evitado por sospechas de acoso, solicitar a la unidad de género para que apoye, coordine o nos ayude con las gestiones. Un joven por cuestiones de alcoholismo se retiró de la práctica, en ese semestre el estudiante solamente reprobó en su asignatura (práctica profesional), pero no tuvo repercusiones en otras asignaturas, ¿cómo es eso posible? ¿y por qué la Normal tiene que buscarle escuela para que recupere cuando el estudiante es el responsable de esa situación? Es indispensable buscar el mecanismo de que se conozca desde la base estudiantil el reglamento, debe instruirse a los jóvenes en el respeto por el reglamento y que se aplique.

### **RESULTADOS**

Al leer detenidamente la historia que comparto y en la idea de encontrar respuesta a la interrogante sobre “mejor” ¿para quién? Considero que, para todos, pues si bien, no hay una indicación precisa que nos lleve a reconocer que debemos “acompañar” a nuestros estudiantes, desde cada curso nos pide que generemos las condiciones que garanticen una formación en la que tripulación y capitán lleguen a buen puerto, los docentes toman decisiones en función de lo que creen mejor para sus estudiantes, pero los colocan, en la mayoría de los casos, como personas incapaces a las que hay que salvar, a quienes hay que darles todo, no se les coloca en el rol de personas que saben, y el discurso aunque parece ser tomar las mejores decisiones para los estudiantes, se hace desde una posición de poder y superioridad que prefiere no ser cuestionada.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### **DISCUSIÓN**

Y como no puede haber historia sin retos mayores (no porque los mencionados no lo sean), llegó la tormenta, cuando la tripulación se encontraba en medio del camino, situaciones extraordinarias (paro nacional y estatal), que propiciaron que los estudiantes ya no regresaran a practicar, en un primer momento consideré (coordinador de la academia del TPP), en buscar una salida rápida, pues el escenario no permitía otra decisión, pero al voltear con la tripulación me di cuenta que seguíamos en medio del camino y no nos podíamos quedar ahí...

Ante ese escenario se llevó a cabo la última reunión del TPP, para lo cual se plantearon las siguientes interrogantes...

Ante el escenario que se nos presenta, ¿qué es lo primero que debemos reconocer?, ¿quién comanda el sendero?, en este sentido ¿cuál es el objetivo de nuestro acompañamiento?

El análisis nos llevó a reconocer que la prioridad sigue siendo el cumplir con una función administrativa (debemos llevarlos a que hagan un análisis con la información que tienen, para ello hay que darles indicadores, los tiempos no permiten otra cosa). Ante la idea de reconocer que “nuestro objetivo, es salvar vidas, no hundir la tripulación de su bote en vano”, se reconoce que los que se comprometen son los que se salvan y que nuestra función no es salvarlos.

### **CONCLUSIONES**

Finalmente, “que nuestros estudiantes gocen de la confianza, en apariencia sin vigilia alguna del capitán”, es una opción que en su mayoría se percibe como algo “utópico”. A lo que reconozco, que el reto es lograr que quienes conformamos dicha academia (no porque los demás no lo requieran), seguramente algunos cuantos si, reconozcamos la necesidad de cambiar nuestra visión y actuar, pues en teoría lo pensamos y lo decimos, pero en la práctica no lo ejercemos. La tripulación tiene capitán y el capitán tiene tripulación, solo falta reconocer y asumir aquello que debemos hacer para llegar a buen puerto y no quedarnos a la mitad del camino o como dijo un compañero... “Ante la tormenta en la que se encuentra el barco y los navegantes, debo decirles qué y cómo hacerle para que lleguen a la orilla y se salven”

### **REFERENCIAS**

- Abad, L. (2007). Realidad y Deseo: La utopía y el sentido de la historia. *Revista de Humanidades*, 14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542139>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Carroll, L. (1865). *Alicia en el País de las Maravillas*. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>
- Frigerio, G., Korinfel, D., & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Latingráfica S.R.L.
- Gómez, L. (2004). Utopía y anti-utopía en la educación. *Reencuentro*, 14. disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/505>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta. edición*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA. disponible en: [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- McEwan, H., & Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Nueva York: Amorrortu. Disponible en: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA\\_MC\\_EWAN\\_EGAN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf)
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Progreso S.A de C.V.
- Papa, Y. (23 de Agosto de 2023). *Por qué nos gusta contar historias*. Obtenido de: <https://lamenteesmaravillosa.com/por-que-nos-gusta-contar-historias/>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. España: EDICIONES MORATA, S. L. disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

## CAPÍTULO 2

### ALTERIDAD Y DOCENCIA

Celso Arturo Rivera Rojo, Horacio Vences Sánchez, Silvestre Rabadán Cabrera y Eddy Edwyn

Carbajal Rojas

*Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan*

[cell\\_rivera@hotmail.com](mailto:cell_rivera@hotmail.com)

#### **Resumen**

Objetivo: Proponer una fundamentación teórica sobre la alteridad en la docencia desde una perspectiva ético-pedagógica que dialoga con la Nueva Escuela Mexicana, reconociendo la otredad como fundamento de toda acción educativa. Metodología: Análisis hermenéutico del pensamiento latinoamericano (Dussel y Freire) integrando conceptos de ética del cuidado, multiculturalidad, cultura de paz y pensamiento crítico. El capítulo se estructura en tres ejes: examen filosófico de la alteridad, análisis de la ética del cuidado en la práctica docente y exploración de implicaciones para la formación docente. Métodos: Revisión teórico-conceptual de fuentes primarias (Dussel, Freire, Levinas) y secundarias sobre educación multicultural, ética del cuidado y pedagogía crítica. Resultados: La alteridad configura una práctica docente transformadora basada en hospitalidad pedagógica, diálogo genuino y reconocimiento del educando como sujeto cognoscente. Se identifican dimensiones éticas, epistemológicas, políticas, culturales y existenciales que deben integrar la formación docente.

**Palabras clave:** formación docente, educación intercultural, pensamiento crítico, cuidado, otredad.

#### **ALTERITY AND TEACHING**

#### **Abstract**

Objective: To propose a theoretical foundation on alterity in teaching from an ethical-pedagogical perspective that dialogues with the New Mexican School, recognizing otherness as the foundation of all educational action. Methodology: Hermeneutic analysis of Latin American thought (Dussel and Freire) integrating concepts of care ethics, multiculturalism, culture of peace, and critical thinking. The chapter is structured around three axes: philosophical examination of alterity, analysis of care ethics in teaching practice, and exploration of implications for teacher education. Methods: Theoretical-conceptual review of primary sources

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

(Dussel, Freire, Levinas) and secondary literature on multicultural education, care ethics, and critical pedagogy. Results: Alterity shapes a transformative teaching practice based on pedagogical hospitality, genuine dialogue, and recognition of the learner as a knowing subject. Ethical, epistemological, political, cultural, and existential dimensions that must be integrated into teacher education are identified.

**Keywords:** Teacher Education, Multicultural Education, Critical Thinking, Caring, Otherness

### **INTRODUCCIÓN**

La educación del siglo XXI enfrenta desafíos inéditos que exigen replantear los fundamentos éticos y pedagógicos de la práctica docente. En un contexto marcado por la diversidad cultural, la desigualdad social y la necesidad de construir sociedades más justas, la cuestión de la alteridad emerge como un tema central para repensar la formación y el ejercicio de la docencia. La Nueva Escuela Mexicana, en su búsqueda por transformar el sistema educativo nacional, incorpora principios que resuenan con esta problemática: el respeto a la dignidad humana, la interculturalidad, la inclusión y la formación integral de los educandos.

La alteridad, entendida como el reconocimiento y la apertura hacia el Otro en su radical diferencia, no es meramente un concepto filosófico abstracto, sino que constituye el núcleo mismo de toda relación educativa auténtica. Como afirma Dussel (2016), "la experiencia de acercarse a las cosas la hemos denominado proxemia, mientras que el aproximarse a otra persona lo denominamos proximidad del cara-a-cara. Se trata de una categoría inexistente en el pensamiento griego o moderno" (p. 11). Esta distinción fundamental permite comprender que la educación no puede reducirse a la transmisión de contenidos o al desarrollo de competencias técnicas, sino que implica necesariamente un encuentro ético con el Otro.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El presente trabajo adopta un enfoque hermenéutico-crítico para el análisis de la alteridad en el contexto de la docencia. La hermenéutica permite interpretar los textos filosóficos y pedagógicos fundamentales que articulan el concepto de alteridad, mientras que la perspectiva crítica posibilita vincular estos conceptos con las condiciones concretas de la práctica educativa y las estructuras sociales que la condicionan.

#### 2.1. Corpus teórico y fuentes primarias

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

El análisis se sustenta en un corpus teórico conformado por fuentes primarias del pensamiento latinoamericano, particularmente las obras de Enrique Dussel y Paulo Freire. De Dussel (2016) se examinan las "14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico", donde desarrolla una ética de la liberación que coloca la alteridad del oprimido como punto de partida del filosofar. De Freire se analizan principalmente tres obras: "Pedagogía de la autonomía" (2004), "Cartas a quien pretende enseñar" (2002) y "Pedagogía del oprimido" (1994), que articulan una propuesta pedagógica centrada en el diálogo y el reconocimiento del educando como sujeto cognoscente.

Complementariamente, se incorporan aportes de Emmanuel Levinas sobre la ética de la alteridad, así como desarrollos contemporáneos sobre la ética del cuidado en educación, particularmente los trabajos de Nel Noddings y estudios recientes sobre empatía radical y cuidado del otro en contextos educativos.

### **2.2. Análisis de fuentes secundarias**

Se realizó una revisión sistemática de fuentes secundarias sobre educación multicultural crítica, pensamiento crítico, cultura de paz y formación docente. La búsqueda se efectuó en bases de datos académicas especializadas en educación, utilizando descriptores del Tesauro ERIC: Teacher Education, Ethics, Multicultural Education, Critical Thinking, Caring, Teacher Student Relationship, Cultural Awareness. Los criterios de inclusión priorizaron estudios que vincularan la alteridad con prácticas educativas concretas y propuestas de formación docente en contextos latinoamericanos.

### **2.3. Procedimiento de análisis**

El análisis se estructuró en tres momentos: (1) Análisis conceptual: identificación y clarificación de los conceptos centrales de alteridad, otredad, ética del cuidado y sus articulaciones en el pensamiento de Dussel y Freire; (2) Análisis relacional: exploración de las conexiones entre la alteridad y otras dimensiones relevantes para la práctica docente (multiculturalidad, pensamiento crítico, cultura de paz, formación docente); (3) Análisis crítico-propositivo: identificación de implicaciones para la formación docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, así como de tensiones y desafíos en la implementación de una pedagogía de la alteridad.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Este procedimiento permitió no sólo interpretar los textos filosóficos y pedagógicos, sino también dialogar críticamente con ellos desde las condiciones y necesidades específicas del sistema educativo mexicano contemporáneo.

### **RESULTADOS**

El análisis realizado permitió identificar cinco dimensiones fundamentales de la alteridad en la práctica docente, cada una con implicaciones específicas para la formación del profesorado y la organización de los procesos educativos.

#### **3.1. Dimensión ética: la alteridad como fundamento de la relación educativa**

La primera dimensión identifica la alteridad como el fundamento ético primordial de toda relación educativa auténtica. En el pensamiento de Dussel (2016), la alteridad se comprende como el reconocimiento del Otro en su "exterioridad" radical, esto es, como alguien que no puede ser reducido a las categorías de comprensión del sistema vigente. Este reconocimiento constituye la base de lo que Freire (2004) denomina "ética universal del ser humano": el respeto incondicional a la dignidad del educando.

En términos prácticos, esta dimensión ética se concreta en tres principios pedagógicos: (a) la hospitalidad pedagógica, que implica acoger al educando sin pretender asimilarlo a moldes predeterminados; (b) la responsabilidad ética del docente frente a la vulnerabilidad del educando, especialmente de aquellos más marginados o excluidos; y (c) el rechazo de toda forma de despersonalización o cosificación del estudiante.

#### **3.2. Dimensión epistemológica: el diálogo como construcción compartida del conocimiento**

La segunda dimensión revela que el reconocimiento de la alteridad transforma radicalmente la concepción del proceso de conocimiento en educación. Freire (2004) sostiene que "no hay docencia sin discencia", lo cual significa que educador y educando son ambos sujetos cognoscentes que se educan mutuamente en el diálogo. Esta perspectiva supera la concepción "bancaria" de la educación, donde el docente deposita conocimientos en estudiantes pasivos.

El análisis identifica cuatro características del diálogo genuino como práctica de reconocimiento de la alteridad: (a) el reconocimiento de que todos los participantes son portadores de saberes legítimos; (b) la humildad epistemológica del docente, que acepta no

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

saberlo todo y estar dispuesto a aprender; (c) la fe en la capacidad de todos los seres humanos para conocer y transformar el mundo; y (d) el pensamiento crítico que cuestiona tanto los conocimientos establecidos como las experiencias previas.

### **3.3. Dimensión política: educación, alteridad y liberación**

La tercera dimensión establece la vinculación inseparable entre el reconocimiento de la alteridad y el compromiso con la transformación de las estructuras de opresión. En la perspectiva dusseliana, la alteridad no es un concepto abstracto, sino que se refiere concretamente al Otro negado, excluido u oprimido por los sistemas vigentes. Freire (2002) complementa esta visión al afirmar que la educación es siempre una práctica política que puede reproducir o cuestionar las relaciones de dominación.

Esta dimensión política se manifiesta en la práctica docente mediante: (a) la opción preferencial por los educandos más vulnerables, sin que ello implique paternalismo; (b) el fomento del pensamiento crítico que permite a los estudiantes analizar las estructuras sociales que generan desigualdad; (c) la construcción de espacios de participación democrática donde los educandos ejercen su voz; y (d) la articulación de la educación con procesos de transformación social orientados hacia la justicia.

### **3.4. Dimensión cultural: multiculturalidad crítica y reconocimiento de la diferencia**

La cuarta dimensión aborda la relación entre alteridad y diversidad cultural. El análisis revela que el mero reconocimiento descriptivo de la multiculturalidad no garantiza una educación que respete efectivamente la alteridad. Es necesario transitar del "multiculturalismo liberal", que celebra superficialmente la diversidad, hacia un "multiculturalismo crítico" que cuestiona las relaciones de poder entre culturas.

Esta dimensión se concreta en prácticas educativas específicas: (a) la incorporación significativa de los saberes y epistemologías de pueblos originarios y comunidades marginadas; (b) el cuestionamiento de la hegemonía eurocéntrica en los contenidos curriculares; (c) el desarrollo de competencias interculturales que permitan el diálogo entre diferentes matrices culturales; y (d) la formación en perspectiva decolonial que reconoce la colonialidad del saber como estructura de dominación persistente.

### **3.5. Dimensión formativa: implicaciones para la formación docente**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

La quinta dimensión sintetiza las implicaciones de las anteriores para la formación docente. El análisis identifica que formar docentes capaces de reconocer la alteridad requiere transformaciones profundas en los programas de formación inicial y continua. No se trata sólo de adquirir conocimientos teóricos sobre la alteridad, sino de un proceso de transformación subjetiva que involucra dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y políticas.

Se identifican seis áreas prioritarias para la formación docente desde la perspectiva de la alteridad: (a) fundamentos filosóficos y éticos de la educación, con énfasis en la ética de la alteridad y la filosofía de la liberación; (b) pedagogía del diálogo y metodologías participativas; (c) educación intercultural y decolonial; (d) práctica reflexiva y análisis crítico de la práctica docente; (e) formación socioemocional y en ética del cuidado; y (f) cultura de paz y resolución dialógica de conflictos.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos permiten sostener que la alteridad constituye un principio articulador fundamental para repensar la docencia en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, la implementación efectiva de una pedagogía de la alteridad enfrenta tensiones y desafíos significativos que requieren ser analizados críticamente.

#### **4.1. Tensión entre universalismo y particularismo**

Una primera tensión se refiere a la relación entre el respeto a las particularidades culturales y la afirmación de valores universales. ¿Cómo conciliar el reconocimiento de la diversidad cultural con la defensa de derechos humanos universales? La posición de Dussel (2016) y Freire (2004) ofrece una salida: los valores universales no son un a priori abstracto, sino construcciones históricas que emergen de las luchas concretas contra las opresiones. Esta perspectiva evita tanto el etnocentrismo que impone valores propios como el relativismo que renuncia a toda crítica.

En términos prácticos, esto significa que el docente debe ser capaz de dialogar críticamente con todas las tradiciones culturales, incluyendo la propia, sin imponerlas autoritariamente. Se trata de construir consensos transculturales sobre valores fundamentales (dignidad, justicia, vida) a partir del diálogo genuino, no de la imposición.

#### **4.2. El riesgo del paternalismo y la romantización de la alteridad**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Una segunda tensión importante es el riesgo de que el reconocimiento de la alteridad se degrade en paternalismo. Como advierte Freire (2002), existe el peligro de asumir que los educandos, especialmente los provenientes de sectores populares, son "naturalmente incapaces". Esta actitud, aunque se presente como protectora o cuidadosa, niega la capacidad del Otro de ser sujeto de su propia liberación.

La ética del cuidado, correctamente entendida, no infantiliza al educando sino que lo desafía a desarrollar plenamente sus capacidades. Como plantea Freire (2004), el respeto al educando implica exigencia, no condescendencia. Esta distinción es crucial para evitar que la pedagogía de la alteridad se convierta en una nueva forma de dominación benevolente.

### **4.3. Condiciones materiales y límites estructurales**

Una tercera tensión fundamental se refiere a la relación entre las dimensiones éticas y las condiciones materiales de la práctica educativa. Como insiste Freire (2002), los problemas educativos no son meramente pedagógicos, sino también políticos, éticos y financieros. Aulas sobrecargadas, salarios insuficientes, falta de recursos didácticos y formación docente inadecuada dificultan o imposibilitan el tipo de relación educativa que exige el reconocimiento de la alteridad.

Esta constatación plantea un desafío importante: la implementación de una pedagogía de la alteridad no puede depender sólo de la voluntad o la formación individual de los docentes, sino que requiere transformaciones estructurales en las políticas educativas, la organización escolar y las condiciones laborales del magisterio. La lucha por mejorar estas condiciones materiales es, por tanto, inseparable de la lucha por una educación que reconozca la alteridad.

### **4.4. Resistencias institucionales y culturales**

Finalmente, es necesario reconocer que la implementación de una pedagogía de la alteridad enfrenta resistencias institucionales y culturales significativas. Los sistemas educativos tradicionalmente han funcionado según lógicas homogeneizadoras que buscan producir sujetos conformes a un modelo predeterminado. Transformar estas lógicas requiere no sólo cambios en las prácticas individuales de los docentes, sino transformaciones en el currículo oficial, los sistemas de evaluación y las políticas educativas.

La Nueva Escuela Mexicana representa, en principio, una oportunidad para avanzar en esta dirección, al incorporar explícitamente principios de interculturalidad, inclusión y

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

formación integral. Sin embargo, como señala Freire (2002), no basta con cambiar los discursos oficiales si no se transforman simultáneamente las prácticas concretas y las estructuras que las condicionan. La coherencia entre el discurso y la práctica es una exigencia ética fundamental.

### **CONCLUSIONES**

El presente análisis ha demostrado que la alteridad constituye un fundamento ético-filosófico indispensable para repensar la docencia en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana y de los desafíos educativos contemporáneos. El reconocimiento de la alteridad del educando no es un añadido opcional a la práctica docente, sino su condición de posibilidad misma en cuanto práctica genuinamente educativa y no meramente instructiva o adiestradora.

La perspectiva de la alteridad, desarrollada por el pensamiento latinoamericano y particularmente por Enrique Dussel y Paulo Freire, permite articular una práctica docente que integra cinco dimensiones fundamentales: ética (reconocimiento del educando como Otro portador de dignidad), epistemológica (educador y educando como sujetos cognoscentes que se educan mutuamente), política (vinculación de la educación con procesos de liberación), cultural (respeto y valoración de la diversidad desde un multiculturalismo crítico) y existencial (desarrollo de la vocación humana para "ser más").

La formación docente orientada desde esta perspectiva debe ir más allá de la mera capacitación técnica para incluir el desarrollo de competencias éticas, relacionales y críticas. Se requieren programas que integren: fundamentos filosóficos y éticos de la educación, pedagogía del diálogo, educación intercultural y decolonial, práctica reflexiva, formación socioemocional y ética del cuidado, y cultura de paz. Esta formación no puede concebirse como un evento puntual, sino como un proceso permanente de transformación subjetiva.

Los desafíos identificados son significativos: tensiones entre universalismo y particularismo, riesgos de paternalismo, condiciones materiales adversas y resistencias institucionales. Sin embargo, estos desafíos no invalidan la propuesta, sino que señalan la necesidad de abordar la cuestión de la alteridad en la docencia de manera integral, articulando transformaciones en la formación docente, las políticas educativas, las estructuras institucionales y las condiciones materiales del trabajo educativo.

La Nueva Escuela Mexicana ofrece un marco propicio para desarrollar esta perspectiva, pero su realización efectiva dependerá de la capacidad del sistema educativo de transformar no

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

sólo sus discursos, sino también sus prácticas concretas. Como señala Dussel (2016), el principio ético fundamental es "afirmar y obrar el crecimiento de la vida de las víctimas, de los oprimidos o de los excluidos". En el campo educativo, esto implica una opción preferencial por los educandos más vulnerables, sin que ello signifique paternalismo.

La alteridad, finalmente, no es sólo un concepto teórico sino una práctica cotidiana que se construye en cada encuentro pedagógico. Como afirma Freire (2004), es viviendo la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia y la competencia como se contribuye a crear una escuela alegre, crítica, transformadora y liberadora. Una escuela que, en definitiva, "apasionadamente le dice sí a la vida".

### **REFERENCIAS**

- Burnett, G. (1994). Varieties of Multicultural Education: An Introduction. ERIC Digest. <https://laulima.hawaii.edu/access/content/user/jaydene/ED294/ED294.Article.Intro%20to%20multicult.ed.pdf>
- Dussel, E. (2016). 14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico. Editorial Trotta.
- Education Resources Information Center [ERIC]. (2025). Thesaurus of ERIC Descriptors. <https://eric.ed.gov/>
- Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido (45ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar (2ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1993)
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e Terra. (Obra original publicada en 1996)
- Kurtuluş, N. y Arsal, Z. (2023). A systematic approach to critical multiculturalism and teacher education in EFL context: An integrative research review. *The Literacy Trek*, 9(1), 61-84. <https://doi.org/10.47216/LITERACYTREK.1196625>
- Levinas, E. (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Duquesne University Press.
- May, S. y Sleeter, C. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis. *Critical Education Studies*, 52(1), 1-15.
- Qondias, D., Lasmawan, W., Dantes, N. y Arnyana, I. B. P. (2022). Effectiveness of Multicultural Problem-Based Learning Models in Improving Social Attitudes and

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Critical Thinking Skills of Elementary School Students in Thematic Instruction. *Journal of Education and e-Learning Research*, 9(2), 62-70.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México.

Van Dijke, J., van Nistelrooij, I., Bos, P. y Duyndam, J. (2023). Engaging otherness: care ethics radical perspectives on empathy. *Nursing Ethics*, 30(5), 626-639. <https://doi.org/10.1177/09697330231171163>

## CAPÍTULO 3

### DE LA CURIOSIDAD A LA MOTIVACIÓN: EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL FRANCÉS EN ALUMNOS DEL PROGRAMA FRANCHIS(CHIAPAS)

Laure Christelle Marion Valenzuela, Cielo Josefina Chávez Quintero y David Ortiz Zavala

*Universidad Autónoma de Chiapas*

*laure.valenzuelav@unach.mx*

#### **Resumen**

Este estudio de caso analiza la evolución de la percepción del idioma francés en un grupo de niños de 10 a 13 años que cursan el programa Franchis en Chiapas y que iniciaron su aprendizaje hace un año y medio. A través de cuestionarios, entrevistas y actividades lúdicas de observación, se examinan los cambios en la motivación, el interés y la actitud de los alumnos hacia el francés. Los primeros resultados muestran que la percepción del idioma ha transitado de la curiosidad inicial hacia un reconocimiento más amplio de su utilidad cultural, académica y recreativa. Este trabajo pretende aportar elementos de reflexión sobre los factores que influyen en la construcción de actitudes positivas hacia las lenguas extranjeras en contextos infantiles y latinoamericanos.

**Palabras clave:** Percepción, motivación infantil, aprendizaje del francés, niños (10-13 años), programa Franchis.

#### **INTRODUCCIÓN**

En el contexto actual de la globalización, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha adquirido una relevancia creciente, especialmente en regiones donde el acceso a idiomas distintos al inglés representa una oportunidad cultural y académica. El francés, como lengua internacional, ha comenzado a posicionarse como una opción atractiva para niños y adolescentes en programas educativos alternativos.

El programa Franchis (Francés para Niños y Niñas de Chiapas) inició en enero de 2024 como una propuesta educativa dirigida al público infantil desde los 10 a 13 años en Tuxtla Gutiérrez a través de la Universidad Autónoma de Chiapas, con el objetivo de ofrecer una alternativa de aprendizaje de lenguas extranjeras distinta al inglés. En su primera etapa, el programa abrió dos grupos de aproximadamente 20 estudiantes cada uno, provenientes de diversos contextos escolares. Algunos niños ya tenían nociones básicas del idioma francés, pues

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

lo cursaban como asignatura en sus escuelas, mientras que otros comenzaron su aprendizaje desde cero en el aula de Franchis.

Actualmente, el grupo que comenzó en el primer semestre del programa está conformado por nueve estudiantes que cursan su cuarto semestre de francés. A lo largo de su formación, han participado en actividades que integran el idioma con expresiones culturales y dinámicas lúdicas, tales como representaciones teatrales, presentaciones gastronómicas de países francófonos, juegos didácticos y ejercicios enfocados en el desarrollo de vocabulario y comprensión gramatical.

Este estudio de caso se centra en la evolución de la percepción del idioma francés en estudiantes del programa Franchis, ubicado en Chiapas, durante su cuarto semestre de formación. El contexto en el que se desarrolla es particularmente significativo, ya que Franchis representa el primer programa en Tuxtla Gutiérrez que ofrece clases de francés dirigidas a niños y niñas de entre 10 y 13 años. La demanda por este tipo de formación ha ido en aumento, impulsada por el creciente número de instituciones educativas que incorporan el francés en sus planes de estudio.

A pesar de este interés emergente, existen limitaciones importantes en cuanto a la oferta de espacios que promuevan un acercamiento integral a la cultura francófona para públicos infantiles y juveniles. Más allá de eventos puntuales, como el Festival de la Francophonie organizado por la Universidad Autónoma de Chiapas, son escasas las iniciativas que vinculan el aprendizaje del idioma con experiencias culturales significativas.

La problemática central de este estudio radica en comprender cómo se transforma la actitud de los alumnos hacia el francés a lo largo del tiempo, y qué factores influyen en dicho proceso. Entre los principales desafíos identificados se encuentran la falta de interés sostenido, la escasa familiaridad con el idioma fuera del entorno escolar, la limitada disponibilidad de espacios adaptados a las necesidades infantiles, y la ausencia de oportunidades de práctica que refuercen el aprendizaje más allá del aula. Estos factores pueden incidir negativamente en el rendimiento académico y en la consolidación de una motivación genuina hacia el estudio del francés.

El objetivo principal de este estudio de caso es analizar la evolución en la percepción del idioma francés en los estudiantes del grupo 4A del programa Franchis, a lo largo de sus cuatro

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

semestres de formación, e identificar los factores que han influido en dicho proceso. Esta investigación busca comprender cómo dicha evolución se vincula con la motivación de los alumnos para continuar aprendiendo el idioma y establecer vínculos con una nueva cultura. En este sentido, se exploran las experiencias afectivas y culturales vividas dentro del aula como elementos clave en el desarrollo de una motivación sostenida y significativa, en el marco del aprendizaje socioemocional en contextos educativos infantiles.

### **MATERIAL**

Para la recolección de información se emplearon diversos instrumentos metodológicos, seleccionados con el propósito de captar tanto dimensiones cognitivas como socioemocionales del proceso de aprendizaje. Entre ellos se incluyen cuestionarios abiertos y cerrados, entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de documentos elaborados por los estudiantes durante el programa.

La aplicación de estos instrumentos se diseñó considerando las características del grupo infantil, priorizando herramientas accesibles, comprensibles y sensibles a su contexto sociocultural. Esta combinación metodológica permitió explorar no solo el nivel de conocimiento lingüístico, sino también aspectos como la motivación, el interés, la expresión emocional y la apropiación cultural del idioma francés en un entorno educativo alternativo.

#### 2.1 Cuestionario abierto.

Se aplicó un cuestionario abierto al grupo 4A del programa Franchis con el fin de analizar la evolución de su percepción del francés a lo largo de cuatro semestres, así como los factores que inciden en su motivación, experiencia de aprendizaje y relación con la cultura francófona. Estructurado en cinco ejes temáticos —motivación inicial, experiencia, percepción actual, dimensión cultural y emociones—, este instrumento favoreció una reflexión individual profunda y la obtención de matices difícilmente captables mediante formatos cerrados.

Dentro del cuestionario algunas de las preguntas, como “*¿Por qué empezaste a aprender francés?*” y “*¿Hay alguna actividad o juego en francés que recuerdes con alegría?*”, estuvieron orientadas a indagar los motivos iniciales de ingreso al programa Franchis, así como las experiencias positivas vividas en el aula. Estas preguntas facilitaron la identificación de momentos significativos que contribuyeron al desarrollo de una actitud favorable hacia el idioma.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Asimismo, se abordaron temas relacionados con la percepción actual del francés, incluyendo su nivel de dificultad (“¿Crees que el francés es un idioma fácil o difícil?”) y el grado de aceptación o cambio en la valoración del idioma a lo largo del tiempo (“¿Te gusta el idioma más, menos o igual que cuando empezaste?” / “¿Qué ha cambiado?”). Estas preguntas permitieron analizar cómo ha evolucionado la motivación de los estudiantes y qué factores han influido en su disposición para continuar aprendiendo y conectarse con la cultura francófona.

La aplicación se realizó en formato escrito, en un ambiente cómodo y respetando el ritmo de cada estudiante. Las respuestas obtenidas fueron analizadas mediante codificación temática, lo que permitió identificar patrones, categorías emergentes y elementos significativos del aprendizaje socioemocional en el contexto infantil.

Cuestionario cerrado.

Como parte del proceso de recolección de datos, se diseñó un cuestionario cerrado con escala de Likert, orientado a explorar la evolución en la percepción del idioma francés entre los estudiantes del programa Franchis. Morales, N., Sequeira, N., Prendas, T., & Zúñiga, K. (2016) explican que la escala de Likert “es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes.” (p. 2). Gracias a ello este instrumento permitió identificar cambios en actitudes, motivaciones y experiencias de aprendizaje vividas a lo largo de los cuatro semestres de formación.

El cuestionario está compuesto por 21 ítems distribuidos en cuatro dimensiones clave: percepción del idioma francés, motivación para aprender, vínculo cultural y experiencia socioemocional en el aula.

Cada ítem se responde mediante una escala de Likert de cinco puntos, que va desde “*Totalmente en desacuerdo*” (1) hasta “*Totalmente de acuerdo*” (5). Para facilitar la comprensión de la escala entre los participantes —niños de entre 10 y 13 años— se incorporaron imágenes ilustrativas que acompañan cada opción, favoreciendo así una lectura más intuitiva y accesible del instrumento.






A continuación, se presenta un ejemplo representativo de la dimensión “Experiencia socioemocional en el aula”, que incluye afirmaciones como: “Me siento feliz cuando logro decir algo nuevo en francés.” “Me gusta compartir lo que aprendo en clase con mi familia.” Estas

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

afirmaciones buscan captar el impacto emocional del aprendizaje y el vínculo afectivo que los estudiantes han desarrollado con el idioma.

### Figura 1

*Cuestionario Sección 1: Percepción del idioma francés*

Sección 1: Percepción del idioma francés					
Afirmación	Totalmente de acuerdo 	De acuerdo 	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 	En desacuerdo 	Totalmente en desacuerdo 
El francés me parece desafiante, pero cada vez entiendo más.					
Aprender francés me resulta más divertido que cuando empecé.					
El francés es más difícil que el inglés.					
Identifico avances en mi comprensión y expresión en francés.					
Aprender francés me parece una barrera, no un reto emocionante					

*Nota.* La figura representa una de las tablas (Sección 1) del cuestionario aplicado a los estudiantes de 4° semestre de FRANCHIS.

La aplicación del cuestionario se realizó en formato impreso, dentro del salón de clases, con los nueve estudiantes del grupo 4A del programa Franchis. Debido a la asistencia parcial en la primera sesión (solo cinco estudiantes estuvieron presentes), se optó por dividir la aplicación en dos momentos consecutivos. En la siguiente clase, los cuatro estudiantes restantes completaron el cuestionario, asegurando así la participación total del grupo.

## RESULTADOS

### *Resultados del cuestionario abierto.*

A continuación, se describirán los hallazgos destacados de cada categoría y los patrones que se encontraron en las respuestas de los alumnos con la herramienta de cuestionario abierto.

#### Bloque 1: Motivación inicial

En este bloque se identificaron tres categorías principales que permiten comprender las razones y emociones que acompañaron a los estudiantes al iniciar su aprendizaje del francés.

Emociones asociadas al comienzo de una nueva clase.

Todos los participantes expresaron sentimientos encontrados al iniciar el curso, predominando el nerviosismo y la emoción. La mayoría relacionó el inicio con el temor a interactuar con nuevas personas y la incertidumbre sobre el idioma. Una estudiante escribió: *“Tenía miedo porque no sabía si me iba a costar, o si iba a tener amigas, pero a la vez estaba*

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

*emocionada por aprender algo nuevo.*” Estas respuestas reflejan una mezcla de ansiedad y entusiasmo que caracteriza el inicio de experiencias educativas desconocidas.

### 2. Propósitos personales para aprender francés.

Las motivaciones iniciales estuvieron fuertemente vinculadas a aspiraciones personales relacionadas con viajar o vivir en Francia. Al responder la pregunta “*¿Por qué empezaste a aprender francés?*”, varios estudiantes mencionaron razones como: “*Porque una tía me dijo que me llevaría a París para mis XV’s pero la condición era que aprendiera el idioma*”, “*Porque quiero ir a Francia*” y “*Porque me gustaría vivir en Francia*”. Estas respuestas evidencian que el deseo de explorar nuevos contextos culturales y geográficos fue un motor importante en su decisión de ingresar al programa.

### 3. Concepciones sobre los hablantes de francés.

Algunos alumnos asociaron el aprendizaje del idioma con cualidades como la cultura, la educación y el prestigio. En respuesta a la pregunta “*¿Qué pensabas que ibas a poder hacer con el francés?*”, se recogieron afirmaciones como: “*Saber más idiomas o culturizarme*” y “*La verdad no sé, pero tal vez conseguir un buen trabajo o tal vez para ser culto*”. Estas ideas revelan una percepción positiva del idioma como herramienta de crecimiento personal y social.

## Bloque 2: Experiencia de aprendizaje

En este bloque se identificaron dos categorías predominantes que reflejan tanto las preferencias de los estudiantes respecto a los estilos de enseñanza como los principales desafíos que han enfrentado durante su proceso de aprendizaje del francés.

### Herramientas en el proceso de aprendizaje.

La mayoría de los alumnos destacaron que las actividades dinámicas y los juegos de mesa son los elementos que más disfrutaron dentro de las clases de francés. Estas herramientas lúdicas no solo favorecen la participación activa, sino que también generan experiencias memorables asociadas al aprendizaje. En respuesta a la pregunta “*¿Hay alguna actividad o juego en francés que recuerdes con alegría?*”, un estudiante mencionó: “*La obra de teatro que hicimos en el 3er semestre, los juegos y los nuevos aprendizajes...*”, mientras que otro escribió: “*Muchos juegos, pero en especial los que jugamos con cartas.*” Estas respuestas evidencian que el componente lúdico ha sido clave para fomentar el interés y la motivación en el aula.

### 2. Retos durante el aprendizaje del francés.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Al indagar sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes, surgieron como principales obstáculos la pronunciación, la comprensión oral y la conjugación de verbos. Estas áreas fueron señaladas como las menos agradables o más complejas dentro del proceso de aprendizaje. Ante la pregunta sobre lo que menos les gusta o les resulta difícil, los alumnos expresaron: *“Me cuesta un poco las conjugaciones, los audios y cualquier actividad auditiva”*, *“Me cuesta la pronunciación”* y *“Me cuestan los audios.”* Estos comentarios reflejan que, aunque el enfoque lúdico ha sido valorado positivamente, persisten desafíos lingüísticos que requieren atención pedagógica específica.

### **Bloque 3: Percepción actual**

Este bloque abordó tres elementos principales que consideran el tiempo que los estudiantes han permanecido en clases de francés. Al tratarse ahora de adolescentes de 12 años, sus percepciones sobre la relevancia del idioma han evolucionado, mostrando una mayor conciencia sobre su utilidad, su deseo de continuar aprendiendo y una valoración más matizada de su dificultad.

#### **Uso del francés.**

La mayoría de los estudiantes considera que el francés representa una ventaja tanto en el ámbito académico como en el laboral, reconociendo que el dominio del idioma puede abrir oportunidades en ambos campos. Entre las respuestas a la pregunta *“¿Para qué crees que te puede servir el francés?”*, se encuentran afirmaciones como: *“Para los trabajos de idiomas o si voy al extranjero, por ejemplo, a Canadá”*, *“Para llegar más lejos”* y *“Tal vez para viajar o conseguir un trabajo.”* Además, varios alumnos retomaron la idea de vivir o conocer países francófonos, con respuestas como: *“Para vivir en Francia”* o *“Ir a Francia y sobrevivir con lo básico.”*

#### **2. Motivación para continuar aprendiendo el idioma**

Una gran parte del grupo expresó su deseo de seguir aprendiendo francés, aunque los motivos varían entre los estudiantes. Una alumna comentó: *“Sí, porque me gustó mucho y me gustaría dar clases igual”*, mientras que otro estudiante escribió: *“Sí, es un idioma muy bonito.”* Estas respuestas reflejan una motivación sostenida que va más allá del contexto escolar inmediato.

#### **3. Percepción sobre la dificultad del idioma**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Las opiniones sobre la dificultad del francés estuvieron divididas. Algunos estudiantes lo consideran un idioma accesible debido a su similitud con el inglés o el español, mientras que otros señalaron la pronunciación y los acentos como aspectos complejos. Ante la pregunta “¿Crees que el francés es un idioma fácil o difícil? ¿Qué lo hace así?”, una alumna respondió: “Siento que los dos, porque hay palabras fáciles y otras que parecen trabalenguas”, mientras que otra compañera expresó: “Un poco difícil porque hay muchos acentos y la pronunciación es complicada.” Estas respuestas muestran una percepción más informada del idioma, que ha evolucionado con la experiencia directa en el aula.

### **Bloque 4: Aspecto cultural**

En este bloque se identificaron dos factores principales relacionados con el conocimiento cultural adquirido durante el curso y el interés de los estudiantes por visitar países francófonos.

#### **Conocimientos adquiridos en el curso.**

Entre las respuestas, destacó el aprendizaje sobre la gastronomía como el aspecto cultural más desarrollado. Los estudiantes mencionaron haber conocido “los tipos de alimentos que tienen y sus tradiciones” y “...un poco sobre la gastronomía y los lugares.” Estas afirmaciones reflejan que las actividades enfocadas en la cultura culinaria despertaron curiosidad y facilitaron la conexión con los países francófonos desde una perspectiva cotidiana y significativa.

#### **Países de interés común.**

Francia continúa siendo el país más mencionado como destino deseado, en estrecha relación con el idioma francés. Sin embargo, en este bloque también surgieron nuevos países de interés, como Canadá y Suiza, lo que indica una ampliación en la visión cultural de los estudiantes. Ante la pregunta sobre qué país francófono les gustaría visitar, se recogieron respuestas como: “En Canadá, es un lugar bonito y es seguro para vivir ahí” y “París, Suiza o Canadá, para disfrutar una nueva experiencia y practicar más el francés.” Estas respuestas evidencian que el aprendizaje del idioma ha despertado el deseo de explorar otras culturas y contextos francófonos más allá del aula.

### **Bloque 5: Actitud y emociones**

Finalmente, el quinto bloque abordó el aspecto socioemocional que los estudiantes han desarrollado a lo largo de cuatro semestres de aprendizaje del idioma francés. En esta sección

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

se identificaron dos elementos clave: la percepción ante los logros alcanzados en clase y la aceptación del idioma en función de sus experiencias personales.

### Percepción de logro y su efecto positivo

Ante la pregunta “*¿Cómo te sientes cuando logras decir algo nuevo en francés?*”, todos los estudiantes expresaron emociones positivas como entusiasmo, felicidad, orgullo e inspiración. Estas respuestas reflejan el valor que otorgan a sus avances y el impacto emocional que genera el dominio progresivo del idioma. Comentarios como “*Bien porque siento que avancé en algo*”, “*Emocionada por enseñárselo a mi hermana o poder agregarlo a una conversación*” y “*Siento que es un logro para mí y me inspira a aprender más*” evidencian el esfuerzo y la dedicación que los alumnos han depositado en el aprendizaje de una lengua que, para muchos, resulta más distante que el inglés.

### Aceptación del francés

En cuanto a la aceptación del idioma, las respuestas fueron variadas, sin una tendencia clara hacia una mayor o menor aprobación. Al responder la pregunta “*¿Te gusta más, menos o igual que cuando empezaste? ¿Por qué?*”, los estudiantes ofrecieron opiniones diversas: “*Me gusta más porque me emocioné mucho cuando escuché a una persona hablando de la nada (por mis clases) y le pude entender varias cosas*”, “*Igual, ahora es más difícil*”, “*Menos porque tengo flojera de despertarme*” y “*Más porque agarré más confianza.*” Estas respuestas muestran que la actitud hacia el francés está influida por factores emocionales, contextuales y personales, y que la experiencia prolongada con el idioma ha generado tanto reafirmaciones como cuestionamientos en su relación con él.

### *Resultados del cuestionario cerrado.*

#### 1. Percepción del idioma francés

Los resultados del cuestionario muestran que la mayoría de los estudiantes percibe el francés como un idioma interesante, accesible y progresivamente comprensible. Más del 80% lo considera desafiante pero superable, lo que sugiere una actitud resiliente y progresiva frente a las dificultades del aprendizaje, mientras que un 73% lo percibe ahora más divertido que al inicio, lo que evidencia una evolución positiva vinculada a experiencias lúdicas y afectivas. Aunque algunos aún enfrentan dificultades, la mayoría no asocia el aprendizaje con una carga

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

negativa, sino con una oportunidad estimulante, consolidando así una percepción globalmente favorable del idioma.

### **2. Motivación para aprender**

En esta dimensión se evidenció una motivación sostenida a lo largo del proceso formativo. El 66% de los estudiantes indicó que el francés les resulta más fácil ahora que al inicio del programa, lo que sugiere una percepción de progreso y una mayor familiaridad con el idioma. Además, el 88% afirmó sentirse más motivado al lograr comprender un mayor número de palabras, lo que refuerza la idea de que el avance lingüístico está estrechamente vinculado con el entusiasmo por continuar aprendiendo.

Desde una perspectiva socioemocional, los resultados también reflejan una valoración positiva del propio desempeño. El 77% de los participantes expresó sentirse orgulloso de lo que ha logrado durante los cuatro semestres, lo que indica que el aprendizaje del francés ha generado un sentido de logro personal, fortaleciendo la autoestima y el compromiso con el idioma.

En conjunto, estas respuestas revelan que la motivación no solo se sostiene por el progreso cognitivo, sino también por el reconocimiento emocional de los logros alcanzados, consolidando una actitud favorable hacia el aprendizaje del francés.

### **Vínculo cultural**

Los resultados muestran una fuerte apertura intercultural entre los alumnos: el 66% afirmó haber modificado sus ideas sobre otras culturas gracias al francés y el 100% manifestó interés por conocer aspectos culturales de los países francófonos. Este entusiasmo se vincula con actividades como presentaciones gastronómicas, juegos y dinámicas culturales, que no solo apoyaron el aprendizaje lingüístico, sino que también generaron una conexión emocional y ampliaron su horizonte cultural.

### **4. Experiencia socioemocional en el aula**

Los resultados muestran que el componente emocional ha sido clave en la percepción positiva del francés: el 66% de los alumnos se siente más cómodo escuchando el idioma y más seguro al hablarlo, mientras que el 100% percibe apoyo de la profesora y buena relación con sus compañeros. Esto evidencia un clima de aula colaborativo y afectivo que fortalece la motivación, la confianza y el vínculo con el idioma y la comunidad de aprendizaje, aunque algunos alumnos aún enfrentan inseguridades en la producción oral.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

A partir de las respuestas de los nueve estudiantes del grupo 4A del programa Franchis, se identifican las siguientes tendencias globales:

### **1. Evolución positiva en la percepción del idioma**

Los estudiantes han transitado de una curiosidad inicial hacia una valoración más consciente del francés como idioma desafiante pero accesible. La mayoría lo percibe como interesante, divertido y cada vez más comprensible, lo que indica una actitud resiliente y abierta al aprendizaje.

### **2. Motivación sostenida y sentido de logro**

El progreso lingüístico ha generado entusiasmo y orgullo. Los estudiantes se sienten más motivados al comprender más palabras y reconocen sus avances como logros personales. Esta motivación se sostiene tanto por el desarrollo cognitivo como por el impacto emocional del aprendizaje.

### **3. Apertura cultural y conexión afectiva**

El contacto con la cultura francófona ha despertado una curiosidad genuina por otros países y tradiciones. Todos los estudiantes valoran positivamente este componente, lo que refuerza el francés como puente intercultural.

#### *Clima socioemocional favorable.*

El aula se percibe como un espacio seguro, colaborativo y afectivo. Los estudiantes se sienten apoyados por su profesora y por sus compañeros, lo que fortalece su confianza y disposición para participar. Aunque persisten algunas inseguridades en la producción oral, la mayoría expresa sentirse más cómoda al escuchar y hablar francés.

## **DISCUSIÓN**

El estudio de caso del programa Franchis revela cómo la percepción del francés en los niños pasa de la curiosidad inicial a una motivación más sostenida, gracias sobre todo al componente lúdico (juegos, teatro, dinámicas). Sin embargo, este entusiasmo convive con retos lingüísticos pronunciación, comprensión oral, conjugación— que exigen apoyos pedagógicos más focalizados.

Al mismo tiempo, la dimensión cultural y socioemocional emerge como un factor clave: los alumnos asocian el idioma con experiencias positivas, tradiciones francófonas, lo que refuerza la apertura hacia otras culturas más allá del inglés. En este sentido, la motivación

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

intrínseca y el disfrute asociados al aprendizaje lúdico confirman la relevancia de enfoques que integren aspectos afectivos y sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Deci & Ryan, 2000) El debate se centra entonces en cómo equilibrar el juego, el aprendizaje formal y la proyección cultural para consolidar actitudes duraderas hacia el francés.

Además, los resultados del presente estudio coinciden con diversas investigaciones que destacan el papel de la motivación, el componente emocional y las experiencias significativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Dörnyei (2001) y Gardner (1985), la motivación no se limita a un impulso inicial, sino que evoluciona mediante interacciones afectivas, refuerzo social y sentido de pertenencia dentro del aula. En el programa Franchis, los niños experimentan una motivación sostenida porque las actividades promueven autonomía y cooperación, elementos que fortalecen la autoconfianza y el disfrute del aprendizaje.

Asimismo, Krashen (1982) plantea que el aprendizaje ocurre de manera más eficaz cuando el filtro afectivo es bajo, es decir, cuando los estudiantes se sienten relajados y emocionalmente seguros. En este sentido, los juegos, el teatro y las dinámicas culturales implementadas en Franchis reducen la ansiedad y permiten que el aprendizaje se asocie con placer y curiosidad. Esto se alinea también con la visión de Brougère (2005), quien considera que el juego pedagógico fomenta la creatividad, la implicación emocional y la motivación intrínseca.

De manera general, los resultados del programa dialogan con los criterios de la comunidad científica al mostrar que la motivación y la percepción positiva del idioma se sostienen cuando el aprendizaje combina aspectos cognitivos, afectivos y culturales. En este sentido, la experiencia de Franchis confirma que integrar el componente lúdico y socioemocional en la enseñanza del francés no solo mejora el rendimiento, sino que también fortalece el vínculo intercultural y el sentido de pertenencia hacia la lengua y la comunidad francófona.

### conclusiones

La evolución en la percepción del idioma francés entre los estudiantes del programa Franchis refleja un proceso dinámico, profundo y multifacético, en el que confluyen dimensiones cognitivas, afectivas, culturales y sociales. Lo que comenzó como una experiencia marcada por la curiosidad, el nerviosismo y el entusiasmo ante lo desconocido, ha dado paso a

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

una valoración más consciente y significativa del francés como herramienta académica, cultural y personal.

A lo largo de los cuatro semestres, los alumnos desarrollaron una actitud positiva hacia el francés, percibiéndolo como interesante y accesible, gracias a experiencias lúdicas y afectivas que facilitaron el aprendizaje y reforzaron vínculos emocionales con el idioma.

Las motivaciones personales también han evolucionado: si bien muchos alumnos iniciaron el programa motivado por incentivos externos (como viajes o promesas familiares), actualmente expresan deseos más autónomos de continuar aprendiendo, incluso con aspiraciones profesionales como enseñar francés. Esta transición hacia una motivación intrínseca se sostiene en el reconocimiento emocional de sus logros y en el ambiente afectivo y colaborativo del aula.

El componente cultural ha sido otro eje fundamental en esta evolución. El interés por países francófonos se ha ampliado más allá de Francia, incluyendo destinos como Canadá y Suiza. Las actividades centradas en la gastronomía y las tradiciones han despertado una curiosidad genuina por otras culturas, posicionando al francés como un puente intercultural que conecta a los estudiantes con realidades diversas y significativas.

No obstante, persisten desafíos lingüísticos que matizan esta percepción. La pronunciación, la comprensión auditiva y la producción oral siguen siendo áreas que generan inseguridad en algunos estudiantes, lo que revela una aceptación del idioma más compleja y personal, influida por el contexto escolar, las experiencias individuales y el nivel de dificultad percibido.

En conjunto, los resultados del cuestionario cerrado y los testimonios recogidos en el estudio evidencian que el aprendizaje del francés ha generado efectos positivos tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional. La percepción del idioma se construye como un proceso vivo, en constante transformación, donde el juego, la cultura, el vínculo afectivo y el reconocimiento del esfuerzo convergen para sostener el interés y la motivación en contextos educativos infantiles. Esta perspectiva coincide con lo señalado por Brougère (2005), quien destaca que el juego pedagógico no solo diversifica las experiencias de aprendizaje, sino que también contribuye a fortalecer la motivación y la implicación de los alumnos.

### **REFERENCIAS**

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.  
ISBN: 979-13-7006-963-6

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

## CAPÍTULO 4

### DESARROLLO DE COMPETENCIAS: AUTOPERCEPCIÓN DE RECURSOS PERSONALES PARA EL LIDERAZGO. EL CASO DE ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

Claudio Barrientos Piñeiro<sup>1</sup>, Mario Ruiz Luis<sup>2</sup>, Arely Ascuy Morales<sup>3</sup> y Marcela Campos Méndez<sup>1</sup>

*Fundación Investiga Chiloé<sup>1</sup>, Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec<sup>2</sup>,*

*Claustro Universitario de Oriente<sup>3</sup>*

[clabapineiro@gmail.com](mailto:clabapineiro@gmail.com)

#### Resumen

Presentamos hallazgos en torno a niveles de desarrollo de capacidades y habilidades para el liderazgo profesional. Desde un enfoque mixto, de presencia cualitativa, la investigación se centró en comprender razones de estudiantes de cuarto año de Licenciatura en Educación y Psicología de dos Centros de Educación Superior de México, que definen su nivel de valoración relativas al desarrollo de nueve capacidades y habilidades para el fortalecimiento del liderazgo profesional, así como su disposición para optimizar las debilitadas, a través de acciones de mejora. Con la aplicación de un instrumento virtual cuantitativo, y descripción cualitativa, se extrajo información de 141 estudiantes del Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec y el Claustro Universitario de Oriente. Los resultados evidencian que las capacidades más fortalecidas son la empatía, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, motivar a otros, autoridad moral y resiliencia; y las disminuidas, influir en otros/as, comunicación y apertura a la innovación.

**Palabras claves:** Formación profesional, liderazgo profesional, desarrollo de capacidades, desarrollo de habilidades, autorreflexión, autopercepción.

#### **Competency Development: Self-Perception of Personal Resources for Leadership: The Case of Students from Two Higher Education Institutions in Mexico**

#### Abstract

We present the findings regarding the levels of development of capacities and skills for professional leadership. Using a mixed approach with a qualitative approach, the research focused on understanding the reasons why fourth-year students of bachelor's degrees in

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

education and psychology from two Higher Education Centers in Mexico define their level of appreciation regarding the development of nine capacities and skills for strengthening professional leadership, as well as their willingness to optimize the weakest ones through improvement actions. Using a quantitative virtual instrument and qualitative description, information was extracted from 141 students from the Institute of Higher Studies of the Isthmus of Tehuantepec and the University Senate of the East. The results show that the most strengthened capacities are empathy, teamwork, interpersonal relationships, motivating others, moral authority, and resilience; and those diminished are influencing others, communication, and openness to innovation.

**Keywords:** Professional training, professional leadership, capacity development, skills development, self-reflection, self-perception.

### **INTRODUCCIÓN**

En un mundo en constante cambio, una sociedad compleja, sobre informada, competitiva y consumista, el liderazgo representa una competencia indispensable, haciéndose fundamental ocuparnos desde la formación inicial en robustecer las capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores para un desempeño laboral eficaz.

La autopercepción y el autorreconocimiento de capacidades y habilidades se convierte en la piedra angular de cara a un proceso de desarrollo, por lo imperativo de influir positivamente en la sociedad y adaptarse a las demandas de un mercado laboral en evolución.

Tras el levantamiento y análisis de antecedentes, planteamos un constructo teórico que pone en relieve una serie de lineamientos para el desarrollo de capacidades y habilidades del liderazgo profesional, la autopercepción y autorreflexión de recursos personales, así como también antecedentes metodológicos y estratégicos que guiaron el proceso investigativo.

Según Goleman (2017), la autoconciencia, es la base para el desarrollo de otras competencias de liderazgo. Para los profesionales humanistas, el desarrollo de una autopercepción clara de sus capacidades es esencial. George et al. (2007), enfatiza que, el liderazgo auténtico surge de un profundo conocimiento de uno mismo, lo que permite a los líderes actuar con coherencia y convicción. De aquí la importancia de la autoconciencia, como un elemento fundamental para transitar hacia un liderazgo con eficiencia. Así, la autopercepción influye directamente en la eficacia de nuestras acciones, por cuanto más consciente somos de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

nuestras condiciones personales, mayores serán las posibilidades de fortalecerlas. Bandura (Citado en Rodríguez-Rey & Cantero-García, M., 2020), afirma que, una alta autoeficacia predice un mayor esfuerzo y persistencia ante los desafíos.

Se ha puesto especial atención en la comunicación efectiva y relaciones interpersonales como habilidades claves para el liderazgo. Covey (2006), afirma que, la comunicación clara, transparente y directa es uno de los “13 comportamientos de alta confianza” que los líderes deben dominar, y que, las relaciones interpersonales se reconocen como habilidades claves para establecer conexiones significativas con otros.

Bandura (Citado en Rodríguez-Rey & Cantero-García, M., 2020), destaca que, facilitar la participación es clave para una colaboración efectiva, especialmente en proyectos multidisciplinarios. Igualmente, la empatía y la autoridad moral se presentan como atributos insoslayables de un líder. Por un lado, para comprender y resonar con las emociones de los demás y por otro, por la capacidad de un líder de percibirse íntegro, justo y comprometido, proyectando coherencia, credibilidad y legitimidad. Al respecto, Goleman (2017) argumenta que la autoconciencia emocional es un prerequisite para la empatía.

En tanto, la apertura a la innovación se focaliza en la capacidad de un líder para adaptarse a nuevas ideas, desafiar el *status quo* y fomentar un entorno de creatividad. Bass y Riggio (2006), afirman que un líder debe inspirar y motivar a una actuación con optimismo, entusiasmo e implicación ideas con visión de futuro. Los líderes tienen una autoconfianza elevada y capacidad para influir positivamente en el rendimiento y la satisfacción de sus seguidores, fomentando ambientes de colaboración e innovación. Finalmente, la resiliencia se presenta como una de las capacidades fundamentales del liderazgo que potencia la autoconfianza del líder. Coincidiendo con Fullan (2019), ésta permite manejar la incertidumbre.

De acuerdo con esto, la autopercepción no es un proceso automático. Esto requiere de un enfoque deliberado, multifacético, voluntad e intencionalidad individual e institucional, que promueva instancias para la autorreflexión, entrega de herramientas de autoevaluación y sesiones de *feedback* estructuradas y planificadas. Al respecto Bandura (Citado en Rodríguez-Rey & Cantero-García, M., 2020), destaca que las experiencias de dominio y la persuasión verbal son fuentes poderosas de autoeficacia y, por ende, de una autopercepción positiva.

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

## MATERIAL O MÉTODO

El estudio se realizó con una muestra de 87 estudiantes pertenecientes al 4º semestre de las carreras de Psicología y Licenciatura en Educación del Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT); y 54 estudiantes de 4to cuatrimestre de la carrera de Licenciatura en Educación del Claustro Universitario de Oriente (CUO), ambas de México. Un 74% fueron mujeres y un 26% varones, cuyas edades fluctuaron entre los 20 y 30 años.

Se utilizó un diseño de enfoque mixto con preponderancia del cualitativo, por el interés centrado en comprender las experiencias, perspectivas y significados que las personas le atribuyen a una situación o fenómeno en particular. Mora (2022), la resaltan como “un enfoque donde se pretende comprender los sentimientos, los pareceres y las impresiones de los “versionantes” con el fin de entender contextos o puntos de vista de los agentes sociales”.

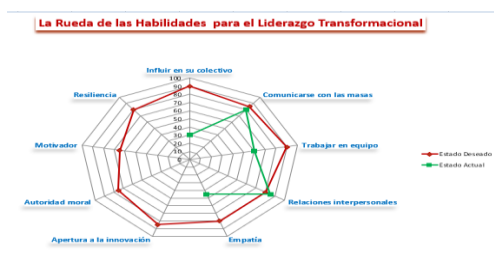
Se utilizó como método la fenomenología que, según Castillo (2020), “se interesa en el cómo y no el qué de las cosas; es decir, se interesa por el cómo las cosas son experimentadas desde la perspectiva de primera persona”. Nos situamos en un Estudio de Caso, contextualizado en dos Centros de Educación Superior con carreras de formación en el área a de las humanidades, con estudiantes de iguales rangos etarios.

### 2.1. Instrumentos

La recopilación de información se realizó aplicando un único instrumento conocido popularmente como la Rueda de las Habilidades, que permitió que los participantes valoren su percepción respecto del estado actual de desarrollo de 9 habilidades y capacidades relevantes para el liderazgo, fundamentando aquella valoración.

#### Figura 1

*Rueda de las habilidades.*



*Nota.* Instrumento con adaptación propia a partir de Paul. J, Mayer (<https://elcoachingunestilodevida.com/blog/rueda-vida>).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

El instrumento, ha sido ampliamente validado en actividades de desarrollo personal, liderazgo y *coaching*, aun cuando no cuenta con un solo creador. Para efectos de este estudio, fue pilotado y validado por 5 expertos investigadores en el área, quienes avalaron la confiabilidad y fiabilidad de éste.

### **2.2. Procedimiento**

Tras un proceso de autorreflexión, precedido de una jornada de análisis sobre los principales aspectos y condiciones del desarrollo del liderazgo, los significados de las capacidades y habilidades incorporados en el instrumento, éste fue aplicado en formato virtual en un formulario de Google Forms, calificando en una escala de 1 a 10 el estado actual de dichos recursos personales, justificando las razones de esa valoración y proponiendo algunas acciones concretas que permitieran la mejora de sus recursos personales más debilitados.

### **2.3. Análisis de la información**

Fue realizado de manera directa y manual, identificando las principales ideas respecto de las razones de sus valoraciones. La propia herramienta del Google Form arrojó un consolidado gráfico de las calificaciones sobre el estado actual de los recursos personales y de esa manera, confiable y fiable, se logró la interpretación de los principales elementos fortalecidos y debilitados. Utilizando esta misma estrategia de análisis, se consolidó una serie de acciones susceptible de ser incorporadas de manera transversal en actividades de aula, las que podrían tributar hacia el fortalecimiento de las capacidades y habilidades descendidas.

## **RESULTADOS**

Los principales hallazgos dicen relación con: Influir en otros

Un 39% de los estudiantes siente un nivel ALTO para influir en otros; y un 33,8% se ubica en un nivel MEDIO. Un 13% se ubica en los rangos de MUY BAJO y BAJO; y un 13,4 se encasilla en el nivel MUY ALTO.

Esta capacidad se presenta con una distribución mixta. Un grupo cercano a la mitad se percibe como influyente. Un pequeño grupo reconoce poseer habilidades comunicacionales y sociales para persuadir, aunque su influencia se ve condicionada por el contexto. Sin embargo, una mayoría se siente poco influyente debido a la falta de confianza y dificultad para expresar sus ideas. De este modo, emergen algunas acciones para avanzar en el fortalecimiento de aquellas condiciones más debilitadas:

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Mejorar la comunicación y expresión, desarrollando la claridad y seguridad al hablar, la escucha activa y empática.
- Fortalecer la confianza y seguridad en sí mismos, superar el miedo a compartir ideas.
- Potenciar el liderazgo y la colaboración a través del trabajo en equipo y la capacidad de persuasión.

### Comunicarse con otros

El mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en un nivel ALTO con un 42,2%. Solo un 17,6% se considera con un nivel MUY ALTO. En los niveles MUY BAJO y BAJO se encuentra un 10,3%; y el nivel MEDIO, un 29,6%.

Muchos estudiantes consideran ser claros y efectivos al expresar sus opiniones, precisos, asertivos y comprensibles. Destacan sus habilidades sociales como el respeto y la capacidad para establecer relaciones interpersonales, valorando la empatía y la inteligencia emocional en la comunicación. Algunos estudiantes se sienten sociables y con facilidad para comunicarse con personas de confianza; mientras que un número importante lucha contra la timidez, la dificultad para expresarse claramente y la falta de vocabulario en situaciones formales o con desconocidos. La introversión, inseguridad y el miedo a la crítica son barreras para una comunicación efectiva.

Algunas acciones sugeridas para fortalecer esta habilidad se enfocan:

- Desarrollar habilidades de comunicación, a través de actividades que permitan estructurar el pensamiento para expresar ideas claras, fomentar la socialización en diversos contextos, ampliar el vocabulario. Fomentar la escucha activa y construcción de relaciones genuinas y empáticas, interactuar y hablar en público, elaborar discursos y participar en debates.

### Trabajo en equipo

Un 74,6% de los estudiantes se encasilla en los niveles ALTO y MUY ALTO. Un 11,2% se ubica en los niveles MUY BAJO y BAJO, mientras que un 12,8% lo hace en el nivel MEDIO. De acuerdo con ello, casi un cuarto de la muestra presenta esta capacidad descendida.

Se observa una valoración positiva del trabajo en equipo, destacando fortalezas como la disposición a colaborar, la responsabilidad y eficiencia individual y el reconocimiento del valor de los aportes propios. Sin embargo, también se identifican debilidades que se relacionan con problemas de comunicación para expresar desacuerdos, llegar a acuerdos y la falta de iniciativa;

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

problemas de confianza y timidez, sentimientos de frustración ante opiniones diferentes o falta de colaboración.

Para superar estas limitaciones se proponen acciones enfocadas en:

- Mejorar la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales, la escucha activa y la capacidad de colaboración.
- Fomentar la empatía y la comprensión, buscando entender diferentes perspectivas y ser tolerantes con las diferencias.

### Relaciones interpersonales

La mitad de los estudiantes, con un 49.6%, consideran que se encuentran en un nivel ALTO. Un 26,8% lo hace en el nivel MUY ALTO; un notable 76,4% dice tener altamente desarrollada esta habilidad. Solo un 9,7% se ubica en los niveles MUY BAJO y BAJO; sumado al 13,4% que lo hace en el nivel MEDIO. Las debilidades se relacionan con la timidez con gente desconocida. Un factor externo, como el estatus social, también se percibe como un obstáculo. Las más complejas incluyen choques emocionales y estrés, dificultad para expresarse y dificultad para confiar.

Para fomentar el desarrollo de esta habilidad, emergen acciones enfocadas en:

- Promover la apertura dialógica, la comunicación asertiva, la expresión de pensamientos y sentimientos, fomentar la sociabilidad.
- Promover el desarrollo personal y gestionar las emociones, aprendiendo a manejar el estrés y los choques emocionales, desarrollando la resiliencia y la seguridad en sí mismo.

### 2.5. Empatía

Un mayoritario 88,8% de los estudiantes dice encontrarse en los niveles ALTO y MUY ALTO de desarrollo de esta capacidad. La mayor cantidad de personas (55%) dice encontrarse en el nivel MUY ALTO, destacando su habilidad para escuchar y comprender los sentimientos ajenos. Solo un 11,2% manifiesta tener dificultades para ser empáticos, encontrándose en los niveles MEDIO, BAJO y MUY BAJO. Algunos reconocen ser sobre empáticos, lo que puede ser aprovechado por otros. Un número menor admite no ser siempre empático, mostrando incluso rasgos apáticos. Algunos encuentran difícil ser empáticos en situaciones desconocidas o con personas con las que no conectan fácilmente.

Para avanzar en el desarrollo de esta capacidad, se proponen acciones como:

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Autorreflexionar sobre las propias reacciones, analizar las barreras que dificultan la empatía.
- Potenciar la interacción social, fortalecer la comunicación y la autoconciencia.

### Apertura a la innovación

Un 44,4% afirma encontrarse en el nivel ALTO y un considerable 21,8% lo hace en el nivel MUY ALTO, con lo que un mayoritario 66.2% se encontraría en el rango de una habilidad bastante desarrollada. Un importante 24,2% lo hace en el nivel MEDIO; y un 12,8% se ubica en los niveles MUY BAJO y BAJO. Dentro de las condiciones debilitadas se observa un porcentaje importante de estudiantes con tendencia a la procrastinación y dificultades para administrar el tiempo. Un grupo reducido prefiere la rutina, sintiendo dificultad para adaptarse a nuevas situaciones o tecnologías.

Existe un reconocimiento generalizado de que la innovación es importante para el crecimiento personal y social, y que la creatividad, y la disposición para aprender son esenciales. Sin embargo, muchos sienten una falta de creatividad, creyendo carecer de conocimientos o habilidades específicas para innovar. Un número importante afirma que el miedo al cambio es una limitante, al igual que el sentimiento de frustración y miedo al fracaso.

Promover su fortalecimiento implicaría acciones orientadas a:

- Promover la creatividad, desarrollar el pensamiento crítico/creativo, potenciar la apertura al cambio con actitud positiva y el desarrollo de la autoconfianza.
- Aprender de personas con más experiencia y de forma autónoma, organizando y gestionando el tiempo, establecer y cumplir metas.

### Autoridad moral

Un mayoritario 74,4% afirma tener un ALTO y MUY ALTO desarrollo de su autoridad moral; aunque, es relevantes el 15,6% que lo hace en el nivel MEDIO; el 7,4% en el nivel BAJO; y el 4,6% que se ubica en nivel MUY BAJO. Sumados estos tres últimos porcentajes, revelan que un 27,6% de los estudiantes estarían con un nivel poco y nada de desarrollo de esta capacidad.

Relativo al análisis cualitativo, un alto porcentaje afirma tener responsabilidad respecto a sus acciones, esforzándose por asumir las consecuencias y ser congruentes con sus valores y principios. En cuanto a las debilidades, algunos admiten ser impulsivos, actuando sin pensar en las consecuencias y diciendo o haciendo cosas que no sienten o quieren hacer. Un grupo

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

reducido reconoce que les cuesta ser coherentes con sus valores y principios. La gran mayoría vincula la autoridad moral con el liderazgo, la integridad, la imparcialidad y la coherencia entre lo que se dice y se hace.

Para fortalecer esta capacidad, relucen acciones orientadas a:

- Profundizar el conocimiento de ética y la moral, reflexionar y fortalecer valores personales.
- Fortalecer la inteligencia emocional, manejar las propias emociones y comprender las de los demás.

Motivar a otros

Un 71,8% afirman encontrarse en un nivel ALTO y MUY ALTO para motivar a los demás. La mayor cantidad (41,8%) afirma estar el nivel más alto, lo que parece ser un resultado muy alentador. Sin embargo, un 14% afirma encontrarse en el nivel MEDIO; mientras que un 9.8% lo hace en los niveles MUY BAJO y BAJO.

El análisis de los resultados cualitativos evidencia que, un porcentaje importante de estudiantes se considera apoyador de sus compañeros. Algunos participantes se perciben como buenos motivadores, capaces de influir positivamente y ayudar a superar obstáculos. Contrario a lo anterior, un porcentaje no menor siente falta de confianza, admitiendo no saber cómo ayudar. También reconocen que sus propias inseguridades y problemas personales afectan su capacidad de motivación. La mayoría cree que la base para motivar efectivamente es comprender las emociones y necesidades de los demás.

Para fortalecer esta habilidad, se sugieren acciones orientadas a:

- Desarrollar la autoconfianza y practicar la comunicación efectiva, mejorar la expresión de opiniones y sentimientos.
- Desarrollar el autoconocimiento, entendiendo las propias fortalezas y debilidades.
- Generar confianza en los demás, aprendiendo a crear ambientes seguros para que otros persigan sus metas.

Resiliencia

Un 72.6% afirma ubicarse en los niveles ALTO y MUY ALTO. Un 19,2% se ubica en el nivel MEDIO y solo un 8% tendría dificultades muy debilitadas en relación con ella.

Un número mayoritario se considera resiliente y capaz de superar problemas, viendo las crisis como oportunidades de crecimiento. Sin embargo, al menos un cuarto de todos los

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

estudiantes reconoce tener dificultades para manejar el estrés, el cambio o los reveses. Muchos luchan por controlar sus impulsos emocionales o se deprimen con facilidad.

Se identifican elementos relevantes para fortalecer la resiliencia, como la capacidad para afrontar y adaptarse a situaciones difíciles, la resolución de problemas, la perseverancia, la adaptabilidad al cambio, ver el lado positivo y la independencia para afrontar problemas.

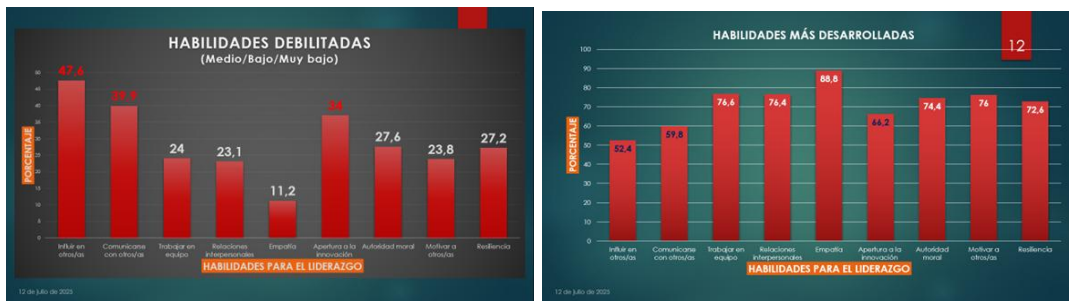
Algunas sugerencias de acciones para fortalecer esta habilidad se centran en promover:

- Fortalecer la confianza en uno mismo, gestionar las emociones y la fortaleza mental.
- Aceptar y comprender los cambios, aprender de los errores y a pedir ayuda.
- Practicar el autocuidado, promoviendo el bienestar personal (físico y mental)
- Reformular los pensamientos negativos, centrándose en resultados positivos.

A modo de resumen, se presentan las gráficas que reflejan los principales resultados cuantitativos y una visión más diáfana respecto de las capacidades y habilidades más fortalecidas y debilitadas, de acuerdo con la percepción de los participantes.

**Figura 2**

*Valoración de capacidades y habilidades.*



*Nota.* Resultados cuantitativos de habilidades y capacidades fortalecidas y debilitadas. Fuente: Barrientos et al. (2025).

## DISCUSIÓN

El análisis de los resultados nos permitió concebir un nuevo conocimiento empírico, y confirmar, por un lado, la importancia de nivelar y fortalecer las principales capacidades y habilidades para desarrollar el liderazgo profesional. En este sentido, priorizar los enfoques pedagógicos en el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional es una dimensión transversal y crucial. Goleman (2017) enfatiza esta última idea en la importancia de “la conciencia de uno mismo” (p. 47). De esto subyace, lo primordial que es instalar prácticas pedagógicas que extrapolen a la sola difusión del conocimiento disciplinar, poniendo énfasis en

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

el desarrollo de recursos personales relevantes que permitan el fortalecimiento de competencias profesionales imprescindibles para la vida laboral.

Partimos de la base de que las competencias son desarrollables y, por tanto, las capacidades y las habilidades son condiciones potenciales, que acuerdo a Real Académica Española de Lengua, sería una aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo; y una cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza, respectivamente. Por ello, su desarrollo requiere de un proceso de cambio que debe ocurrir desde el fuero interno de las personas y hacia afuera. Ésta, sería una condición primigenia para propender al fortalecimiento de cualquier competencia.

La competencia, entendida como el conjunto combinado de saberes, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivaciones y rasgos de la personalidad que se articulan y movilizan en las acciones en contextos determinados, para la efectiva resolución de problemas propios del desempeño laboral (Barrientos, 2016), conjuga lo evidente que es propender al desarrollo de estas cualidades, por cuanto, el saber disciplinar para el desempeño profesional ya no sería lo más importante. El conocimiento debe estar en estrecha relación con todos aquellos atributos y recursos personales que amalgaman el ejercicio de un hacer profesional competente.

Argudín (2013) señala que una “competencia en la educación es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p. 3). De esta manera “A nivel personal, las competencias son efectivas en la medida que en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo. Así, somos competentes en la medida que alcanzamos logros efectivos. El origen de esos logros está en el perfeccionamiento de muestras cualidades personales, tanto individuales como sociales” (Villa y Poblete, 2007, p. 23). A razón de ello, las instituciones formadoras de profesionales tienen a su haber la responsabilidad ética de incorporar en sus carreras, lineamientos programáticos técnico-curriculares, orientaciones y objetivos de perfiles de egresos que tributen directamente a esta área formativa, ya sea de manera transversal, como también a través de módulos específicos. Sobre esto, Bassaletti & Arnau, (2025), afirman que, “sería necesario contemplar la formación en competencias socioemocionales como un proceso

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

continuo, desde la formación inicial hasta la formación continua”, enfoque prospectivo del cual estamos en concordancia absoluta.

### **CONCLUSIONES**

Los estudiantes demuestran una notable conciencia sobre la importancia de las diversas habilidades sociales, emocionales y de aprendizaje, y una disposición para mejorarlas.

Las conclusiones más relevantes, organizadas por dimensiones temáticas, son:

4.1. Liderazgo e influencia: La autoconfianza y la comunicación efectiva en la formación profesional son cruciales y debe promoverse su desarrollo continuo y transversalmente.

4.2. Comunicación y trabajo en equipo: El trabajo en equipo es valorado, y la comunicación efectiva, la confianza, la empatía y la responsabilidad son claves de éxito.

4.3. Empatía y relaciones interpersonales: La empatía es fundamental para establecer relaciones personales saludables y bienestar social. Ésta se sustenta en la comunicación y la confianza. Desarrollar la escucha activa, la inteligencia emocional y la comprensión es esencial para el fortalecimiento de ambas. Mantener relaciones interpersonales sólidas requiere empatía, comprensión, buenas habilidades de comunicación.

4.4. Aprendizaje y éxito académico: Existe una actitud positiva hacia el aprendizaje y el crecimiento académico, reconociéndose la importancia de mejorar hábitos y actitudes. La organización, la motivación y la apertura al cambio son claves para el éxito, por lo que deben promoverse de manera continua.

4.5. Coherencia e integridad: La reflexión, el autocontrol y la alineación de valores son cruciales para la coherencia y la autoridad moral. La impulsividad, la incongruencia y la indecisión son obstáculos para el fortalecimiento del liderazgo.

4.6. Motivación y resiliencia: Existe una inclinación a motivar a otros. La confianza en uno mismo, la empatía y la comunicación son esenciales para motivar. En suma, la comprensión de las necesidades ajenas, la amabilidad, la disposición para ayudar, la actitud positiva, la buena escucha, el estímulo y la capacidad de inspirar son elementos claves que deben desarrollar los líderes eficaces.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

### REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2013). *Educación basada en competencias*. [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/argudineducacion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/argudineducacion_basada_en_competencias.pdf)
- Barrientos Piñeiro, C. (2016). *Competencias directivas para promover la participación de las familias y la comunidad en las escuelas: el caso de la comuna de Panguipulli* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorales en Red (TDX). [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/289708/CABP\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/289708/CABP_TESIS.pdf?sequence=1)
- Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://short-url.org/1hvYW>
- Bassaletti-Contreras, R., & Arnau Sabatés, L. (2025). Intervenciones en competencias socioemocionales en la formación del profesorado: una scoping review. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4101>
- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 20(10). 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9513653>
- Covey, S. (2006). *La velocidad de la confianza: El factor que lo cambia todo*. Free Press. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros\_contenido/arxius/58/57640\_La\_velocidad\_de\_la\_confianza.pdf
- Fullan, M. (2019). *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. Corwin. <https://url-shortener.me/77DU>
- George, B., Sims, P., McLean, A. & Mayer, D. (2007). *Discovering Your Authentic Leadership*. Harvard Business Review. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://cdn.ymaws.com/hpaapta.site-ym.com/resource/resmgr/LAMP\_CSM15\_101/George\_AuthLead.pdf
- Goleman (2017). *Inteligencia emocional*. Kairós. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Mora, R. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: Un examen crítico. *Revista Educare*. 26(1). 410-426. <https://short-url.org/1hvHX>
- Real Academia Española. (2024). *Capacidad*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/capacidad>
- Rodríguez-Rey, R. & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

**CAPÍTULO 5**  
**DESEMPEÑO DIDÁCTICO COMPETENTE DE LOS DOCENTES**  
**UNIVERSITARIOS**

Inés Companioni Álvarez, Mario Apolinar Ruiz, Minerva Cruz Loyo y Nashiely  
Guadalupe Blas Rasgado

*Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec*  
*inescompanionalvarez@gmail.com*

**Resumen**

El tema es necesario y pertinente, resuelve problemas profesionales a través de la didáctica. El objetivo es proponer los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la estrategia metodológica modelada para los docentes del Instituto Gandhi y el Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT), con vistas a la mejora de su desempeño didáctico competente. Se empleó la metodología de investigación acción, con enfoque cualitativo. Se aplicó la entrevista en profundidad y el grupo de discusión a 53 docentes. Como resultados se obtuvo la definición y operacionalización con cuatro dimensiones: motivacional, cognitiva, metacognitiva y cualidades de la personalidad. Sus indicadores se intercalan con los cuatro niveles de desempeño competente: inicial, intermedio, avanzado y experto. La propuesta tiene cuatro etapas que, al transitarlas, justifica el compromiso de proyección para la investigación, la tecnología y la ciencia pedagógica.

**Palabras clave:** Didáctica, Desempeño, Docentes, Estrategia

**COMPETENT DIDACTIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY TEACHERS**

**Abstract**

The topic is necessary and relevant, it solves professional problems through didactics. The objective is to propose the theoretical, methodological, and practical foundations of the modeled methodological strategy for teachers at the Gandhi Institute and the Institute of Higher Studies of the Isthmus of Tehuantepec (IESIT), with a view to improving their competent teaching performance. The action research methodology was used, with a qualitative approach. In-depth interviews and focus groups were conducted with 53 teachers. The results included a definition and operationalization of four dimensions: motivational, cognitive, metacognitive, and personality traits. Its indicators are interspersed with the four levels of competent

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

performance: beginner, intermediate, advanced, and expert. The proposal has four stages, which, when completed, justify the commitment to outreach for research, technology, and pedagogical science.

**Keywords:** Didactics, Performance, Teachers, Strategy

### **INTRODUCCIÓN**

El desempeño tiene una estrecha relación con las potencialidades que tiene el docente para identificar lo que puede hacer por sí mismo y en lo que necesita ayuda de otros compañeros y/o directivos. El conocimiento acumulado le facilita la toma de decisiones ante acciones de labor diaria. Es un tema investigado a nivel mundial con gran repercusión latinoamericana. Entre los principales hallazgos de la sistematización teórica realizada desde finales del siglo XX, es considerarlo como una capacidad de cada persona en la realización de las acciones que le corresponden a su labor, ya sea por responsabilidad directiva o la función profesional que exige su puesto de trabajo. Se demuestra por las manifestaciones reales de su modo de actuación durante el cumplimiento de sus funciones.

El desempeño docente ha continuado investigándose durante el siglo XXI y en un reciente artículo peruano a cargo de Yaranga, M. y Yaranga, N. (2024), se logró una sistematización bien detallada de cuáles son las propuestas y tendencias de este último quinquenio. Se hacen precisiones de estudios por país de procedencia, por motor de búsqueda, por bases de datos indexadas y por años de publicaciones. En el contexto mexicano se analiza el artículo de Chávez, et al. (2025) donde se aborda la temática desde las relaciones y los indicadores previstos.

Desde otro ángulo, ahora con la mirada de una universidad pública, luego de obtener sus resultados y aportaciones, se hace una precisión importante. Se sugiere que “en los programas educativos de reciente creación de las universidades públicas mexicanas, se instrumente un sistema de gestión de la calidad educativa que permita implementar de manera periódica una evaluación integral del desempeño docente” (Torres, 2025, p. 18). Las dos investigaciones tienen como punto común la necesidad de evaluar el desempeño docente.

Los investigadores del tema tan necesario y pertinente como autores de este artículo, se cuestionan sobre la prudencia de implementación de evaluaciones del desempeño del docente en toda su magnitud, sin antes constatar ¿qué motivaciones tiene para enfrentar la docencia, cómo se está preparando para impartirla a partir de lo que ya conoce de la materia, y si toma

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

decisiones para la incorporación de los nuevos recursos didácticos que les aporta las tecnologías digitales, incluyendo la inteligencia artificial?

Por otra parte, también es necesario indagar ¿logra la identificación de sus fortalezas y debilidades, solicitando ayuda didáctica oportuna?, ¿manifiesta un modo de actuación acorde a las cualidades de un docente universitario? Las respuestas se pueden resolver a través de la didáctica, por tanto, se intenciona la delimitación al término de *desempeño didáctico* con vistas a realizar el seguimiento con su correspondiente evaluación. Es propósito de este trabajo proponer los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la estrategia metodológica modelada para los docentes del Instituto Gandhi de Bachillerato General y el IESIT para la mejora de su desempeño didáctico competente.

### **MATERIAL O MÉTODO**

#### **2.1 Diseño del estudio**

La presente investigación se desarrolló por la metodología de investigación acción argumentada en la obra de Hernández y Mendoza, et al. (2018) como uno de los diseños de la ruta cualitativa. Pretende, esencialmente que las personas involucradas conozcan desde el inicio de la investigación, cuál es su papel en el proceso de transformación. Implica colaboración en la detección de necesidades, se involucran en la concepción de acciones estratégicas para el proceso de mejora, participan activamente en la implementación de la propuesta y emiten juicios de valor sobre los resultados del estudio. En esta investigación se parte de la práctica con un autodiagnóstico de un segmento de la muestra estudiada a los docentes de las Ciencias de la Salud (febrero de 2025).

Se sistematiza esa práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) para luego ampliar la muestra a otros colaboradores del Bachillerato General Ghandi y del IESIT, determinando así las regularidades que facilitan la concepción de la estrategia metodológica. Se logran hallazgos teóricos y se profundiza nuevamente en la práctica, develando los resultados de la “nueva práctica enriquecida” y llegando al nuevo punto de partida, como retroalimentación, de modo que continúe el camino investigativo.

#### **2.2 Población y muestra**

La población de estudio consistió en 79 docentes de los dos institutos que participan en la capacitación intrasemestral, previo al inicio del semestre agosto de 2025- enero de 2026. Se

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

excluyeron los docentes que no pudieron participar en toda la jornada, o los que optaron por no completar los cuestionarios digitalizados o impresos. A partir de este universo se determinó como criterio muestral intencional a 53 docentes, lo cual garantizó un 67.08 % de representatividad.

### 2.3 Métodos de recolección de datos

- Entrevista en profundidad: se recopiló información acerca de las percepciones, expectativas y experiencias personales sobre la autoevaluación del desempeño docente, con más profundidad hacia los aspectos didácticos, a través de entrevistas semiestructuradas, donde se evidencian los logros y necesidades sentidas a resolverse a corto plazo.

- Grupo de discusión: se forman grupos según las áreas de despachos metodológicos (salud, educación, derecho, educación física y deportiva), de modo que se enriquezcan los aspectos de debate. Se hacen además grupos de académicos de las distintas disciplinas para las primeras aproximaciones teóricas, que permitan la identificación de puntos de afinidad y discrepancia en la construcción de la definición de desempeño didáctico competente, la delimitación de las dimensiones e indicadores y la posible operacionalización por niveles.

### 2.4 Análisis de datos

La toma de decisiones de posiciones teóricas culmina en la propia jornada de capacitación intrasemestral. Las acciones metodológicas y prácticas tienen cierre parcial en el último taller con la aplicación de la técnica participativa que mide el nivel de satisfacción alcanzado por los docentes. Se complementa con el seguimiento mensual por cuatro meses hasta que concluyan las acciones de la estrategia metodológica, evaluando su impacto social.

Se les informó a los participantes en reunión previa sobre el propósito de la investigación, garantizando la confidencialidad de sus respuestas mediante códigos. Se logró el consentimiento informado para desestimar los nombres propios en las encuestas digitales, con respeto a las normas éticas de la investigación cualitativa.

### 2.5 Validez de los resultados

Para fortalecer la validez de los resultados se implementó el proceso de triangulación que consistió en el cruzamiento y procesamiento de la información obtenida con el propósito de identificar convergencias o divergencias significativas entre las respuestas aportadas por las encuestas digitalizadas y las exposiciones grabadas (con consentimiento) tanto individualizadas

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

como en el trabajo en equipos en los talleres. Se empleó tres vías de triangulación, *la de datos*, por revisión de la literatura y las respuestas de los docentes. La triangulación de *investigadores*, por opiniones de los docentes que cuentan con título académico y grado científico, así como experiencia en el tema y la triangulación *metodológica* con las opiniones finales de los autores del artículo.

Para la revisión de la literatura se sistematizó la información en bases de datos indexadas. Los fundamentos teóricos parten de tres criterios de análisis: el primero, abarca el desempeño del docente y la calidad educativa (2009-2025); el segundo, con el desempeño del docente universitario (2019-2025) y el tercero sobre el desempeño didáctico competente del docente universitario (2018-2025). Con la sistematización realizada se logró identificar las tendencias más actualizadas y su significado para que puedan enfrentar con éxito los planes de mejora, con vistas a posteriores procesos de evaluación externa.

### **RESULTADOS**

Con la aplicación del cuestionario de toma de decisiones en el curso intrasemestral (agosto de 2025) se obtuvieron porcentajes que solo se muestran para apoyar la identificación de los patrones predominantes. Con el trabajo en equipos se delimitaron cuatro opciones para los niveles de desempeño didáctico, de ellos solo debían seleccionar uno.

- Básico, Intermedio, Integral Funcional, 6 docentes (15, 4 %)
- Inicial, Básico, Intermedio, Avanzado, Experto, 7 (17,9 %)
- Inicial, Intermedio, Avanzado, Experto, 19 (48,7 %)
- Básico, intermedio, experto, 8 (20, 5 %)

Cada equipo fundamentó su propuesta, pero en el instrumento digitalizado predominó el tercero y este fue el asumido por consenso general. Ese mismo proceder se aplicó en la selección del nombre del compromiso para la mejora de su desempeño didáctico competente. En este caso se propusieron cinco opciones, también para escoger el patrón con mayor porcentaje.

- Pasión por la docencia, 6 docentes (15, 4 %)
- Innovación pedagógica, 6 (15, 4 %)
- Vocación por transformar la enseñanza, 5 (12, 8 %)
- Calidad por la educación, 10 (25, 6 %)

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Proyección para la investigación, la tecnología y la ciencia pedagógica, 13 (33, 3 %)

Por consenso este último es el nombre aprobado, que detalla en su esencia la configuración psicológica de la personalidad de docentes comprometidos con su formación continua, con la innovación, su compromiso con la sociedad y su reflejo ético y profesional. Deben mostrar su capacidad para darle solución a los problemas didácticos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pero con visión investigativa, para el perfeccionamiento y adaptabilidad de las nuevas tecnologías y las posibilidades de divulgación de sus resultados científicos en la mejora de su desempeño didáctico competente.

Derivado de los análisis grupales de diez equipos, a partir de la retroalimentación por la guía de entrevista en profundidad, se define el *desempeño didáctico competente de los docentes universitarios* como la capacidad para que realicen las acciones (deberes u obligaciones) correspondientes a su profesión, la toma de decisiones, donde demuestren conocimientos didácticos e investigativos (saber), les permita la dirección sistémica y personalizada del PEA reflejando las habilidades didácticas (saber hacer), les facilite la flexibilidad y la satisfacción por la labor docente que realizan (saber estar) y les oriente el compromiso de proyección para la investigación, el uso de la tecnología y la divulgación de su ciencia pedagógica acorde al modelo del profesional que aspira la sociedad (saber ser).

Con apoyo del mismo instrumento se determinan las siguientes dimensiones e indicadores:

### Dimensión motivacional

- Orientación motivacional
- Expectativa motivacional
- Estado de satisfacción

### Dimensión cognitiva

- Identificación del contenido
- Toma de decisiones con criterios propios
- Trabajo personalizado y sistémico
- Establecimiento de relaciones entre las funciones didácticas
- Transferencia de recursos didácticos

### Dimensión metacognitiva

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Demuestra desarrollo de habilidades didácticas
- Identificación de potencialidades y limitaciones para impartir docencia de calidad y publicar los resultados científicos
- Autovaloración sistemática de su desempeño didáctico competente

### Dimensión cualidades de la personalidad

- Flexibilidad para ofrecer ayudas pedagógicas
- Independencia en la búsqueda de información actualizada
- Orientación proyectiva de atención diferenciada a los estudiantes
- Brinda a los estudiantes posibilidades de acceso al contenido

En el *nivel de desempeño inicial (In)* quedan contemplados los docentes que generalmente están desmotivados por la labor de enseñar, solo los motiva el monto económico que perciben. No solicitan ayuda a docentes expertos. Mantienen de forma reproductiva su modelo pedagógico, con clases tradicionalistas y resultados generalmente negativos, lo que repercute en la recursividad de los estudiantes. Se les dificulta la toma de decisiones propias y la transferencia de recursos didácticos que otros colegas les ofrecen.

No autoevalúan su desempeño didáctico competente (DDC) con sistematicidad, solo cuando es sugerido por los directivos, con escasa flexibilidad para ofrecer ayudas pedagógicas y atender las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Con irregularidad buscan alguna información actualizada de la materia que imparten, y manifiestan escaso compromiso de proyección para la investigación, la tecnología y el dominio de la ciencia pedagógica.

En el *nivel de desempeño intermedio (I)*, se devela cierta motivación por la docencia, en ocasiones solicitan ayuda de un docente con experticia. Transitan en su modelo pedagógico incorporando las TIC y estrategias de aplicación con algunos resultados positivos. Toman decisiones y transfieren los recursos didácticos que han incorporado.

Siguen requiriendo sugerencias de los directivos para que autoevalúen su DDC. Son más flexibles, independientes y brindan opciones a los estudiantes para que accedan al contenido. Aunque asumen el compromiso de proyección para la investigación, la tecnología y la ciencia pedagógica, todavía no llegan al estado deseado por demora en los plazos de entrega de sus investigaciones y artículos para su revisión externa oportuna.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

En el *nivel de desempeño avanzado (A)*, se encuentran los docentes que están motivados por la docencia y logran orientar bien a sus estudiantes. Solo requieren ayuda de un experto cuando se trata de impartir una nueva materia compleja para lo que convocan a consultas colectivas. Incorporan los referentes del PEA desarrollador que resultan destacados a nivel de carrera y de institución.

Toman decisiones propias con buen trabajo personalizado, transfieren lo aprendido en cuanto a recursos didácticos de las TIC, autoevalúan su DDC con flexibilidad, independencia, brindando acceso al contenido para sus estudiantes. Asumen el compromiso de proyección para la investigación, la tecnología y la ciencia pedagógica, pero en ocasiones resultan morosos en la entrega de los plazos establecidos.

En el *nivel de desempeño experto (E)* se agrupan los docentes que demuestran un grado alto de motivación por la docencia, orientan a los estudiantes con grandes expectativas sobre el éxito esperado y manifiestan estar muy contentos con la labor docente. Planifican con calidad, incorporando los referentes del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y obteniendo resultados positivos que resultan destacados tanto a nivel institucional como estatal y nacional. Autoevalúan con sistematicidad su DDC, toman decisiones propias, empleando el trabajo personalizado de acuerdo al estilo de aprendizaje de sus estudiantes.

Son consecuentes con el cumplimiento de las funciones didácticas, pues van empleando los recursos aprendidos y disponibles para el perfeccionamiento del PEA. Son considerados cumplidores exitosos del compromiso sobre la proyección para la investigación, la tecnología y la ciencia pedagógica, cumplen con los acuerdos de los plazos establecidos para la revisión de sus publicaciones tanto en su revisión interna como externa.

Etapas de la estrategia metodológica para los docentes con vistas a la mejora de su desempeño didáctico competente

### **Etapas 1- Condiciones previas- (febrero de 2025- junio de 2025)**

Acciones:

- Diagnóstico inicial con docentes del área de Ciencias de la Salud
- Atención al seguimiento metodológico por áreas (Salud, Educación, Derecho, Sistemas Computacionales y Educación Física)

### **Etapas 2- Planificación**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Acciones

- Redacción del programa de capacitación (junio y julio de 2025)
- Seguimiento metodológico dirigido (individualizados y grupales)
- Ampliación de la muestra IESIT-Bachillerato General Ghandi

### **Etapa 3- Ejecución**

Acciones

- Jornada de capacitación (28 de julio al 31 de julio)
- Seguimiento individualizado según necesidades de los docentes (28 de julio al 11 de octubre de 2024)

### **Etapa 4- Evaluación**

- Evaluación parcial de la primera fase al concluir el programa de capacitación con la (encuesta de satisfacción con la técnica participativa S´toy)
- Evaluación final por Grupo de Discusión (6 al 11 de octubre de 2025) que culmina con un foro donde se muestran los resultados y se prevé el rediseño de la estrategia metodológica para la próxima etapa.

Con consenso de trabajo en grupo se argumentó y se aprobó los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la estrategia metodológica, con enfoque constructivista, sustentada en la definición y operacionalización del DDC de los docentes universitarios que potencian el PEA, se basó en ejemplificaciones del empleo de las tecnologías, fundamentalmente el uso de celulares y tabletas en las clases, con nuevas aplicaciones poco conocidas como el Symbaloo, así como la sistematización de la inteligencia artificial en la docencia y las investigaciones.

Otro resultado importante obtenido en la jornada de capacitación fue la motivación por publicar los resultados científicos derivados de investigaciones de pregrado y posgrado y la culminación de diez artículos para la nueva revista “Salud General” que contribuyó a la acreditación de la carrera Médico Cirujano en junio de 2025. Se logró un clima autoevaluativo favorable, cada docente se ubicó en un nivel. En inicial 14, en intermedio 13, en avanzado 17 y en experto 9.

La encuesta de satisfacción a partir de la técnica participativa S´toy (muy contento...muy descontento) en escala de Likert, aplicada como conclusiones en el último día del curso intrasemestral, mostró la prevalencia de *contento*, lo que representa una respuesta positiva a la

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

estrategia metodológica que se está implementando y que condiciona las bases para culminar la primera medición general en octubre de 2025.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos guardan estrecha relación con lo planteado por otros autores latinoamericanos que han incursionado en el tema como el caso de Martínez et al. (2020) con el desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. Se requiere de la implementación de estrategias didácticas sistemáticamente en la docencia y en todos sus niveles, incluyendo el universitario. Por eso, “tiene que salir a investigar en el laboratorio de las ideas didácticas. La investigación didáctica permite la innovación educativa, la cual mejora la enseñanza en los docentes y el aprendizaje en los estudiantes” (Casasola, 2020, p. 47).

Es necesario que el docente universitario se nutra de los principios teóricos generales que sustenta la didáctica. Se asumen los aportados por (Pla, et al., 2021, p.50)

1. Interrelación sistémica y dinámica entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los objetivos de las asignaturas.
2. Unidad del contenido de enseñanza de las asignaturas con la vida, el medio social y el trabajo en función de lograr aprendizajes que satisfagan las necesidades sociales e individuales.
3. Unidad del contenido de las asignaturas que se enseña con la práctica y el carácter objetual del aprendizaje como vía para lograr el tránsito de lo concreto a lo abstracto en el aprendizaje de los alumnos.
4. Convergencia entre la sistematización del proceso de enseñanza y los niveles de asimilación consciente e independencia del contenido de aprendizaje de las asignaturas por los alumnos.

Se concuerda en que se irá complementando su actuación a través de las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje como se detalla en (Vidal, et al., 2021, p. 10): “los objetivos, los contenidos, los métodos, medios de enseñanza, formas organizativas o formas de organización, donde se inserta la tarea docente, la evaluación del aprendizaje y la evaluación de todo el proceso para su retroalimentación”.

Las particularidades del desempeño didáctico en las universidades hace que se valoren todos los esfuerzos en la formación inicial y posgraduada, uno de ellos es la educación virtual

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

como aseveran Abad y Barrera (2021). Se necesitan estudiantes activos, creativos y receptivos, que se encaminen a verificar los resultados propuestos con las vivencias de experiencias de conexión con la sociedad, para evaluar si se está aplicando el desarrollo de las habilidades profesionales que se habrían propuesto dentro del programa universitario.

Un aspecto de gran relevancia es la habilidad requerida de los docentes para la planificación didáctica exitosa. Según Choez (2024), permite la organización y estructuración meticulosa del PEA, que conlleva al aprendizaje esperado. Cuando se planifica con anticipación, se logra el ajuste a la respuesta pedagógica que pudiera encontrarse, se le pueden brindar niveles de ayuda acorde a las características y necesidades individualizadas de cada estudiante. Declara que, “una planificación bien concebida mejora la enseñanza en general y facilita el aprendizaje de los estudiantes” (p. 400)

El artículo reciente de Fernández et al. (2025) indica la importancia del análisis de confiabilidad y validez del cuestionario que se aplica a mitad del período académico para una evaluación integral y formativa de enfoque preventivo. Con las acciones a corto plazo que se implementan, se logra la mejora continua en la didáctica de la educación superior.

Como parte de la investigación y derivado de la triangulación de datos, fundamentalmente por la revisión de artículos de la última década, se deducen cuatro aspectos generales que deben cumplir los docentes en su desempeño didáctico para que sea competente su labor en la educación superior. Se corresponden a su vez, con las cuatro dimensiones determinadas por los docentes con la aplicación del instrumento de toma de decisiones.

Se requiere *motivación* por la profesión, expresada en el compromiso, la vocación, la actitud reflexiva y la búsqueda constante de mejora e innovación educativa. El docente demuestra pasión por su labor, sentido de propósito en la formación de estudiantes, y una actitud proactiva hacia el crecimiento profesional, lo que influye positivamente en su práctica y en el ambiente de aprendizaje. El docente demuestra un *conocimiento* profundo y actualizado de la materia que enseña, relacionando los saberes con decisiones de contextualizar el contenido a los problemas actuales y contextos reales.

Desarrolla habilidades que reflejan su *metacognición* pues concibe la identificación de sus posibilidades y limitaciones personales para el desempeño didáctico, de modo que sistemáticamente autoevalúen su ejercicio profesional y demuestren satisfacción en la

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

planificación, ejecución y control de su docencia, con el uso de las tecnologías aplicadas de acuerdo al nivel de desempeño didáctico adquirido.

Aplica instrumentos de evaluación pertinentes, transparentes y coherentes con los objetivos de aprendizaje, brindando retroalimentación oportuna que contribuya al mejoramiento de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Evalúa críticamente su propia práctica docente, que incluye las habilidades para publicar los resultados científicos que va obteniendo, se actualiza constantemente y está abierto a la innovación educativa.

Su personalidad refleja *cualidades* que lo dignifican como docente universitario. Se comunica de manera asertiva, accesible y respetuosa, promoviendo un clima de confianza y apertura que favorezca el aprendizaje. Actúa con responsabilidad, equidad y respeto a la diversidad, asumiendo el rol docente como formador integral de personas.

### **CONCLUSIONES**

La estrategia metodológica modelada, integra cuatro dimensiones, las cuales no operan de forma aislada, sino en unidad funcional, para favorecer una implementación efectiva. Significa que los docentes de los dos institutos IESIT y el Bachillerato General Ghandi han asumido el compromiso de proyección para la investigación, la tecnología y la ciencia pedagógica, donde la didáctica ocupa el rol principal para la autoevaluación de su desempeño y la actitud proactiva hacia la formación continua.

La posibilidad de que los docentes formen parte en la construcción de los fundamentos de su propio desempeño didáctico competente los compromete, y sitúa en posición de éxito para que sigan perfeccionando su labor en la universidad. Desde sus análisis adoptan un pensamiento crítico que les favorece su autoevaluación por niveles o manteniendo el nivel de experticia para los que ya lo han logrado. Con las acciones logradas y las que están propuestas se está trabajando también a favor de la creación de condiciones para enfrentar los procesos de evaluación externa que se proyectan a futuro.

### **REFERENCIAS**

Abad, L. A. y Barrera, H. M. (2021). Didáctica virtual y desempeño académico en estudiantes de maestrías de educación de la PUCE – Ambato. *Revista Horizontes*, 5(17), p. 252-276. <http://dx.doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.170>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación* [online] 29(1), p.38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>.
- Chávez, A.; Huerta, E. A.; Hans, F. y Garzón, R. E. (2025). La evaluación del desempeño docente y la calidad educativa en una universidad privada mexicana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, X(19), p. 217-236. <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i19.4402>
- Fernández, Y. E.; Castillo, D. y Galarza, J. (2025). Evaluación del desempeño docente en Anatomía I de medicina en la Universidad San Gregorio de Portoviejo. *Revista Educación Médica Superior*, 39: e4336, p. 1-18. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v39/1561-2902-ems-39-e4336.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mcgraw-hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales\\_de\\_consulta/drogas\\_de\\_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf)
- Martínez, G. I.; Esparza, A. Y. y Gómez, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e013. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Pla, R. V., Ramos, J.; Arnaiz, I.; García, A.; Castillo, M.; Soto, M.; Rey, C.; Moreno, M. J.; González, K.; Fabá, M.; Rodríguez, L. E.; Fonseca, M. E.; Ferrer, M.; Yera, A. I.; Companioni, I.; Rodríguez, M. C. y Cruz, M. (2021). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. Editorial Pueblo y Educación. <https://www.researchgate.net/publication/349725289>
- Choez, P. J. (2024). Éxito del desempeño docente mediante la planificación didáctica. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), p. 391-404. Epub 22 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1307>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Torres, C. A. (2025). Desempeño docente en un programa educativo de reciente creación en una universidad pública mexicana. *Revista Acta Universitaria* 35, e4274, p. 1-21.  
<http://doi.org/10.15174/au.2025.4274>
- Vidal, M.; Fernández, B. y Miralles, E. A (2021). Didácticas especiales en las ciencias de la salud. *Revista Educación Médica Superior* 35(4), p. 1-15.  
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3063>
- Yaranga, M. y Yaranga, N. (2024). Desempeño Docente en la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(2), p. 317-326.  
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/579>

## CAPÍTULO 6

# HERRAMIENTA PARA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA PERTINENCIA DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR APOYADO CON IA

Guillermo Anaya Quintal

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

guanaya@uveg.edu.mx

### **Resumen**

En las áreas de gestión empresarial se han desarrollado herramientas de análisis estratégico. Sin embargo, dado que la educación trasciende a los propósitos puramente comerciales es que se desarrolla una herramienta que permita orientar las decisiones sobre la apertura, promoción o liquidación de programas en instituciones de educativas superior (IES). El objetivo de esta investigación es desarrollar una herramienta que apoye a las decisiones de pertinencia educativa en instituciones de educación superior apoyado con inteligencia artificial (IA). El paradigma es mixto con un enfoque CUAN-Cual. En donde la parte cuantitativa se realiza una aproximación no experimental, transeccional y descriptiva a través de la aplicación del análisis de registro de mediciones y aplicación de encuesta; mientras que para la parte cualitativa se llevan a cabo entrevistas aplicando el juicio de expertos. El resultado es una matriz de fácil construcción y comprensión.

**Palabras clave:** Desarrollo de programas, Terminación de programas, Eficacia de programas

### **TOOL FOR STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RELEVANCE OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS SUPPORTED BY AI**

### **Abstract**

Strategic analysis tools have been developed in the areas of business management. However, given that education transcends purely commercial purposes, a tool is being developed to guide decisions regarding the opening, promotion, or closure of programs in higher education institutions (HEIs). The objective of this research is to develop a tool to support decisions regarding educational relevance in higher education institutions, supported by artificial intelligence (AI). The paradigm is mixed with a QUAN-Qual approach. The quantitative component uses a non-experimental, cross-sectional, and descriptive approach through the application of measurement log analysis and surveys; while the qualitative

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

component uses interviews, applying expert judgment. The result is an easy-to-construct and understand matrix.

**Keywords:** Program Development, Program Termination, Program Effectiveness.

introducción

La generación, mantenimiento o liquidación de un programa educativo de nivel superior es una gran responsabilidad pues, además de los recursos financieros que implica, el impacto en todas las partes interesadas como aspirantes, estudiantes, egresados, docentes, gobierno en sus tres niveles, sector empresarial y sociedad en general es de amplio alcance y horizonte.

También para las mismas IES implica consecuencias. En el caso de las instituciones públicas la responsabilidad administrar “con eficiencia, eficacia, economía, transparencia y honradez para satisfacer los objetivos a los que estén destinados” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025, Art. 134), mientras que para las instituciones particulares el impacto en la matrícula de la cual se sostienen es alto.

Uno de los aspectos fundamentales que distinguen a una IES es el liderazgo en cuanto a las decisiones que toma para pasar de ser un ente reactivo a uno proactivo. Entre las decisiones más importantes es la oferta educativa que ofrece (Rodríguez, 2019). De ahí que los proyectos educativos, como el desarrollo de un proyecto educativo como la generación de un nuevo programa requiere un análisis exhaustivo de la realidad interna y externa de la institución (Fernandes & de Moura, 2016).

Existen herramientas de análisis estratégico surgidas del entorno empresarial como el análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), la Matriz del Boston Consulting Group, la Matriz de McKinsey o el análisis de las Cinco Fuerzas de Porter, entre otros.

El análisis FODA se presta particularmente para ser aplicado en la educación (Mindy, 2020), mientras que la Matriz del Boston Consulting Group, aunque útil para establecer el posicionamiento y sugerencia de acción se concentra únicamente en factores internos relacionados con las ventas más propia para las organizaciones con fines de lucro (Valdivieso et al, 2023) al igual que la versión más compleja de Mc Kinsey, aunque esta última sí toma en cuenta factores externos (Ayala et al, 2024); en el caso del análisis de las Cinco Fuerzas de Porter tiene una orientación a factores externos únicamente (Silva, 2025).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

En el ámbito de las IES se han desarrollado instrumentos, principalmente basados en juicios de expertos (Ávila et al, 2022) o en encuestas y grupos focales (Quintero et al 2025).

Un aspecto fundamental a considerar en la construcción de cualquier herramienta de pertinencia educativa de programas es que las partes interesadas son mucho más amplias que las de un producto comercial. Derivado de los fines de la educación superior establecidos en la Ley General de Educación Superior (2021) podemos inferir que, además de los alumnos, los aspirantes, el mercado laboral, otras IES, los lineamientos gubernamentales en los tres niveles de gobierno y la sociedad en general son partes interesadas legítimas que deben ser tomadas en cuenta.

Derivado de lo anterior y dado que la educación es un fenómeno en constante transformación, el establecimiento de la posición estratégica de un programa es sumamente dinámica. Por lo anterior, para ayudar en con este análisis es que se establece el apoyo de la inteligencia artificial (IA) empleando lógica difusa como lo sugiere Pérez (2011) y aplicado a la educación por Navarro (2022) lo cual permite una aproximación más flexible y similar a la humana en lugar de parámetros determinísticos tajantes.

El objetivo de esta investigación es desarrollar una herramienta que apoye a las decisiones de pertinencia educativa en instituciones de educación superior apoyado con inteligencia artificial (IA). Es la primera parte de la creación de un modelo de gestión integral de la pertinencia de programas de estudio.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Se opta por un paradigma mixto debido a la complejidad de los fenómenos educativos por el gran número de partes interesadas, así como de las interrelaciones que existen entre ellas. Aunque el enfoque es principalmente cuantitativo dado que las variables son matrícula, empleo, desempleo, informalidad, entre otras. La parte cualitativa juega un papel fundamental pues se emplea la entrevista para obtener la opinión de los expertos sobre los programas.

En lo que respecta a la parte cuantitativa, se emplea el método no experimental pues no se cuenta con el control de las variables como lo son los niveles de empleo o la matrícula de otras IES. Es transeccional porque se toman los datos en un momento específico del tiempo como el último anuario disponible de ANUIES o los datos de empleo. Es descriptivo porque los datos registrados son métricas que se pueden evaluar con medidas de estadística descriptiva, así

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

como expresarse a través de gráficos o tablas. Como técnicas se emplea la encuesta aplicando un cuestionario a estudiantes y egresados, mientras que también se emplea el registro de mediciones a través de la recopilación de las bitácoras de mediciones elaboradas por terceros como el Anuario Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2025) en su última versión.

Por otra parte, la parte cualitativa se lleva a cabo a través de entrevistas con expertos en el tema tanto del ámbito educativo como del mercado laboral que permiten obtener su opinión de forma abierta y orientan la construcción del cuestionario.

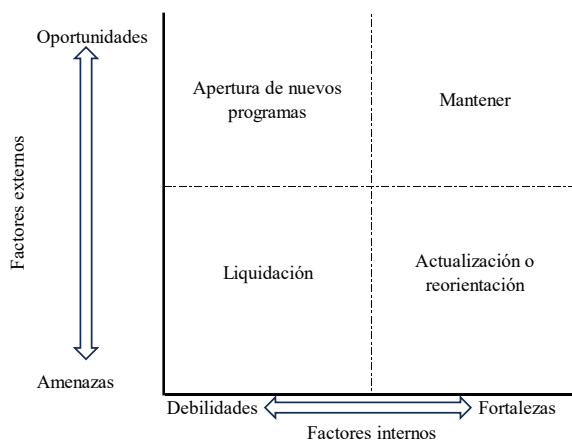
Se opta por tomar como base el análisis FODA tanto por no estar sujetos a restricciones en cuanto la propiedad intelectual como por abarcar aspectos tanto internos como externos.

### RESULTADOS

Se construye una matriz basada en el modelo del análisis FODA, pero se introduce la construcción se lleva a cabo de forma diferente. En la cual las variables internas se registrarán en el eje horizontal del primer cuadrante de un sistema cartesiano de coordenadas para un plano. Mientras que en el eje vertical se establecerán las variables externas. Ambos ejes se dividirán con las medianas estadísticas como se muestra en la figura 1 lo cual da lugar a las sugerencias de acción.

#### Figura 1

*Modelo conceptual de la herramienta*



Para determinar los factores internos se toma en cuenta la matrícula del programa, así como la consideración de complementación con el ecosistema actual para prevenir la competencia entre programas que lleve a reducir la fortaleza de los mismos. Para los programas

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

se emplea la Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior (INEGI, 2016).

En cuanto a los factores externos se toma en cuenta el nivel de empleo por programa, nivel de desempleo, nivel de informalidad, número de programas de otras IES que pueden competir de acuerdo a la región y modalidad impartida, directrices gubernamentales a través de los planes de desarrollo y educación tanto nacional como estatales y las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) por ser México parte de ambos organismos.

Para completar la información de la posición estratégica de nuevos programas se establecieron 10 programas surgidos de las entrevistas con expertos. A partir de esta información se construye la encuesta que se envía por correo electrónico a 11,500 estudiantes y egresados de la UVEG obteniéndose una respuesta superior al 50% lo cual arroja un intervalo de confianza por encima del 95% con un error del 5% de acuerdo a la matrícula registrada.

Con estos datos más los registros de mediciones de bases de datos del INEGI, BANXICO, Observatorio Laboral, la herramienta Compara carreras del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) se establecieron los factores externos.

Con esta información, aplicando un algoritmo de lógica difusa para determinar las posiciones de los programas actuales de la UVEG, así como de las alternativas de apertura se determina la posición estratégica de cada uno de ellos.

A manera de ejemplo, se obtuvo que la Maestría en Inteligencia Artificial era el programa de posgrado que debería crearse pues la posibilidad de éxito era sumamente alta al encontrarse en el cuadrante correspondiente dada que se contaba con un ecosistema de 4 licenciaturas dentro de la misma instituciones con un amplio número de egresados y no tener un programa similar que compitiera a nivel posgrado y, en la parte externa, coincidían todos los factores externos para considerarlo una oportunidad.

El resultado fue la creación de la Maestría en Inteligencia Artificial que en su lanzamiento en julio del 2025 superó a todos los demás programas existentes en cuanto a matrícula inicial y que se perfila para constituirse rápidamente en un programa que se

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

posicionará en el cuadrante de los programas que se deben mantener porque la tendencia apunta a que será un programa dentro de las fortalezas de la institución con una oportunidad sostenida.

### **DISCUSIÓN**

En el presente caso se ha presentado solamente un resultado; sin embargo, es necesario continuar con la aplicación de la herramienta para poder optimizarla.

Por otro lado, una mejora obvia al instrumento es realizar la medición de las tendencias de cada programa para pasar de una perspectiva en un único momento del tiempo a una visión evolutiva que permita determinar tendencias en la posición. De esta forma, se tendría mayor información para la toma de decisiones de los programas ubicados en el borde de algunos de los cuadrantes.

Uno de los aspectos que requieren reforzarse es la disponibilidad, confiabilidad y actualización de las fuentes de información secundaria ya que algunas de las variables, por ejemplo, el nivel de empleo de los programas usualmente se encuentra desactualizado y no siempre se apega a la Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica dependiendo de la fuente consultada.

Otra área de oportunidad es la aplicación en programas que deben liquidarse debido a que ya no existe la demanda suficiente en el mercado laboral o está saturado, las tendencias de otras IES es a su liquidación y no se encuentran recomendados por las instancias gubernamentales nacionales, así como por organismos internacionales. Aunado a lo anterior, la matrícula es baja en comparación con los otros programas existentes en la institución actualmente.

### **CONCLUSIONES**

Se considera que, dado el resultado obtenido de la aplicación del instrumento creado, esta herramienta es un recurso valioso para apoyar la toma de decisiones en cuanto a la pertinencia en la apertura de nuevos programas.

La conceptualización del modelo realizando una adaptación de la matriz FODA y tomando el enfoque de otros modelos de análisis estratégico facilita el análisis, así como el compartir la información para una toma de decisiones oportuna que permita mantener el liderazgo proactivo de una IES.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Este primer paso plantea una base firme para la construcción de un modelo de gestión de programas educativos para IES.

El uso de herramientas de IA coadyuva a la precisión de los resultados obtenidos.

### REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2025) *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2024-2025 V.1.2.*

Autor. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Ávila García, Y., Ruiz González, G., & Laura Lee, B. (2022). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la pertinencia de programas educativos de licenciatura en danza contemporánea. *Plumilla Educativa*, 29(1), 121–136. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4553.2022>

Ayala Fuentes, O., Restrepo Torres, S., & Fuentes Rojas, E. Á. (2024). Desarrollo Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025) Art. 134, 29 de enero de 2016 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

De Un Plan De Marketing Para Una Empresa De Alojamiento Rural. *Revista de*

Fernandes Barbosa, E. & de Moura, D. G. (2016). *Proyectos educativos y sociales: planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauevg/46139?page=12>  
<https://doi.org/10.21017/rimci.1078>

*Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 11(22), 63–76.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2016) Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior. Autor. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825003335>

Ley General de Educación Superior. Nueva Ley DOF 20-04-2021. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

Mindy Cristina Suárez Javier. (2020). El FODA y su relación con la organización educativa de la Institución Educativa n° 350202 'Zoila Amoretti de Odria', distrito Chaupimarca. *Journal of the Academy*, 3, 158–169. <https://doi.org/10.47058/joa3.14>

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

- Navarro, X. G., Sánchez, O. U., del Rey Rodríguez, M. E. R., & de Villa Amil Selles, Y. P. (2022). Neutrosophic fuzzy logic to measure the student training model in Cuban Higher Education/Logica difusa neutrosófica para medir el modelo de formación de estudiantes en la Educación Superior Cubana. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 23, 69.
- Pérez Capdevila, J. (2011) Óbito y resurrección del análisis DAFO. *Avanzada Científica*, ISSN-e 1029-3450, Vol. 14, N°. 2, 2011, págs. 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701384>
- Prieto Herrera, J. E. (2011). *Gestión estratégica organizacional: guía práctica para el diagnóstico empresarial*: (3 ed.). Ecoe Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauevg/69160?page=30>
- Quintero Romero, D. M., Fontalvo Buelvas, J. C. & Velázquez Cigarroa, E. (2025). Evaluación de un programa de maestría a partir de la percepción de los egresados: oportunidades para un plan de mejora. *Sinéctica*, 64. <https://doi.org/10.31391/HPSY7646>
- Rodríguez Akle, Á. D. C. (2019). *Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares: transiciones paradigmáticas de la gestión educativa*. Editorial Unimagdalena. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauevg/124212?page=80>
- Silva Quintana, C. (2025). La competencia en la educación superior: estudio del modelo de porter en la Universidad Nacional de Pilar (2024). *Revista Científica de La UCSA*, 12(2). <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2025.012.02.077>
- Valdivieso Apolo, A. V., Michay Pinta. L., Pizarro Romero, Kevin Howard, & Benítez Luzuriaga, F. V. (2023). Matriz BCG para Potenciar la Competitividad del Sector No Tradicional Durante Períodos de Crisis Internacionales. *Revista Economía y Negocios*, 14(2). <https://doi.org/10.29019/eyn.v14i2.1203>

**CAPÍTULO 7**  
**IMPLEMENTACIÓN DE LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN**  
**PREESCOLAR: RETOS Y POSIBILIDADES**

Renata Cruz Ramírez

*Universidad Pablo Latapi Sarre*

[renata\\_miss123@hotmail.com](mailto:renata_miss123@hotmail.com)

**Resumen**

Este artículo analiza los retos y posibilidades en la implementación de los nuevos materiales educativos oficiales en preescolar durante el ciclo 2024–2025, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. El estudio se realizó en la Zona 91, Sector 16 de Atitalaquia, Hidalgo, con un enfoque cualitativo-descriptivo. Se utilizaron entrevistas, encuestas y observación directa para conocer las percepciones de educadoras y directivos. Se identificó un fenómeno recurrente: el temor didáctico, que limita la autonomía profesional y frena el uso contextualizado de los materiales. Sin embargo, también se documentaron prácticas exitosas cuando existió acompañamiento directivo y espacios de reflexión pedagógica. Se concluye que para lograr una transformación educativa real es necesario fortalecer el liderazgo directivo, brindar formación continua y reconocer la autonomía docente como eje fundamental del cambio.

**Palabras clave:** Materiales educativos oficiales, nivel preescolar, autonomía docente, liderazgo directivo, acompañamiento pedagógico.

**IMPLEMENTATION OF THE NEW FREE TEXTBOOKS IN PRESCHOOL:**  
**CHALLENGES AND OPPORTUNITIES**

**Abstract**

This article analyzes the challenges and opportunities in the implementation of new official educational materials at the preschool level during the 2024–2025 school year, within the framework of the New Mexican School approach. The study was conducted in Zone 91, Sector 16 of Atitalaquia, Hidalgo, using a qualitative-descriptive methodology. Interviews, surveys, and direct classroom observations were used to gather insights from preschool teachers and school leaders. A recurring phenomenon was identified: didactic fear, which limits professional autonomy and hinders the contextual use of educational materials. However, successful practices were also documented in contexts where school leadership provided support

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

and created spaces for pedagogical reflection. The study concludes that true educational transformation requires strengthening school leadership, providing ongoing professional development, and recognizing teacher autonomy as a central pillar for change.

**Keywords:** Mexican School, free textbooks, instructional leadership, teacher autonomy, pedagogical practices.

### **INTRODUCCIÓN**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un proyecto de transformación profunda del sistema educativo nacional, basado en los principios de equidad, inclusión, justicia social y excelencia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Este modelo pedagógico busca romper con enfoques tradicionales y tecnocráticos de la enseñanza, promoviendo una educación situada, crítica y humanista que responda a las realidades sociales y culturales de las comunidades escolares. Este modelo pedagógico busca romper con enfoques tradicionales y tecnocráticos de la enseñanza, promoviendo una educación situada, crítica y humanista que responda a las realidades sociales y culturales de las comunidades escolares (Pavón León et al., 2023).

Uno de los ejes clave para concretar esta transformación ha sido la implementación de los Nuevos Libros de Texto Gratuitos (NLTG), elaborados con la participación activa de docentes, investigadores y especialistas del país. Estos materiales, especialmente en el nivel preescolar, han sido diseñados con un enfoque flexible, abierto y contextualizado, que pone al centro las experiencias de las niñas y los niños, al tiempo que reconoce la autonomía profesional de las educadoras (SEP, 2023; Cordero, 2024).

A diferencia de versiones anteriores, los NLTG en preescolar no buscan imponer secuencias rígidas ni recetas didácticas, sino ofrecer posibilidades pedagógicas desde una perspectiva de transformación situada. Sin embargo, su implementación ha traído consigo múltiples desafíos, especialmente relacionados con la cultura institucional, el liderazgo escolar y el nivel de apropiación por parte del magisterio como se advierte en el análisis de México Evalúa y Educación con Equidad y Calidad (2023).

Este artículo se construye desde una posición de una docente que participó directamente en el equipo nacional para la creación, revisión e innovación de los libros de texto gratuitos para la Fase 2 de nivel preescolar, que incluye un catálogo de libros para primer, segundo y tercer

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

grado, incluyendo 3 libros para la educadora o educador y un libro para las familias. Esta experiencia otorga una mirada cercana tanto a la intencionalidad pedagógica de los materiales como a los retos reales que enfrentan quienes deben implementarlos en las aulas.

A partir de este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones que conlleva el uso de los NLTG en preescolar durante el ciclo escolar 2024–2025, explorando el papel de las educadoras, el liderazgo pedagógico de los directivos y la tensión entre la autonomía profesional y el temor didáctico. El análisis se centra en los preescolares de la Zona 91, Sector 16 de Atitalaquia, Hidalgo, y se propone visibilizar las fortalezas, los obstáculos y las oportunidades para consolidar una práctica educativa alineada con los principios de la NEM.

### **MATERIAL O MÉTODO**

#### 2.1. Enfoque metodológico

La metodología utilizada fue de carácter cualitativo-descriptivo, con el propósito de comprender las prácticas educativas desde la experiencia directa de los actores escolares.

Este enfoque permitió analizar tanto los discursos como las acciones de educadoras y directivos frente a la implementación de los Nuevos Libros de Texto Gratuitos (NLTG) en el nivel preescolar, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

#### 2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

##### 2.2.1. Entrevistas a directivos

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 directivos pertenecientes a la Zona Escolar 91, Sector 16 de Atitalaquia, Hidalgo. Las entrevistas se centraron en identificar las estrategias de acompañamiento implementadas, percepciones sobre los NLTG y su impacto en el liderazgo pedagógico.

##### 2.2.2. Encuestas a educadoras

Se aplicaron encuestas a 55 educadoras en funciones, con el objetivo de conocer su grado de apropiación de los nuevos materiales, las formas de uso en el aula, los desafíos enfrentados y su percepción respecto a la autonomía profesional en el marco de la NEM.

##### 2.2.3. Observación en el aula

Se realizó observación directa en aulas de preescolar durante tres momentos del ciclo escolar: inicio (septiembre), intermedio (febrero) y cierre (junio). Se documentó el uso de los

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

NLTG en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, con atención especial a las adaptaciones pedagógicas, la interacción con las niñas y los niños, y el papel de las familias.

### 2.3. Análisis de la información

Los datos obtenidos fueron organizados y categorizados mediante análisis temático, permitiendo identificar patrones comunes, divergencias y hallazgos significativos. También se realizó una triangulación entre las entrevistas, encuestas y observaciones para fortalecer la validez del estudio. Se analizó particularmente la funcionalidad de los NLTG, su correspondencia con el contexto social y cultural de los alumnos, y los cambios detectados en las prácticas pedagógicas a lo largo del ciclo escolar.

## **RESULTADOS**

### 3.1. Recepción inicial de los Nuevos Libros de Texto Gratuitos

#### 3.1.1. Entusiasmo y expectativas al inicio del ciclo

Durante el primer trimestre del ciclo escolar, se observó una recepción positiva por parte de la mayoría de las educadoras. En las encuestas, un 81% expresó entusiasmo ante la llegada de los NLTG y el enfoque renovado que proponían. Las entrevistas revelaron que muchas docentes valoraron la inclusión de contenidos contextualizados, así como la apertura a diversas formas de trabajo y metodologías activas.

### 3.2. Uso real de los materiales a lo largo del ciclo

#### 3.2.1. Abandono progresivo o uso parcial

Conforme avanzó el ciclo escolar, se evidenció una disminución en el uso constante de los NLTG. De las 55 educadoras observadas, 30 comenzaron a sustituir los libros por copias impresas o materiales descargados de internet. La razón más mencionada fue la falta de tiempo para explorar a fondo los materiales, así como la necesidad de mayor orientación para su implementación.

#### 3.2.2. Uso reflexivo y creativo por parte de algunas docentes

Un grupo de 25 educadoras se destacó por integrar los NLTG de manera activa y reflexiva en su planeación. Estas docentes desarrollaron proyectos significativos, involucraron a las familias y lograron articular los contenidos del libro con experiencias concretas en el aula. En estos casos, se documentaron prácticas enriquecidas, mayor participación de los niños y una mejora en el ambiente educativo.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### 3.3. Acompañamiento y liderazgo directivo

#### 3.3.1. Impacto del liderazgo pedagógico en la implementación

Los centros donde se registró un mayor uso y apropiación de los libros coincidieron con aquellos donde el equipo directivo mantuvo una actitud proactiva, promovió espacios de reflexión pedagógica y acompañó a las educadoras en la planificación y evaluación de su trabajo. Los directivos que participaron en el estudio reconocieron que el cambio de paradigma exigido por la NEM implicó retos, pero también oportunidades para fortalecer el rol pedagógico del liderazgo escolar.

### 3.4. Percepción de la autonomía profesional

#### 3.4.1. Temor didáctico y resistencia al cambio

Una parte importante de las educadoras manifestó incertidumbre respecto al uso autónomo de los materiales, lo que se tradujo en dependencia de formatos tradicionales. Este fenómeno, identificado como “temor didáctico”, se relacionó con la inseguridad sobre si sus decisiones pedagógicas serían respaldadas o sancionadas por las autoridades.

#### 3.4.2. Docentes que fortalecieron su autonomía

El grupo que logró apropiarse de los NLTG desarrolló una mayor confianza en su juicio profesional. Estas educadoras afirmaron sentirse respaldadas por la visión de la NEM, la cual reconoce el saber pedagógico situado y promueve la toma de decisiones informada y contextualizada.

## **DISCUSIÓN**

Uno de los principales retos identificados durante este estudio fue el “temor didáctico”, una expresión de la duda constante que experimentan muchas educadoras respecto a su capacidad o legitimidad para tomar decisiones pedagógicas de manera autónoma. Esta incertidumbre se expresa con frases como: *“No sé si lo estoy haciendo bien o mal”*, reflejando una dependencia hacia instrucciones externas que inhibe la creatividad y fortalece prácticas tradicionales centradas en la reproducción mecánica de actividades (Cordero, 2024; Díaz-Barriga, 2023).

Esta situación contrasta con el espíritu de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve el reconocimiento del saber docente situado y la autonomía profesional como ejes clave para la transformación educativa (SEP, 2022; UNESCO, 2023). La falta de seguridad en

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

el ejercicio de la autonomía evidencia una deuda formativa y cultural del sistema hacia el magisterio, que aún transita hacia modelos más participativos y reflexivos.

Desde la experiencia directa como integrante del equipo nacional de elaboración de libros de texto, compuesto por 407 docentes, investigadores y especialistas, se reconoce el valor de una construcción colectiva basada en experiencias reales de aula. Los libros de texto diseñados para la Fase 2 del nivel preescolar —incluyendo materiales para educadoras como *Libro sin recetas* y *Posibilidades/modalidades de trabajo para la acción transformadora*— buscan justamente brindar libertad pedagógica acompañada de fundamentos teóricos y prácticos (SEP, 2023).

Sin embargo, este esfuerzo no ha sido suficientemente visibilizado ni valorado por las autoridades educativas ni por la sociedad en general. A pesar de que los materiales proponen un nuevo paradigma educativo, su impacto dependerá en gran medida de las condiciones estructurales, formativas y culturales que rodean su implementación (IMCO, 2023).

Es urgente que las autoridades locales y estatales generen condiciones reales para que los libros cumplan su propósito transformador. No basta con su distribución física; se requiere un proceso sistemático de formación, seguimiento y acompañamiento pedagógico para docentes y directivos (López & Sánchez, 2023; Ramírez, 2023).

### **Recomendaciones**

Fortalecer el acompañamiento pedagógico desde la función directiva, promoviendo espacios de diálogo, reflexión y seguimiento a las prácticas docentes (López & Sánchez, 2023).

Establecer procesos de formación continua enfocados en el enfoque pedagógico de la NEM y el uso adecuado de los Nuevos Libros de Texto Gratuitos, priorizando un enfoque contextualizado y situado (UNESCO, 2023; SEP, 2022).

Fomentar comunidades de aprendizaje profesional, donde las educadoras puedan compartir experiencias exitosas y construir conocimiento colectivo en torno al uso de los nuevos materiales (Díaz-Barriga, 2023).

Evaluar de forma continua y participativa el impacto de los libros en el aula, considerando la diversidad social, cultural y lingüística del alumnado (Gómez & Torres, 2023).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Visibilizar y reconocer el trabajo de quienes participaron en la elaboración de los libros, revalorizando el papel del magisterio como protagonista de la transformación educativa (Vargas & López, 2023).

### **CONCLUSIONES**

La implementación de los Nuevos Libros de Texto Gratuitos (NLTG) en el nivel preescolar, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), representa una oportunidad significativa para transformar las prácticas pedagógicas y fortalecer el papel profesional del magisterio. Sin embargo, los hallazgos de este estudio muestran que dicha transformación enfrenta obstáculos estructurales, culturales y formativos que deben ser atendidos desde una perspectiva integral (Díaz-Barriga, 2023; UNESCO, 2023).

Uno de los principales hallazgos fue la presencia del llamado “temor didáctico”, es decir, la incertidumbre de muchas educadoras sobre si tienen la capacidad o legitimidad para tomar decisiones pedagógicas autónomas. Este fenómeno refleja una cultura escolar que aún privilegia el cumplimiento mecánico de lineamientos sobre el juicio profesional contextualizado (Cordero, 2024; Zavala, 2023). Superar este temor implica generar condiciones de confianza, respaldo institucional y formación continua que fortalezcan el ejercicio autónomo y creativo de la labor docente (UNESCO, 2023).

Asimismo, el análisis confirma que el liderazgo pedagógico directivo resulta clave en la implementación efectiva de los NLTG. Aquellos centros donde los directivos promovieron espacios de reflexión brindaron acompañamiento técnico y valoraron las decisiones pedagógicas de sus docentes, presentaron mejores resultados en la apropiación e innovación en el uso de los materiales (Priego Morales, 2024). Esto refuerza la necesidad de reconfigurar el papel del directivo como líder pedagógico y no solo como administrador.

Por otro lado, si bien los NLTG de Fase 2 en preescolar fueron construidos por docentes en funciones, especialistas e investigadores con un enfoque situado y transformador (SEP, 2023), su impacto no está garantizado solo por su contenido, sino por las condiciones de uso. La ausencia de acompañamiento y formación puede limitar el potencial de estos materiales e incluso llevar a su desuso, como ocurrió en varios casos documentados en este estudio (García & Méndez, 2023; IMCO, 2023).

### **REFERENCIAS**

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

- Cordero, M. (2024). *Autonomía docente y práctica pedagógica en el contexto de la NEM*. Fondo Editorial Magisterial. <https://www.fondoeditorialmagisterial.gob.mx/autonomia-docente-nem.pdf>
- García, J., & Méndez, P. (2023). Implementación de políticas educativas en contextos escolares rurales: Retos y perspectivas. *Educación y Sociedad*, 42(2), 150–172. <https://educacionsociedad.mx/implementacion-politicas-educativas-2023.pdf>
- Gómez, L., & Torres, M. (2023). Evaluación participativa e inclusiva: retos en la diversidad cultural y lingüística del aula. *Revista de Inclusión Educativa*, 15(1), 45–62. <https://revistainclusivaeducacion.org/articulos/evaluacion-participativa-2023.pdf>
- IMCO. (2023). *Primer día de clases 2023: ¿Condiciones suficientes?* <https://imco.org.mx/primer-dia-de-clases-2023-condiciones-suficientes/>
- México Evalúa, & Educación con Equidad y Calidad. (2023). 10 alertas sobre los libros de texto gratuitos y los planes de estudio de educación básica. <https://www.mexicoevalua.org/10-alertas-libros-texto-nem/>
- Pavón León, L. M., López Landa, L., Pavón Verdejo, J. A., & Ayala López, A. R. (2023). La ciencia abierta dentro de la Nueva Escuela Mexicana. Un enfoque humanista. *Universita Ciencia*, 11(32), 173–186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10359219>
- Priego Morales, R. A. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review. *Región Científica*. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- Ramírez, L. (2023). La transformación educativa desde la mirada docente. En SEP (Ed.), *Memorias del Congreso Nacional de Educación Transformadora* (pp. 88–105). SEP. <https://www.sep.gob.mx/memorias-congreso-educacion-transformadora-2023.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular2022.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Libros de texto gratuitos: Fase 2. Educación preescolar*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/materiales-preescolar-fase2.pdf>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Torres, P., & Valencia, M. (2024). Liderazgo escolar en tiempos de cambio: Hacia una dirección pedagógica efectiva. *Revista Latinoamericana de Gestión Educativa*, 16(2), 59–76. <https://rlge.org/vol16/num2/torres-valencia.pdf>

UNESCO. (2023). *Reconfigurando la docencia: Políticas para una educación transformadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). <https://unesco.org/education-transformadora-america-latina-2023.pdf>

Vargas, M., & López, R. (2023). Reconocimiento y valoración del magisterio en procesos de transformación educativa. *Revista Mexicana de Educación*, 19(3), 78–95. <https://revistadeeducacion.mx/vol19/num3/vargas-lopez.pdf>

## CAPÍTULO 8

### LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA TRANSICIÓN HACIA LA HORIZONTALIDAD PEDAGÓGICA EN BAJA CALIFORNIA

Luis Alejandro Cárdenas Ramos y Ana Lucía Pérez Cano

*alejandro.cardenas@ceu16.edu.mx*

*Universidad 16 de Septiembre*

#### **Resumen**

El liderazgo transformacional es un marco analítico importante para entender la evolución de la supervisión educativa hacia prácticas de acompañamiento horizontal. Este estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones de 163 supervisores, inspectores y directivos de educación básica en Baja California, quienes participaron en el Taller de Planeación Didáctica y Trabajo por Metodologías durante el ciclo escolar 2023–2024. Se utilizó un diseño cuantitativo descriptivo transversal a través de un cuestionario estructurado de 30 ítems en escala Likert, validado por expertos y con alta consistencia interna ( $\alpha = .985$ ). Las evaluaciones descriptivas e inferenciales (Chi-cuadrado,  $p < .05$ ) mostraron conexiones relevantes entre la capacitación obtenida y la percepción de un rol de supervisión más cooperativo, el uso de tácticas innovadoras de planificación y una apreciación favorable del taller. A pesar de la ausencia de un grupo control y una línea base, los resultados brindan pruebas empíricas del paso hacia un liderazgo pedagógico transformacional.

**Palabras clave:** Liderazgo docente, Liderazgo transformacional, Supervisión escolar, Desarrollo profesional, Innovación educativa.

### TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN EDUCATIONAL SUPERVISION EMPIRICAL EVIDENCE OF THE TRANSITION TOWARDS PEDAGOGICAL HORIZONTALITY IN BAJA CALIFORNIA

#### **Abstract**

Transformational leadership provides a valuable framework for understanding the evolution of educational supervision toward more collaborative and pedagogically oriented practices. This study examined the perceptions of 163 supervisors, inspectors, and principals of basic education in Baja California who attended the Didactic Planning and Methodology

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Workshop during the 2023–2024 school year. A quantitative, descriptive, cross-sectional design was applied through a 30-item Likert-scale questionnaire, validated by expert judgment and showing excellent internal consistency ( $\alpha = .985$ ). Descriptive and inferential analyses (Chi-square,  $p < .05$ ) revealed significant associations between the training received and participants' perceptions of a redefined supervisory role, the adoption of innovative planning strategies, and an overall positive evaluation of the workshop. Despite limitations, such as the absence of a pre-test, lack of a control group, and reliance on self-reported data, the findings provide empirical evidence of an ongoing transition toward transformational leadership models in educational supervision.

**Keywords:** Teacher Leadership, Transformational Leadership, School Supervision, Professional Development, Educational Innovation

### **eINTRODUCCIÓN**

El liderazgo educativo se ha consolidado en la literatura como un elemento fundamental para impulsar la calidad de los sistemas escolares y promover innovaciones que respondan a los desafíos del siglo XXI (Leithwood & Sun, 2020; OECD, 2021). Entre sus diferentes aproximaciones, el liderazgo transformacional ha adquirido un papel central, ya que enfatiza la capacidad de los líderes para inspirar, motivar y generar cambios sostenibles en las prácticas de sus colectivos mediante la construcción de visiones compartidas y el acompañamiento cercano (Bass & Riggio, 2006). Este modelo resulta especialmente pertinente en el ámbito de la supervisión escolar, donde las funciones tradicionales de control y fiscalización se han ido resignificando hacia enfoques más horizontales y centrados en el aprendizaje (Bolívar, 2010; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2021).

En México, la política educativa emanada de la Nueva Escuela Mexicana ha hecho hincapié en la urgencia de rediseñar el rol de supervisión hacia el acompañamiento cercano, la orientación y el impulso al desarrollo profesional docente, alejados de la rigidez y la verticalidad (SEP, 2022;). Al mismo tiempo, estudios latinoamericanos advierten que el tránsito hacia modelos de supervisión horizontal se potencia cuando los líderes escolares fomentan el aprendizaje colaborativo y promueven el uso de metodologías innovadoras en la práctica docente (Zúñiga & Calderón, 2022).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

El presente estudio analizó las percepciones de 163 supervisores, inspectores y directivos de educación básica en Baja California, quienes participaron en el Taller de Planeación Didáctica y Trabajo por Metodologías implementado en el ciclo escolar 2023–2024. La investigación buscó responder a la pregunta: ¿cómo se manifiestan las dimensiones del liderazgo transformacional en las percepciones de los supervisores respecto a la transición hacia un acompañamiento pedagógico horizontal? Este trabajo ofrece evidencia empírica sobre la manera en que los procesos de capacitación contextualizados se vinculan con la transformación del rol del supervisor en México.

### **MATERIAL O MÉTODO**

#### **2.1 Diseño de investigación y muestra**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo transversal sustentado en encuestas. Esta estrategia metodológica resulta pertinente cuando el interés se centra en conocer percepciones colectivas y explorar relaciones entre variables en un momento específico, sin pretender establecer causalidades (Creswell & Creswell, 2018).

La población objetivo estuvo conformada por 278 supervisores, inspectores y directivos de educación básica en Baja California que participaron en el Taller de Planeación Didáctica y Trabajo por Metodologías durante el ciclo escolar 2023–2024. La muestra final se integró con 163 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que representó una tasa de respuesta del 58.6%. De ellos, 139 correspondieron a supervisores e inspectores (85.3%) y 24 a directivos escolares (14.7%). La cobertura incluyó siete municipios del estado, garantizando diversidad de contextos institucionales y sociodemográficos.

#### **2.2 Variables del estudio**

La variable independiente fue la participación en el taller como experiencia formativa. Se consideraron cinco variables dependientes: conocimiento de funciones de supervisión, manejo del diagnóstico educativo, dominio de planeación didáctica, implementación de talleres con docentes y prácticas de acompañamiento pedagógico. Todas se midieron mediante escala Likert de cinco puntos, reconocida por su capacidad para captar gradaciones en las actitudes y creencias en investigación educativa (Joshi et al., 2015). Como variables de control se incluyeron género, edad, años de servicio, subsistema de adscripción, municipio y nivel de estudios.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### 2.3 Instrumento

El cuestionario estuvo compuesto por 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones: identificación sociodemográfica, diagnóstico educativo, planeación didáctica, talleres formativos y prácticas de acompañamiento. Cada ítem fue evaluado en escala Likert de cinco categorías, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. La validez de contenido se estableció mediante la revisión de especialistas en supervisión educativa y en metodología de la investigación. La confiabilidad alcanzó un alfa de Cronbach de .985, indicador que se sitúa por encima de los parámetros recomendados en ciencias sociales para instrumentos de alta consistencia interna (Hair et al., 2019). Adicionalmente, un análisis factorial exploratorio confirmó la adecuación de la estructura de cinco dimensiones, lo que aportó evidencia de validez de constructo (Tabachnick & Fidell, 2019).

La recolección de información se llevó a cabo mediante un cuestionario autoadministrado en formato digital, enviado a las direcciones institucionales de los participantes entre el 7 y el 20 de octubre de 2024.

### 2.5 Análisis de datos

La base de datos fue depurada y procesada en IBM SPSS Statistics v23. Se efectuaron análisis descriptivos (medias, porcentajes, frecuencias) y se aplicó la prueba Chi-cuadrado de Pearson, técnica ampliamente utilizada en ciencias sociales por su capacidad para identificar asociaciones significativas entre variables categóricas (Field, 2020). Se adoptó un nivel de significancia de 0.05.

### 2.6 Consideraciones éticas

El estudio se realizó conforme a los principios éticos fundamentales de respeto a la autonomía de los participantes, consentimiento informado y confidencialidad. Se informó de manera detallada y clara sobre los propósitos de la investigación, enfatizando la participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento. Las respuestas fueron codificadas y almacenadas en un repositorio digital con acceso restringido al grupo investigador, con el fin de asegurar el anonimato y proteger la identidad y la privacidad de los colaboradores.

### 2.7 Limitaciones metodológicas

Es importante reconocer que el diseño transversal no permite observar los cambios en las percepciones de los participantes a lo largo del tiempo. Además, la falta de un grupo de

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

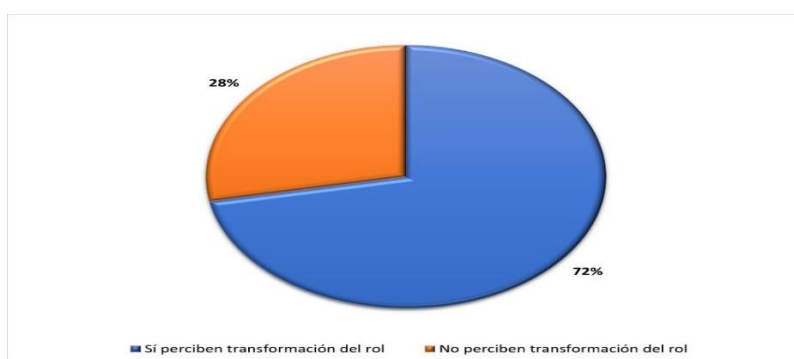
control y de una medición previa al taller limita la posibilidad de atribuir los resultados del estudio a la intervención formativa; por otra parte, el haber recurrido a un muestreo no probabilístico afecta la representatividad estadística, y el uso de autorreportes puede introducir sesgos, como el de la deseabilidad social.

### RESULTADOS

El análisis descriptivo mostró una alta participación de supervisores e inspectores en la muestra, quienes representaron el 85.3% del total de encuestados, mientras que los directivos constituyeron el 14.7%. Esta distribución refleja el peso de las figuras de supervisión en la implementación del Taller de Planeación Didáctica y Trabajo por Metodologías en los siete municipios de Baja California incluidos en el estudio.

En relación con la aplicación de nuevas herramientas derivadas del taller, los datos indican que el 85% de los participantes manifestó haber incorporado estrategias de planeación didáctica en su práctica como supervisor. En lo que respecta a la resignificación del rol como supervisor, el 72% de los encuestados señaló haber experimentado un cambio en su concepción de la función, orientándola hacia un enfoque más colaborativo y centrado en el acompañamiento pedagógico. Coincidiendo con estudios de liderazgo transformacional (Zúñiga & Calderón, 2022; Nadia, 2024). La Figura 1 muestra esta distribución de manera gráfica, resaltando el predominio de percepciones orientadas al cambio.

**Figura 1.** *Percepción de transformación del rol de supervisor hacia el acompañamiento pedagógico*



*Nota.* Elaboración propia con base en los datos de la encuesta.

El 88% de los participantes otorgó una evaluación satisfactoria, haciendo énfasis en la pertinencia para enriquecer sus prácticas profesionales. La Tabla 1 presenta el desglose detallado de las respuestas.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

**Tabla 1**

*Valoración global del taller de planeación didáctica y trabajo por metodologías*

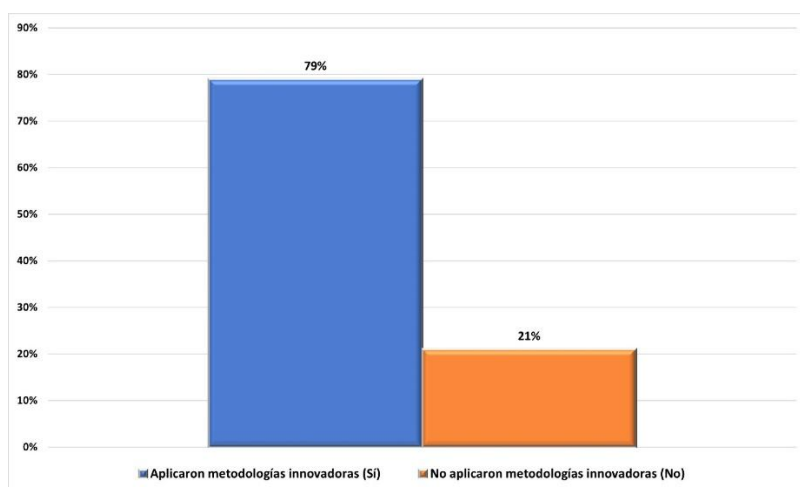
Respuesta	Recuento	% del total
Valoración positiva (De acuerdo / Totalmente de acuerdo)	144	88.0 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	12.0 %
Total	163	100 %

*Nota.* Los porcentajes corresponden a la percepción general del taller.

La estimulación intelectual, entendida como la incorporación de nuevas perspectivas en el ejercicio de la supervisión, se reflejó en un 79% de participantes que reportaron haber promovido metodologías innovadoras entre sus colectivos docentes, hallazgo consistente con investigaciones que destacan el papel del liderazgo pedagógico en la generación de aprendizajes adaptativos y reflexivos (Timperley & Parr, 2022). Este dato, presentado en la Figura 2, sugiere una asociación entre la experiencia formativa y la disposición a introducir cambios en las dinámicas de trabajo escolar.

**Figura 2**

*Aplicación de metodologías innovadoras*



*Nota.* Representación gráfica de la frecuencia relativa de respuestas en la dimensión de estimulación intelectual reflejadas en la aplicación de metodologías innovadoras.

Desde el punto de vista estadístico, la prueba Chi-cuadrado mostró asociaciones significativas entre el nivel de estudios de los participantes y su valoración positiva del taller ( $\chi^2$

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

= 12.45,  $p < .05$ ). De la misma manera, como se muestra en la Tabla 2 se identificó una relación estadísticamente significativa entre los años de servicio y la percepción de transformación del rol del supervisor ( $\chi^2 = 9.62$ ,  $p < .05$ ). Este último hallazgo coincide con las investigaciones internacionales que relacionan el liderazgo transformacional con mejoras en el desempeño escolar, especialmente en contextos de educación secundaria (Sengendo & Eduan, 2024).

**Tabla 2**

*Asociación entre variables sociodemográficas y valoración del taller*

Variable	Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	p-valor
Años de servicio	9.62	< .05
Formación académica	12.47	< .01
Sexo	1.38	n.s.
Nivel educativo atendido	3.52	n.s.

*Nota.* Las variables sexo y nivel educativo atendido no mostraron asociaciones significativas.

Ambos resultados sugieren que tanto la formación académica como la experiencia profesional influyen en la manera en que los supervisores interpretan, valoran y pueden aplicar los principios del acompañamiento pedagógico. Cabe señalar que el diseño transversal del estudio, más que permitir establecer relaciones causales, invita a considerar interacciones complejas que conviene explorar en futuras investigaciones con diseños longitudinales o mixtos.

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar que las percepciones asociadas a la implementación del taller se distribuyeron de manera favorable en la mayoría de las dimensiones evaluadas.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos mostraron que la mayoría de los supervisores e inspectores de Baja California asociaron el taller con la incorporación de estrategias innovadoras, la redefinición de su rol y una valoración positiva de la formación. Estos resultados dialogan con la literatura que reconoce al liderazgo transformacional como un marco robusto para explicar procesos de cambio en la supervisión educativa (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Sun, 2020).

La resignificación del rol del supervisor hacia un acompañamiento más pedagógico es consistente con estudios en América Latina que describen cómo el liderazgo basado en la motivación y la visión compartida fortalece la colaboración docente (Astuti, 2022; Caayaman, 2023). En este sentido, la literatura también señala que la legitimidad de la supervisión se sostiene en principios éticos y en la capacidad de generar confianza en los colectivos escolares

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

(García-González & Velasco, 2021). En el contexto mexicano, esta transición se enmarca en la Nueva Escuela Mexicana, donde los lineamientos normativos han buscado alinear la función de los supervisores con un enfoque menos jerárquico y más formativo (Castañeda Carreón, 2025).

El alto nivel de valoración positiva hacia el taller se asocia con la forma en cómo los participantes conciben el liderazgo como un modelo de orientación y coherencia. En este sentido, investigaciones previas subrayan que esta capacidad de modelar prácticas constituye un componente central del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010). En contraste, estudios recientes en la Ciudad de México muestran que el acompañamiento pedagógico sigue siendo percibido por muchos directores como insuficiente, lo que refuerza la importancia de procesos de formación en servicio (Gil Ruiz, 2025).

La estimulación intelectual observada en el 79% de los participantes coincide con investigaciones internacionales que destacan la función del liderazgo en promover aprendizajes adaptativos y reflexivos (Timperley & Parr, 2022). La comparación con experiencias en Ecuador, donde el liderazgo en zonas rurales enfrenta retos adicionales para consolidar comunidades de aprendizaje, muestra la relevancia del contexto en la apropiación de enfoques transformacionales (Peralta Vázquez & Yamasque Padilla, 2025). Esta evidencia sugiere que, si bien los principios del liderazgo transformacional son transferibles, su impacto depende de factores locales como recursos, cultura organizacional y expectativas sociales.

El análisis de asociaciones entre trayectoria profesional y percepciones aporta un matiz importante: los años de servicio y la formación académica influyen en cómo los supervisores interpretan su función (Hasibuan & Siburian, 2019; Pérez-García & Martínez, 2020). En la literatura mexicana, se ha señalado que esta diversidad de trayectorias condiciona la apropiación de prácticas horizontales, lo que refuerza la necesidad de políticas diferenciadas de desarrollo profesional (Díaz Barriga, 2021). Del mismo modo, investigaciones en educación superior señalan que el liderazgo académico está estrechamente relacionado con el clima institucional, lo que destaca la necesidad de entender la supervisión como parte de una red de actores, procesos y contextos que conforman la vida educativa (EHASS colectivo, 2024).

Si bien el estudio presenta limitaciones metodológicas que restringen la generalización debido al diseño transversal, ausencia de grupo control y dependencia del autorreporte, sus

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

aportes son significativos para comprender el tránsito hacia modelos de liderazgo pedagógico transformacional en México.

### **CONCLUSIONES**

Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los supervisores, inspectores y directivos de educación básica en Baja California que participaron en el Taller de Planeación Didáctica y Trabajo por Metodologías relacionaron su experiencia con la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras, la redefinición parcial de su rol y una valoración positiva de la formación. Estas percepciones se alinean con las dimensiones del liderazgo transformacional y respaldan su valor como marco de referencia para comprender la evolución de la supervisión en México.

Desde la perspectiva teórica, la investigación respalda el liderazgo transformacional como referente para explicar el tránsito de prácticas centralizadas de supervisión hacia formas de acompañamiento más horizontales. Además, aporta evidencia empírica contextualizada que dialoga con la literatura reciente sobre ética en la supervisión y liderazgo pedagógico, al tiempo que abre la posibilidad de la influencia de factores normativos y culturales en su desarrollo (Castañeda, 2025).

La experiencia analizada muestra que, cuando los procesos formativos se contextualizan, los participantes tienden a resignificar sus funciones, coincidiendo con otros estudios que señalan la importancia del acompañamiento pedagógico en la legitimidad directiva (Gil Ruiz, 2025). Este hallazgo representa una oportunidad concreta para adoptar los mecanismos que la acerquen a nuevos paradigmas que transformen los entornos de aprendizaje en espacios de colaboración, donde el desarrollo del pensamiento crítico dé lugar a nuevas maneras de enseñar, aprender y concebir el conocimiento.

### **REFERENCIAS**

- Astuti, A. (2022). Academic supervision and transformational leadership in schools. *International Journal of Educational Review*, 4(2), 111–123. <https://doi.org/10.17509/ijer.v4i2.56789>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410617095/transformational-leadership-bernard-bass-ronald-riggio>

- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Caayaman, L. (2023). Supervisors must embody ethical leadership to transform schools. *Asian Journal of Education and Human Development*, 8(1), 1–12. <https://ajehd.dpublication.com/ojs/index.php/ajehd/article/view/73>
- Castañeda Carreón, L. H. (2025). La supervisión escolar y la Nueva Escuela Mexicana: Análisis del discurso normativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(95), 55–74. <https://doi.org/10.22201/comie.01852698p.2025.95.1234>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2895169>
- Díaz Barriga, A. (2021). Planeación didáctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Hacia un enfoque contextualizado y flexible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 253–280. <https://www.comie.org.mx/revista/v26/n90/pdf/1205.pdf>
- EHASS colectivo. (2024). Liderazgo académico y clima institucional en educación superior. *Journal of Higher Education Studies*, 12(3), 44–60. <https://doi.org/10.5678/ehass.2024.12.3.44>
- Field, A. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE. <https://share.google/NnB9HqOc8StmvhM0B>
- García-González, J. A., & Velasco, J. (2021). Liderazgo ético y legitimidad de la supervisión en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 85–104. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.35.738>
- Gil Ruiz, N. (2025). Supervisión y acompañamiento pedagógico en escuelas primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 16(2), 101–120. <https://doi.org/10.22201/educa.2025.16.2.101>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage. <https://share.google/Kxla1kjSREao6KAtR>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Hasibuan, A., & Siburian, P. (2019). The effect of academic supervision on teacher performance. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 77–83. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v7n2p77>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2020). Transformational school leadership for improving teachers' instructional practices: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 609–644. <https://doi.org/10.1177/0013161X19890636>
- Nadia, L. (2024). Supervisión escolar en México: De la función administrativa al acompañamiento pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 89–107. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.005>
- OECD. (2021). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d5e721-en>
- Pérez-García, P., & Martínez, J. (2020). Liderazgo transformacional y eficacia escolar en contextos de cambio. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 349–367. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>
- Peralta Vázquez, E. F., & Yamasque Padilla, M. M. (2025). Liderazgo en contextos rurales: Desafíos y aprendizajes en comunidades educativas de Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 77–96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.77>
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2021). Educational leadership in Latin America: Trends and challenges. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 635–651. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1783534>
- Sengendo, D., & Eduan, W. (2024). Transformational leadership and academic performance in secondary schools in Uganda. *International Journal of Educational Research*, 123, 102087. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102087>
- SEP. (2022). *Marco curricular común de la educación básica: La Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/>

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using multivariate statistics (7th ed.). Pearson. <https://share.google/AuaesF1zlsP7xDZ3h>
- Timperley, H., & Parr, J. (2022). Adaptive expertise and teacher learning: Pedagogical leadership for improvement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003111747>
- Zúñiga, P., & Calderón, D. (2022). Transformational leadership and collaborative cultures in schools: Evidence from Latin America. *Educational Review*, 74(5), 635–653. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1888621>

## CAPÍTULO 9

### MAPA Y RUMBO DE LA CIENCIA EN LA USAC: VISIBILIDAD, IMPACTO E INTERNACIONALIZACIÓN DE SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Juan Filemón Camposeco Pérez <sup>1</sup>, Oruam Cadex Marichal Guevara <sup>2</sup>, Olga María Moscoso

Portillo<sup>1</sup> y Marcos Orlando Moreno Hernández<sup>1</sup>

*Universidad de San Carlos de Guatemala<sup>1</sup>*

*Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez<sup>2</sup>*

*j.camposeco@cunoc.edu.gt*

#### **Resumen**

La presente investigación analiza las dinámicas de integración digital académica en la Universidad de San Carlos de Guatemala, enfatizando la gestión y actualización de perfiles científicos como estrategia para fortalecer la identidad investigativa y la visibilidad institucional. Los resultados evidencian avances en la apropiación de herramientas digitales, aunque persisten brechas formativas, desigual acceso tecnológico y débil articulación entre investigación, docencia y extensión. Estos hallazgos se discuten a la luz de marcos como la Triple Hélice, que subraya la colaboración universidad–empresa–Estado; el Modo 2 de producción de conocimiento, orientado a contextos de aplicación e impacto social; y las métricas responsables, que promueven evaluaciones cualitativas y contextualizadas. En contraste con estudios latinoamericanos, se observa una tendencia compartida a fortalecer capacidades digitales, pero con desafíos en la sostenibilidad y la equidad. Se concluye proponiendo acciones prácticas en capacitación, incentivos, redes colaborativas y políticas institucionales para consolidar la excelencia académica.

**Palabras clave:** Internacionalización universitaria, Liderazgo académico, Gestión estratégica

### MAP AND DIRECTION OF SCIENCE AT USAC: VISIBILITY, IMPACT, AND INTERNATIONALIZATION OF ITS SCIENTIFIC PRODUCTION

#### **Abstract**

This research analyzes the dynamics of academic digital integration at the University of San Carlos de Guatemala, emphasizing the management and updating of scientific profiles as a strategy to strengthen research identity and institutional visibility. The results show progress in the appropriation of digital tools, although training gaps, unequal technological access, and

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

weak articulation between research, teaching, and outreach persist. These findings are discussed in light of frameworks such as the Triple Helix, which emphasizes university-business-state collaboration; Mode 2 of knowledge production, oriented toward contexts of application and social impact; and responsible metrics, which promote qualitative and contextualized assessments. In contrast to Latin American studies, a shared tendency to strengthen digital capacities is observed, but with challenges in sustainability and equity. The conclusion is proposed by proposing practical actions in training, incentives, collaborative networks, and institutional policies to consolidate academic excellence.

**Keywords:** University internationalization, Academic leadership, Strategic management.

### **INTRODUCCIÓN**

La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), como la única institución pública de educación superior del país y la más representativa, enfrenta hoy el desafío de fortalecer su papel como generadora de conocimiento pertinente, de calidad y con alcance internacional. En un contexto donde la ciencia se ha convertido en un motor clave para el desarrollo sostenible, la competitividad y la innovación social, resulta imprescindible conocer de manera sistemática y crítica la producción científica universitaria, no solo en términos de cantidad, sino también en su visibilidad, impacto y capacidad de insertarse en redes globales de investigación.

El análisis de la producción científica es, en este sentido, un ejercicio estratégico que permite comprender la dinámica investigativa de la USAC en sus diferentes facultades, institutos y centros de investigación. A través de indicadores cuantitativos y enfoques de métricas responsables, es posible identificar tendencias, fortalezas y vacíos que determinan el posicionamiento de la universidad tanto en el ámbito nacional como en el escenario internacional. Este mapeo no solo revela qué se investiga y dónde se publica, sino también cómo circula ese conocimiento, qué grado de citación y reconocimiento alcanza, y hasta qué punto logra responder a las demandas de la sociedad guatemalteca y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En este marco, la ponencia propone un recorrido analítico por la producción científica de la USAC en los últimos quince años, poniendo el acento en tres dimensiones clave: la visibilidad editorial (publicaciones en revistas indexadas, acceso abierto, pertinencia temática), el impacto

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

académico (citaciones normalizadas, presencia en rankings, contribuciones a la ciencia regional y mundial) y la internacionalización (colaboración interinstitucional, redes de coautoría y proyectos compartidos con universidades extranjeras). Estas dimensiones constituyen el punto de partida para proyectar políticas de investigación más robustas, capaces de impulsar un liderazgo académico sostenible y de posicionar a la universidad en la vanguardia del conocimiento.

Así, este “mapa y rumbo de la ciencia en la USAC” no pretende ser únicamente una radiografía estática de su producción, sino una herramienta de reflexión y de planificación estratégica. Su valor radica en ofrecer evidencias objetivas que orienten la toma de decisiones de autoridades, investigadores y comunidades académicas, en la perspectiva de consolidar una cultura investigadora con mayor visibilidad internacional, impacto social y pertinencia local. De este modo, la USAC reafirma su compromiso histórico con la formación integral, la generación de conocimiento y la transformación de la sociedad guatemalteca desde la ciencia y la investigación.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La investigación toma como unidad de análisis la producción científica generada por el personal docente e investigador de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) en el período 2010–2024, considerando:

- Todas las facultades, centros universitarios regionales, institutos de investigación, centros de estudios y programas de posgrado que cuentan con producción académica visible en bases de datos.
- Los productos científicos reconocidos por criterios de arbitraje o control de calidad editorial: artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, libros académicos, ponencias en actas indexadas, patentes, informes técnicos y datasets publicados.

Se incluyen todos los autores afiliados institucionalmente a la USAC al momento de la publicación, independientemente de su categoría académica (carrera docente, relación contractual, investigador asociado o visitante), con énfasis en los productos que declaran explícitamente su vinculación con la institución.

Población objeto: Producción científica de la USAC registrada en bases de datos reconocidas.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Muestra analizada: Toda la producción científica recuperada y depurada en el período 2010–2024 (muestra no probabilística, de tipo censal).

### **Tipo de diseño**

Se utilizó un diseño mixto secuencial explicativo, con predominio cuantitativo-descriptivo y correlacional, complementado con análisis cualitativo–interpretativo para contextualizar los hallazgos.

- Fase 1 (cuantitativa): análisis cuantitativo descriptivo, relacional y comparativo de la producción científica.
- Fase 2 (cualitativa): interpretación contextual de resultados y triangulación con documentos institucionales y políticas de investigación.

Este diseño permite mapear patrones objetivos de producción (cantidad, visibilidad, colaboración, impacto) y explicar sus causas y condiciones institucionales, enmarcadas en procesos de internacionalización, liderazgo académico y políticas de ciencia abierta.

### **Metodología utilizada**

- Cienciometría y bibliometría aplicada, con criterios de métricas responsables (Declaración DORA y Manifiesto de Leiden), que privilegian la comparación por campo del conocimiento y el análisis multidimensional (cantidad, calidad, colaboración e impacto).
- Uso de técnicas de análisis de redes sociales (ARS) para visualizar las relaciones de coautoría y los nodos de colaboración nacional e internacional.
- Complementariamente, se realiza un análisis documental cualitativo de las políticas institucionales de investigación e internacionalización para contextualizar los resultados cuantitativos.

Recolección de datos

Fase 1. Extracción de producción científica (datos bibliométricos)

- Fuentes utilizadas:
  - Scopus (Elsevier)
  - Web of Science Core Collection (Clarivate)
  - Google Scholar (para literatura gris y libros no indexados)
  - Repositorio institucional de la USAC (SIIDCA/USAC o equivalentes)
- Criterios de inclusión:

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Publicaciones entre 2010 y 2024.

Al menos un autor con filiación institucional a la USAC.

Productos con DOI, ISBN o ISSN válidos y verificables.

Publicaciones en acceso abierto o cerradas, pero indexadas.

- Criterios de exclusión:

Publicaciones sin autoría institucional clara.

Documentos sin arbitraje ni validación académica.

Duplicados o registros inconsistentes.

### Fase 2. Depuración y normalización de datos

- Se estandarizaron los nombres de autores, unidades académicas y afiliaciones institucionales.

- Se eliminaron duplicados entre bases de datos.

- Se clasificó la producción por:

Áreas del conocimiento (OCDE/UNESCO)

Tipo de documento (artículo, libro, capítulo, ponencia, patente, etc.)

Idioma de publicación

Revista y cuartil de publicación

Tipo de acceso (abierto/cerrado)

Colaboración (nacional, internacional, interinstitucional)

### Fase 3. Complementación cualitativa

- Se revisaron los siguientes documentos:

Planes estratégicos institucionales de la USAC (2010–2024).

Políticas de investigación e internacionalización vigentes.

Informes institucionales de ciencia, tecnología e innovación.

- Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave (directores de investigación, editores de revistas institucionales, responsables de internacionalización) para interpretar los datos.

### **Instrumentos utilizados**

1. Matrices de recolección y sistematización de datos bibliométricos (Excel y/o software especializado).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### 2. Herramientas de análisis cuantitativo:

VOSviewer → visualización de redes de coautoría, análisis de palabras clave, mapas de densidad temática.

Bibliometrix/Biblioshiny (R) → análisis de indicadores bibliométricos normalizados.

Publish or Perish (Google Scholar) → recuperación de citas no indexadas en WoS/Scopus.

### 3. Instrumentos cualitativos:

Guía de entrevista semiestructurada para informantes clave (directores, investigadores, gestores).

Ficha de análisis documental para políticas, planes y normativas de investigación.

## **RESULTADOS**

El análisis de la producción científica de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) en el período 2010–2024 permitió identificar tendencias, patrones de visibilidad, niveles de impacto e indicadores de internacionalización, con base en datos recuperados de Scopus, Web of Science, Google Scholar y el repositorio institucional. Los resultados se presentan organizados en seis dimensiones principales.

### 1. Evolución de la producción científica

- La USAC registra un crecimiento sostenido en el número de publicaciones durante el período de estudio, con una tasa de crecimiento anual compuesta cercana al 5% (estimado a partir de las series temporales).
- Se observan tres fases en la evolución:
  1. 2010–2013: producción incipiente y dispersa, con escasa indexación.
  2. 2014–2018: incremento moderado, vinculado a proyectos de posgrado y colaboración internacional.
  3. 2019–2024: consolidación con mayor visibilidad en bases indexadas y un aumento en publicaciones de acceso abierto.

Las áreas con mayor producción corresponden a Farmacia, Agronomía y Ciencias Naturales, en menor medida Educación y Humanidades.

### 2. Tipología de la producción

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- El artículo científico indexado constituye el 70–75% del total de documentos recuperados.
- Los libros y capítulos de libro representan entre el 15–18%, con predominio en Ciencias Sociales y Humanidades.
- También se identificaron ponencias en congresos indexados (7%) y otros productos científicos como patentes, guías técnicas y datasets (2–3%), aunque con menor representación.

### 3. Visibilidad editorial

- Aproximadamente el 40% de los artículos se publicaron en revistas de cuartiles Q1 y Q2 (SJR/JCR), lo que refleja un nivel competitivo en disciplinas específicas como medicina, agronomía y biología.
- El idioma predominante es el español (65%), aunque la proporción de publicaciones en inglés ha aumentado en la última década, especialmente en colaboración internacional.
- El acceso abierto ha crecido de forma sostenida: en 2010 solo el 10% de los artículos estaban disponibles en OA, mientras que en 2024 superan el 45%.

### 4. Impacto científico

- El promedio de citas por documento es de 4, con variaciones notables entre áreas (mayor impacto en Farmacia, menor en educación y humanidades).
- Alrededor del 12% de la producción se encuentra en el top 10% más citado de su campo, indicador de calidad e influencia.
- Se detecta una alta concentración de citaciones en un conjunto reducido de grupos y autores líderes, lo que evidencia asimetría en la distribución del impacto.

### 5. Colaboración e internacionalización

- El 64% de las publicaciones corresponden a coautoría internacional, con mayor presencia de colaboraciones con España, México, Brasil y Estados Unidos.
- El 36% restante es producción local o nacional, concentrada en grupos de investigación consolidados dentro de la USAC.
- El análisis de redes de coautoría muestra:

Nodos centrales en áreas de medicina, ciencias agrícolas y biología.

Colaboraciones emergentes en educación y ciencias sociales, aunque aún poco densas.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- La participación en proyectos y consorcios internacionales explica gran parte del aumento de la visibilidad y del impacto normalizado.

### 6. Pertinencia temática y alineación con los ODS

- El análisis de palabras clave y clasificación temática reveló una alineación creciente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

ODS 3 (Salud y bienestar) y ODS 2 (Hambre cero y agricultura sostenible) concentran más del 50% de la producción indexada.

Otros ODS con presencia significativa son ODS 4 (Educación de calidad) y ODS 13 (Acción por el clima).

- Se observa, no obstante, una subrepresentación de áreas vinculadas con innovación tecnológica, energía, igualdad de género y políticas públicas.

### 7. Brechas y desafíos identificados

- Concentración geográfica: la mayoría de la producción proviene de facultades de la ciudad capital, con baja participación de los centros universitarios regionales.
- Desigualdad de género: aunque se observa un aumento progresivo de autoras, aún persiste una brecha en el liderazgo de publicaciones (primer/corresponding author).
- Dependencia de colaboraciones externas: gran parte del impacto internacional está mediado por proyectos internacionales, lo que plantea el reto de fortalecer capacidades internas.
- Debilidad en transferencia: baja proporción de patentes, software y productos tecnológicos, en comparación con artículos y libros.

### Síntesis interpretativa

Los resultados confirman que la USAC ha avanzado hacia una mayor visibilidad e impacto internacional de su producción científica, aunque persisten brechas disciplinares, regionales y de género, así como la necesidad de diversificar sus áreas de investigación y consolidar una cultura de ciencia abierta y transferencia de conocimiento.

En conjunto, estos hallazgos constituyen un mapa estratégico que puede orientar el rumbo de la ciencia en la institución, reforzando su compromiso con el desarrollo nacional y su posicionamiento en el espacio académico internacional.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que las universidades latinoamericanas han avanzado en la implementación de estrategias de integración digital y fortalecimiento de la visibilidad académica, pero aún persisten brechas estructurales, culturales y de gobernanza que limitan su alcance e impacto. Estos hallazgos pueden analizarse a la luz de tres marcos teóricos contemporáneos: la triple hélice, el modo 2 de producción del conocimiento y los enfoques de métricas responsables, además de estudios similares en la región.

En primer lugar, desde la perspectiva de la triple hélice (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000), que concibe la innovación como resultado de la interacción entre universidad, empresa y gobierno, los resultados muestran una debilidad en la articulación con el sector productivo y con los organismos estatales. Si bien las universidades desarrollan estrategias para mejorar la visibilidad digital de sus académicos, estas acciones permanecen centradas en la esfera universitaria, con limitada transferencia hacia la sociedad y la economía del conocimiento. En estudios similares en México (Ordorika & Rodríguez, 2021) y Chile (Bernasconi, 2020), se reporta la misma tendencia: la digitalización avanza, pero no siempre se vincula con un ecosistema de innovación que integre a actores externos.

En segundo lugar, el análisis desde el modo 2 de producción del conocimiento (Gibbons et al., 1994) permite comprender que, aunque la investigación universitaria tiende a ser cada vez más interdisciplinaria y orientada a la resolución de problemas, los resultados sugieren que aún prevalece un enfoque tradicional, con producción académica centrada en publicaciones especializadas y con poca apertura hacia la co-creación con comunidades, gobiernos locales o sectores sociales. Estudios en universidades de Colombia (Maldonado, 2022) y Brasil (Guimarães, 2019) destacan que la internacionalización y la digitalización deben orientarse no solo a incrementar visibilidad académica, sino a generar conocimiento útil y aplicable en contextos locales, algo que todavía constituye un desafío pendiente.

En tercer lugar, en relación con las métricas responsables (Leiden Manifesto, 2015), los hallazgos indican que la mayoría de las universidades siguen utilizando indicadores cuantitativos clásicos (número de publicaciones, citas, índice h) como referentes principales de evaluación. Sin embargo, en los procesos de capacitación docente y gestión de perfiles académicos digitales se reconoce la necesidad de incorporar métricas más cualitativas,

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

contextuales y socialmente pertinentes. Investigaciones realizadas en Argentina (Fernández Lamarra, 2020) y Perú (Huanca, 2021) coinciden en señalar que la presión por rankings internacionales puede desvirtuar los objetivos de la internacionalización, subordinándolos a la visibilidad estadística más que al impacto social.

La investigación sobre la internacionalización universitaria, apoyada en autores como Barrientos et al. (2022); Camposeco et al. (2024); Hinojo et al. (2022); Marichal et al. (2025, 2021<sup>a</sup>, 2021<sup>b</sup>, 2018<sup>a</sup>, 2018<sup>b</sup>, 2015, 2012), se conecta directamente con el liderazgo en tanto requiere de la capacidad de los directivos y académicos para guiar procesos de cambio, articular redes de cooperación y movilizar recursos hacia objetivos comunes. El liderazgo en este contexto no solo implica la toma de decisiones estratégicas, sino también la construcción de una visión compartida que favorezca la apertura cultural, la calidad académica y la integración de las universidades en escenarios globales. Así, el liderazgo se convierte en la fuerza dinamizadora que transforma la internacionalización de un mero discurso institucional en una práctica concreta de innovación, equidad y excelencia educativa.

En síntesis, los resultados evidencian que la universidad latinoamericana avanza en su tránsito hacia modelos más abiertos, digitales y colaborativos, pero aún enfrenta barreras para consolidar una gobernanza académica que equilibre excelencia investigativa, responsabilidad social y pertinencia local. Se confirma lo planteado en estudios previos: la internacionalización y la integración digital no son fines en sí mismos, sino herramientas que deben alinearse con un modelo de educación superior más inclusivo, articulado y socialmente comprometido.

### **CONCLUSIONES**

La presente investigación permitió identificar y comprender las barreras que limitan la visibilidad de la producción científica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, debido a que se reveló la complejidad del contexto en el que se desarrolla la investigación académica en esta institución.

La integración digital académica emerge como un catalizador estratégico para fortalecer la identidad investigativa y el impacto científico en la USAC, siempre que se articule con procesos de formación docente, acompañamiento institucional y políticas universitarias claras de visibilidad internacional.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

La investigación confirma que la USAC avanza hacia un modelo de producción científica alineado con el Modo 2 de generación de conocimiento, caracterizado por la colaboración interdisciplinaria, la orientación a la resolución de problemas sociales y la co-creación con actores externos.

La teoría de la triple hélice (universidad-empresa-Estado) encuentra resonancia en la experiencia de la USAC, aunque persisten limitaciones en la articulación efectiva con sectores productivos y en la transferencia tecnológica, lo cual reduce el potencial de impacto social y económico de la investigación universitaria.

El análisis revela la necesidad de adoptar métricas responsables de evaluación científica, superando la dependencia exclusiva de indicadores bibliométricos tradicionales y transitando hacia sistemas que valoren la pertinencia social, la innovación abierta y el compromiso comunitario de la producción académica.

La comparación con otras universidades latinoamericanas muestra que la USAC comparte retos comunes en cuanto a brechas digitales, precariedad de recursos y resistencia cultural al cambio; sin embargo, también dispone de ventajas competitivas vinculadas a su capital humano, redes internacionales y capacidad de liderazgo en Centroamérica.

### **Recomendaciones prácticas**

Fortalecer programas de capacitación docente en identidad digital, gestión de perfiles académicos (ORCID, Google Scholar, Scopus, ResearchGate) y escritura científica en acceso abierto, de manera sostenida y con acompañamiento especializado.

Diseñar políticas institucionales de ciencia abierta y métricas responsables, que integren indicadores de impacto social, innovación, transferencia de conocimiento y vinculación con comunidades locales, siguiendo las recomendaciones del movimiento internacional DORA.

Consolidar redes de colaboración internacional que permitan a la USAC insertarse en proyectos multicéntricos, aprovechar convocatorias competitivas y aumentar su visibilidad en rankings globales sin perder su misión de pertinencia local.

Implementar un sistema de incentivos internos (académicos, económicos y de reconocimiento social) que estimule la producción científica de calidad y la gestión activa de perfiles digitales por parte del profesorado.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Promover la integración universidad-empresa-Estado-sociedad civil en proyectos de investigación aplicada, garantizando transferencia de resultados, innovación productiva y sostenibilidad de impacto.

Consolidar observatorios institucionales que permitan evaluar periódicamente el impacto científico y social de la investigación, ajustando estrategias y priorizando líneas de trabajo de acuerdo con las necesidades nacionales y regionales.

### **REFERENCIAS**

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O.C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., y Moscoso Portillo, O. M. (2024). Visibilidad de la producción científica en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(2), e8637. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14366339>
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. <https://doi.org/10.2861/444393>
- Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Báez]. Repositorio Institucional UNICA.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>

- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena. (Eds.). Dykinson S.L. *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176-189).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021<sup>c</sup>). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8.  
<http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Marichal-Guevara, O. C., Rodríguez-Torres, E., & Musa-Lara, A. (2025). Liderazgo político en la transparencia administrativa: desafíos éticos y la corrupción estructural en América Latina. *IUSTITIA SOCIALIS*, 10(18), 110–127. <https://doi.org/10.35381/racji.v10i18.4370>
- Marichal Guevara, O. C. y Zamora Reyes, J. R. (2015). Los jefes de departamentos, un pilar para dirigir el trabajo metodológico en el contexto de un centro mixto. *Revista EnlacE*, 21(117), 20-30.
- Marichal Guevara, O. C., Zamora Reyes, J. R. y Madrigal Pérez, R. (2012). La preparación de los profesores colaboradores de asignaturas priorizadas una necesidad en los centros mixtos. *Revista EnlancE*, 23(106), 64-74
- Marichal Guevara, O. C. y Zamora Reyes, J. R. (2018<sup>b</sup>). *Dirección del Trabajo Metodológico, vía para la calidad educativa*. Publicia.

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Morosini, M. C. (2006). Qualidade da educação superior e internacionalização: perspectivas e desafios. *Educação & Sociedade*, 27(97), 955–977. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 93–106. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>

## CAPÍTULO 10

### MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN DOS REALIDADES: AULA PRIMARIA Y FORMACIÓN NORMALISTA

Efraín Zaldívar González

*Escuela Normal de San Felipe del Progreso*

*zaldivarefrain@normalsanfelipe.edu.mx*

#### Resumen

La gestión educativa no es una fórmula única: adopta formas distintas según el nivel, el contexto y los objetivos de la institución. En la educación primaria, la gestión se centra en garantizar aprendizajes significativos, organizar el trabajo docente y fortalecer la convivencia escolar. En cambio, en las escuelas normales, la gestión asume un carácter institucional y académico, orientado a la formación profesional de futuros docentes, la investigación y la vinculación con la comunidad. Esta ponencia analiza comparativamente ambos modelos, resaltando sus diferencias, coincidencias y desafíos comunes. Se concluye que tanto el aula primaria como la formación normalista comparten un mismo eje: un liderazgo pedagógico que inspire, coordine y transforme las prácticas educativas.

**Palabras clave:** gestión educativa, liderazgo, educación primaria, formación docente, liderazgo pedagógico.

#### EDUCATIONAL MANAGEMENT MODELS IN TWO REALITIES: PRIMARY CLASSROOM AND TEACHER TRAINING

#### Abstract

Educational management, understood as an integrative process that aligns human, material, and symbolic resources toward educational goals, adopts distinct configurations according to level, institutional context, and formative purposes. In primary education, it focuses on meaningful learning and social coexistence, while in teacher training institutions, it takes on an academic and institutional dimension aimed at professional development. This paper presents a comparative qualitative study based on theoretical review and institutional analysis. The findings reveal that, despite their structural differences, both contexts share a common axis: pedagogical leadership as a catalyst for educational improvement and transformation.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

**Keywords:** educational management, pedagogical leadership, primary education, teacher education, institutional improvement.

### **INTRODUCCIÓN**

La gestión educativa puede compararse con el arte de dirigir una orquesta: cada institución tiene sus propios instrumentos, su ritmo y su melodía (ejemplo: la canción “La bamba”) pero el objetivo siempre es el mismo: lograr armonía. En el caso de la educación primaria y la formación normalista, ambos contextos buscan esa armonía entre personas, procesos y propósitos, aunque con partituras distintas.

En la escuela primaria, el director suele ser el líder que coordina la vida escolar día a día: desde organizar las guardias y atender a los padres de familia, hasta acompañar al maestro que enfrenta dificultades en el aula. En cambio, en la escuela normal, el liderazgo se despliega a otro nivel: se trata de planear estrategias de formación docente, administrar recursos institucionales, impulsar proyectos académicos y mantener viva la misión de preparar a los futuros maestros de México.

Como afirma Bolívar (2010), “la mejora de la escuela depende en gran medida de la capacidad de liderazgo que ejerzan sus directivos y docentes” (p. 52). El presente trabajo busca analizar cómo se expresa esa capacidad de liderazgo en dos escenarios distintos: el aula primaria y la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, resaltando los aprendizajes que ambos contextos pueden compartir.

### **MÉTODOS**

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo con diseño comparativo-descriptivo, en tanto busca comprender los significados, prácticas y procesos de gestión que se desarrollan en dos contextos distintos: la educación básica y la educación normalista. Según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los estudios comparativos permiten “analizar las similitudes y diferencias de fenómenos sociales o educativos en diferentes entornos, para establecer patrones y relaciones” (p. 389).

El enfoque cualitativo permitió interpretar los fenómenos de gestión desde la perspectiva de los actores educativos, privilegiando el análisis del discurso institucional, las prácticas de liderazgo y las estrategias de organización académica.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### **Técnicas e instrumentos**

Se emplearon tres técnicas principales:

Revisión documental y bibliográfica de literatura especializada sobre liderazgo, gestión educativa y mejora institucional (Fullan, 2011; Murillo, 2016; Spillane, 2006).

Análisis institucional de documentos oficiales y experiencias de gestión en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (proyectos, informes, lineamientos).

Observación descriptiva no participante, centrada en las dinámicas de liderazgo en instituciones primarias del Estado de México, con énfasis en la organización cotidiana, la participación docente y la relación con la comunidad.

### **Procedimiento analítico**

El análisis se realizó mediante un proceso de codificación temática, en el cual se identificaron cuatro categorías principales:

Liderazgo pedagógico y su manifestación en los distintos niveles.

Planeación y organización institucional.

Clima escolar y cultura organizacional.

Innovación y mejora educativa.

Estas categorías fueron contrastadas con la teoría revisada, lo que permitió generar una descripción interpretativa de los modelos de gestión educativa presentes en ambos contextos.

## **RESULTADOS**

### **1. La gestión educativa en la escuela primaria: liderazgo cercano y humano**

La escuela primaria es, para muchos, el primer contacto con la educación formal. Allí, la gestión educativa se vive en lo cotidiano: en el saludo de la mañana, en el recreo organizado, en la reunión con los padres o en el timbre que anuncia el final del día. En este espacio, el director es mucho más que un administrador; es una figura cercana que acompaña, escucha y orienta.

Robbins y Coulter (2018) definen el liderazgo como “la capacidad de influir en las personas para que contribuyan voluntariamente al cumplimiento de los objetivos organizacionales” (p. 373). En una escuela primaria, esa influencia se ejerce con empatía. Un buen director sabe que antes de hablar de planeaciones o estadísticas, debe atender lo humano:

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

la maestra preocupada por un grupo difícil, el padre de familia que busca apoyo, o el alumno que necesita motivación.

Pensemos en un ejemplo sencillo. En una escuela primaria rural del Estado de México, la directora llega cada lunes a las 8:00 a.m. para supervisar la entrada. A veces ayuda a barrer el patio, otras acomoda el sonido para los honores a la bandera. Su liderazgo no radica en dar órdenes, sino en hacer equipo. Ese pequeño gesto inspira al personal a comprometerse más. Como dice Fullan (2014), “sin liderazgo no hay mejora sostenida” (p. 12).

En este tipo de escuelas, la gestión también implica creatividad. Cuando los recursos son limitados, los líderes buscan soluciones innovadoras: organizar rifas para comprar pintura, usar materiales reciclados para decorar el aula, o gestionar ante el municipio la reparación de una techumbre. Cada logro, por pequeño que parezca, mejora el ambiente laboral y fortalece el sentido de comunidad.

### **2. La gestión en la Escuela Normal: liderazgo académico y visión institucional**

En cambio, en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, la gestión tiene un carácter más amplio y estratégico. Aquí, el liderazgo se orienta no solo a lo pedagógico, sino también a lo institucional. Los directivos deben coordinar programas de formación inicial, impulsar la investigación educativa, gestionar recursos y mantener una relación constante con autoridades educativas y comunidades escolares.

Murillo (2016) sostiene que “las escuelas eficaces son aquellas donde los líderes logran articular una visión compartida que orienta las acciones y decisiones del colectivo docente” (p. 8). Esta idea se refleja claramente en el trabajo de la Normal, donde la gestión se ha enfocado en crear condiciones que favorezcan el aprendizaje profesional.

Por ejemplo, la institución cuenta con una biblioteca moderna, salas de lectura, un centro de cómputo. Estas mejoras en infraestructura no solo embellecen el plantel, sino que impactan directamente en el clima institucional: los estudiantes se sienten valorados y los docentes trabajan en un ambiente más digno y colaborativo.

Imaginemos una escena cotidiana: un grupo de estudiantes normalistas prepara una secuencia didáctica en la biblioteca, mientras en el auditorio se realiza un taller sobre evaluación formativa. En otra parte de esta casa de estudios, el equipo directivo revisa proyectos de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

investigación. Esta dinámica muestra un liderazgo que integra la gestión académica con la humana, la planeación con la acción.

Fullan (2011) recuerda que “el liderazgo educativo exitoso es aquel que produce mejoras sostenidas en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 45). Así ocurre en la Normal, donde la gestión directiva ha promovido la actualización docente, la tutoría personalizada y el fortalecimiento de la identidad profesional.

### **3. Dos realidades que se encuentran: coincidencias y aprendizajes mutuos**

Aunque la gestión en la escuela primaria y en la Normal opera en niveles distintos, ambas comparten un mismo corazón: el liderazgo pedagógico. Spillane (2006) señala que “el liderazgo no reside en una sola persona, sino en la interacción entre líderes, seguidores y contextos” (p. 11). En la primaria, esa interacción se da en la cercanía diaria con los alumnos; en la Normal, en la construcción de una comunidad académica que aprende y se renueva.

Las diferencias, sin embargo, son evidentes. En la primaria, el director enfrenta retos inmediatos: asistencia, disciplina, atención a padres, entrega de reportes. En la Normal, los desafíos son más estratégicos: diseño curricular, vinculación interinstitucional, acreditaciones. Pero en ambos casos, el éxito depende de la misma habilidad: saber conducir personas y proyectos con visión, empatía y compromiso.

Podríamos decir que, en la educación primaria, la gestión se vive a escala humana —en el aula, en el recreo, en la comunidad—; mientras que en la Normal se vive a escala institucional, donde las decisiones repercuten en la formación de los futuros docentes. Sin embargo, ambas se retroalimentan: la Normal forma a quienes dirigirán la escuela primaria del mañana, y la experiencia de la primaria nutre la formación de los nuevos maestros.

## **DISCUSIÓN**

El contraste entre ambos contextos evidencia que la gestión educativa no es un concepto homogéneo, sino un entramado de relaciones humanas, decisiones políticas y procesos pedagógicos que responden a distintas escalas. En la escuela primaria, predomina una gestión micro institucional, centrada en el acompañamiento, la convivencia y la atención directa al alumnado. En la Escuela Normal, prevalece una gestión macro institucional, orientada a la planificación estratégica, la investigación y la vinculación con el sistema educativo.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Sin embargo, ambos modelos comparten un núcleo común: el liderazgo pedagógico como principio articulador. Este liderazgo, según Spillane (2006), “emerge de la interacción entre líderes, seguidores y contextos” (p. 11), lo que implica reconocer la gestión como una práctica distribuida, colaborativa y transformadora.

Los resultados también sugieren que la gestión educativa eficaz requiere equilibrio entre la dimensión técnica (planeación, recursos, evaluación) y la dimensión ética (valores, empatía, sentido humano). Dicho equilibrio garantiza que las decisiones institucionales mantengan su enfoque pedagógico y su compromiso con la equidad educativa (Bolívar, 2010).

### **CONCLUSIONES**

Comparar la gestión educativa en la escuela primaria y en la formación normalista permite comprender que, aunque sus escenarios y propósitos sean diferentes, ambos responden a una misma misión: garantizar una educación de calidad mediante un liderazgo ético, humano y transformador. En la primaria, la gestión se construye en el día a día, en el contacto directo con los niños, las familias y la comunidad. En la Normal, la gestión adquiere una visión institucional, orientada a la mejora continua y a la profesionalización docente. Pero en ambos espacios, la clave está en el liderazgo pedagógico: en esa capacidad de inspirar, coordinar y dar sentido a la tarea educativa. Como concluye Bolívar (2010), “liderar en educación implica crear condiciones para que otros aprendan mejor” (p. 55). Esa frase une al maestro de primaria que motiva a sus alumnos con el formador de docentes que prepara a los futuros líderes escolares. Dos realidades distintas, pero una misma vocación: aprender para transformar.

### **REFERENCIAS**

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://es.slideshare.net/slideshow/liderazgo-transformacional-bass-riggio-1t2-ccesa007-pdf/273131565>
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora de la escuela*. *Revista de Educación*, 352, 49–70. [https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625002.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625002.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Escuela Normal de San Felipe del Progreso. (2025). *Instalaciones*. Gobierno del Estado de México. <https://normalsfelipedelprogreso.edomex.gob.mx/instalaciones>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin Press.  
[https://dokumen.pub/download/the-moral-imperative-realized-1nbsped-9781452224626-9781412996105.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://dokumen.pub/download/the-moral-imperative-realized-1nbsped-9781452224626-9781412996105.html?utm_source=chatgpt.com)
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.  
[https://archive.org/details/principalthreeke0000full?utm\\_source=chatgpt.com](https://archive.org/details/principalthreeke0000full?utm_source=chatgpt.com)
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.  
[https://eric.ed.gov/?id=EJ922375&utm\\_source=chatgpt.com](https://eric.ed.gov/?id=EJ922375&utm_source=chatgpt.com)
- Murillo, F. J. (2016). *Liderazgo escolar para la equidad y la mejora educativa*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 5–19.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2521687.pdf>
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2018). *Administración* (14.<sup>a</sup> ed.). Pearson.  
[https://www.academia.edu/84145485/ROBBINSAdministracion\\_Robbins\\_Coulter\\_13e](https://www.academia.edu/84145485/ROBBINSAdministracion_Robbins_Coulter_13e)

**CAPÍTULO 11**  
**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL PLAN  
DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ARTES MUSICALES DE LA  
UNIVERSIDAD DE LAS ARTES DE YUCATÁN: HACIA UNA EVALUACIÓN  
CURRICULAR**

Sergio Alejandro Morales Navarro y Marisa del Socorro Zaldívar Acosta

*Universidad Autónoma de Yucatán*

*sergioamoralesnavarro@gmail.com*

**Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Musicales de la Universidad de las Artes de Yucatán, y determinar si es pertinente iniciar un proceso de evaluación curricular interna o externa que permita mejorar la calidad de dicho programa educativo. Este ejercicio se realizó a través de dos instrumentos del *Procedimiento Documentado de Satisfacción, Expectativas y Necesidades* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Coruña (2008). Se obtuvo que es necesario realizar una evaluación preliminar del plan de estudios a través de un instrumento especializado.

**Palabras clave:** Evaluación, Currículo, Artes musicales, Educación superior.

**FACULTY AND STUDENT PERCEPTIONS OF THE MUSICAL ARTS  
CURRICULUM AT THE UNIVERSITY OF THE ARTS OF YUCATÁN:  
TOWARD A CURRICULAR EVALUATION**

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the perceptions of faculty and students regarding the curriculum of the bachelor's degree in musical arts at the University of the Arts of Yucatán, and to determine whether it is appropriate to initiate an internal or external curricular evaluation process aimed at improving the quality of the educational program. This analysis was conducted using two instruments from the *Documented Procedure for Satisfaction, Expectations, and Needs* of the Faculty of Educational Sciences at the University of Coruña (2008). The results indicate that it is necessary to carry out a preliminary evaluation of the curriculum through a specialized instrument.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

**Keywords:** Assessment, Curriculum, Musical Arts, Higher Education.

### **INTRODUCCIÓN**

La evaluación de un plan de estudios debe considerarse como un proceso institucional, sistemático y reflexivo, que, mediante diversas metodologías, teorías y fuentes de información, permite recolectar evidencias de sus componentes, emitir juicios sobre ellos y, con base en esto, orientar decisiones para su mejora. Los objetivos de la evaluación pueden incluir diagnósticos, identificar fortalezas y debilidades, constatar la vigencia del plan, renovar su enfoque pedagógico o innovar en los recursos educativos; y dependiendo de los objetivos establecidos, se definirá qué aspectos del plan deben ser evaluados (Rojo Chávez et al., 2018).

Debido a que este trabajo presenta resultados que ponen en evidencia la necesidad de una evaluación curricular preliminar del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Musicales de la Universidad de las Artes de Yucatán (UNAY), es importante contextualizar el origen y la evolución de la enseñanza de las artes musicales en Yucatán, México.

Una de las primeras instituciones musicales antecesoras de la UNAY fue la Escuela de Música Coral fundada en 1990, la cual tenía como objetivo formar directores corales e impulsar el desarrollo de la música vocal en Yucatán. Tras su cierre en 1996, el gobierno del estado creó el Centro de Desarrollo Musical “José Jacinto Cuevas” (CEDEMUS) en 1997 y la Escuela de Trova y Música Popular en 1998. Estas instituciones se convirtieron en los bastiones de la música clásica y popular, respectivamente, hasta la creación de la Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY) en el 2004, la cual se posicionó como la institución rectora de la profesionalización artística en el estado, a través de sus cuatro áreas: Artes Visuales, Artes Musicales, Teatro y Danza.

La ESAY operó sus cuatro áreas en distintos recintos de Mérida durante 19 años, hasta que en 2023 obtuvo el nombramiento de Universidad de las Artes de Yucatán (UNAY) y la sede oficial con la que cuenta actualmente. En dicha sede se encuentran cuatro edificios diseñados y acondicionados específicamente para las necesidades de las seis direcciones que conforman la universidad: Artes Visuales, Artes Musicales, Teatro, Danza, Investigación y Cine (UNAY, s.f.).

Además, desde el 2019 la UNAY opera al predecesor directo de la Dirección de Artes Musicales, el CEDEMUS fundado en 1997, bajo el nombre Programa de Formación Musical

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

“José Jacinto Cuevas” (PROFOMUS); a través del cual ofrece formación musical para niñas, niños y jóvenes. Actualmente, además de celebrar el vigesimoprimer aniversario de su fundación, la UNAY se erige indudablemente como la institución líder en formación artística profesional dentro del sureste mexicano.

La Licenciatura en Artes Musicales (LAM) de la Universidad de las Artes de Yucatán ha sido un pilar fundamental en la formación de profesionales en el ámbito musical desde su creación en 2004. Sin embargo, el plan de estudios vigente, implementado en 2011, no ha sido objeto de actualizaciones curriculares significativas en los últimos catorce años, lo que representa una oportunidad crucial para su revisión y adecuación a los nuevos contextos académicos, artísticos y laborales de la actualidad.

Un aspecto fundamental dentro de cualquier plan de estudios de nivel superior es la dimensión laboral de los profesionales egresados. En este aspecto, los rasgos laborales clave de los intérpretes de música de concierto en nuestro país son la multiactividad y la intermitencia, lo cual se refiere a un modelo laboral donde las personas se mueven de un empleo a otro, acumulando trabajos de corta duración, modalidades distintas y con periodos eventuales de desempleo (Guadarrama Olivera, 2014, p. 8).

De acuerdo con la investigación de Machillot (2018), para los músicos profesionales la polivalencia es una competencia fundamental y la pluriactividad un imperativo laboral. Estos términos, adoptados de otras investigaciones y resignificados dentro del contexto de la práctica musical profesional de México, hacen referencia a la capacidad de abordar distintos géneros o incluso diferentes instrumentos (polivalencia) y de realizar diferentes labores dentro de un mismo campo de actividad (pluriactividad), por ejemplo: ejecución instrumental, docencia, gestión cultural, ingeniería de audio, producción de eventos, dirección musical, etc.

Respecto a todo lo anterior, Guadarrama Olivera (2014) concluye que el mejoramiento de las condiciones de trabajo y las posibilidades de éxito profesional de los músicos de concierto se relacionan con el equilibrio entre la homogenización de funciones dentro del mercado y la creación artística versátil e innovadora. Por lo tanto, es necesario que el currículo de la formación profesional contemple estos aspectos y profile adecuadamente a los egresados para afrontar los desafíos laborales de un mercado cada vez más retador.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

En cuanto a la actualización curricular, Ayala Rueda y Dibut Toledo (2020, p. 94) señalan que es un proceso fundamental en las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que permite la adecuada interrelación entre sus funciones sustantivas y las necesidades sociales a las que responden. Asimismo, contribuye a la vinculación entre la investigación y la proyección social, el fortalecimiento de la autonomía del aprendizaje y la diversificación de la oferta educativa.

De acuerdo con Jauregui Maldonado (2015), la evaluación debe ser un proceso permanente, que debe realizarse al menos dos veces dentro del periodo de vigencia de los planes de estudios y distingue cinco modelos para llevarlo a cabo: modelo CIIP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), modelo de referentes específicos, modelo de evaluación interna y externa, modelo focalizado y modelo iluminativo. Dentro de esta variedad de opciones la autora recomienda el modelo de evaluación interna y externa.

La evaluación interna está enfocada en el logro académico de los estudiantes y los factores asociados a este, específicamente a través del diseño e implementación del plan de estudios. Por otro lado, la evaluación externa apunta al logro general de la propuesta curricular, centrándose en desempeño e impacto de los egresados en el campo laboral, constatando si fue posible desarrollar el perfil de egreso enunciado y verificando las condiciones contextuales de la realidad laboral (Jauregui Maldonado, 2015).

En relación con los aspectos normativos de la actualización curricular en México, es necesario mencionar que actualmente se pretende alinear todos los procesos de evaluación curricular a los indicadores del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), cuyo marco general propone los lineamientos conceptuales y metodológicos para homologar dichos procesos de acuerdo con la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONACES, 2023; SEP, 2022a, 2022b).

En este sentido, el objetivo de este trabajo es conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Musicales de la Universidad de las Artes de Yucatán, y determinar si es pertinente iniciar un proceso de evaluación curricular que permita mejorar la calidad de dicho programa educativo.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Este ejercicio de reconocimiento de la percepción del profesorado y estudiantado del programa se inscribe dentro de los primeros pasos de una evaluación curricular interna. Este

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

aspectos importante, pues este es el modelo en el que se basa la *Guía para el refrendo de plan de estudio de tipo superior* (SIIES, 2024) que solicita la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, s.f.).

Para la obtención de información acerca de la satisfacción de los estudiantes y docentes, se utilizó la metodología cuantitativa mediante la técnica de encuesta. La recolección de datos se llevó a cabo a través de la adaptación de dos instrumentos del *Procedimiento Documentado de Satisfacción, Expectativas y Necesidades* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Coruña (2008).

El primer instrumento fue aplicado a 86 estudiantes activos de la Licenciatura en Artes Musicales, cuya matrícula total es de 100 educandos, mientras que el segundo fue respondido por 27 docentes. El objetivo de los dos instrumentos fue recabar las opiniones de los encuestados sobre diversos aspectos del plan de estudios. Se utilizaron preguntas cerradas con una escala tipo Likert de cuatro elementos (desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo"), complementadas por una sección abierta donde los estudiantes pudieron expresar sus opiniones generales sobre el programa. Las encuestas abordaron los objetivos del plan de estudios, estructura curricular, coherencia entre créditos y carga de trabajo, transparencia institucional, satisfacción con la enseñanza, infraestructura y evaluación del aprendizaje.

### **RESULTADOS**

La mayoría de los estudiantes afirmaron conocer los objetivos generales del plan de estudios, consideran haber recibido suficiente información sobre las competencias y destrezas que deben desarrollar desde el inicio de sus estudios, y declararon satisfacción general al respecto. Sin embargo, aunque existe una percepción positiva sobre el desarrollo adecuado de los conocimientos y habilidades planteados, se observa una divergencia significativa en cuanto a la estructura curricular y los recursos asignados, resaltando la necesidad de mejorar tanto la organización temporal como la asignación de recursos humanos y materiales.

Se identificó que muchos estudiantes desconocen o no tienen acceso a documentos institucionales que detallen objetivos, características y criterios de evaluación, señalando la necesidad de mejorar en transparencia y comunicación institucional. En relación con la coherencia curricular y la asignación de créditos, los estudiantes expresaron preocupación

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

respecto a la proporción entre créditos asignados y carga de trabajo real, lo que podría afectar negativamente su percepción sobre la organización académica.

Del mismo modo, se puede constatar que existe satisfacción general con la calidad del personal académico, el uso apropiado de recursos didácticos y claridad en los métodos de evaluación, aunque persisten ciertos desacuerdos respecto a la aplicación clara y efectiva de los criterios de evaluación y la prevención de solapamientos innecesarios en los contenidos académicos. En cuanto a la infraestructura académica, la mayoría considera que las condiciones físicas de las aulas son adecuadas y favorecen positivamente el aprendizaje.

Por otra parte, los resultados del instrumento aplicado al profesorado evidencian que la mayoría conoce los objetivos generales del plan de estudios, que están satisfechos con ellos, y consideran que dichos objetivos reflejan con claridad el perfil del titulado. Asimismo, en términos generales, se reportan opiniones favorables sobre el desarrollo adecuado de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en los programas de asignatura.

En lo relativo a la organización curricular, la mayoría de los docentes encuestados considera que el plan de estudios no está bien organizado en términos de materias, tiempos y recursos y que la distribución temporal de las materias no es adecuada; no obstante, la mayoría de los docentes encuestados considera que las materias que forman parte del plan de estudios son pertinentes y que los contenidos de las asignaturas están actualizados.

Los resultados obtenidos también indican que el 81.5% de los docentes encuestados consideran que el plan de estudios debería de incluir asignaturas adicionales, entre las que destacan la profundización en áreas como la tecnología musical, gestión cultural, pedagogía y piano complementario. Un tercio de los docentes encuestados considera que se deberían eliminar algunas asignaturas del plan de estudios, principalmente por la repetición de algunos contenidos con el programa formativo previo que se abrió recientemente, el Técnico Superior Universitario en Música.

Respecto a la planificación de la enseñanza, únicamente el 59.2% de los encuestados está satisfecho en términos generales. El profesorado señala que su grado de participación en la planificación resulta adecuado; no obstante, se advierte una percepción significativa de que los mecanismos de apoyo y de revisión de cronogramas y planes de asignatura son insuficientes; además, únicamente el 37% reporta conocer un documento estandarizado de la UNAY en el que

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

se reflejan los objetivos, características, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas.

El análisis de los recursos institucionales muestra una percepción favorable en cuanto a la calidad del personal académico, pero el 37% de los docentes considera que el número de profesores y personal de apoyo resulta insuficiente. En cuanto a infraestructura, la mitad de los encuestados considera que el acondicionamiento y equipamiento es adecuada para el desarrollo de la enseñanza, mientras que el acceso a bases de datos y recursos bibliográficos es percibido de manera favorable por el 55.5% de los docentes. En términos generales, solo el 37% de los encuestados se reporta satisfecho con los recursos y servicios destinados a la enseñanza.

### **DISCUSIÓN**

A modo de resumen, los resultados obtenidos reflejan una percepción mayoritariamente positiva del estudiantado respecto a la formación que reciben y a la calidad del profesorado, así como satisfacción con las condiciones de aprendizaje. No obstante, se evidencian áreas de mejora en la estructura curricular, la distribución de créditos y la asignación de recursos, así como en la comunicación institucional sobre los objetivos y criterios del programa. Por otro lado, el profesorado reporta el cumplimiento de los objetivos establecidos en el plan de estudios, pero subraya la urgencia de atender carencias en la infraestructura y de emprender una revisión integral del plan de estudios, especialmente en torno a la organización curricular y diversos aspectos de la planificación de la enseñanza.

Las implicaciones de este proyecto son múltiples y abarcan tanto el plano personal como el institucional. Desde una perspectiva formativa, la experiencia le permitió al evaluador consolidar una visión crítica sobre el papel que juega la estructura curricular en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y comprender que la mejora educativa no puede concebirse sin revisar de forma constante la ingeniería curricular que sostiene los programas formativos. En este sentido, este trabajo evidenció la necesidad de contar con mecanismos institucionalizados de evaluación curricular que sean periódicos, participativos y contextualizados, con el objetivo de fortalecer la organización académica favorecer una experiencia educativa más coherente y pertinente.

A nivel institucional, este ejercicio pone de relieve la urgencia de generar espacios de análisis colectivo en torno al currículo. Muchas veces, los planes de estudio permanecen

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

vigentes durante largos periodos sin modificaciones sustanciales, lo cual genera desfases entre la formación ofrecida y las demandas reales del campo profesional. Por lo que este primer ejercicio académico puede ser el punto de partida para abrir un diálogo académico serio que convoque a docentes, estudiantes, egresados y empleadores a participar en la transformación del currículo de educación superior en artes musicales de la UNAY.

### **CONCLUSIONES**

La Dirección de Artes Musicales de la Universidad de las Artes de Yucatán ha demostrado un compromiso con el desarrollo académico y curricular en los últimos años, como lo evidencian la creación de la Maestría en Artes Musicales (MAM) en 2019 y del Técnico Superior Universitario en Música (TSUM) en 2024. En este contexto, la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Musicales es un paso necesario para garantizar la pertinencia, calidad y competitividad de dicho programa.

En relación con lo anterior, y tomando en cuenta los resultados obtenidos a través de este ejercicio, se concluyó que es necesario evaluar el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Musicales a través de un instrumento especializado. Un ejemplo de este tipo de instrumentos es el que ofrece el Departamento de Desarrollo Curricular de la Universidad Veracruzana, el cual está diseñado para reconocer la pertinencia, congruencia y operatividad de un plan de estudios y permite la toma de decisiones respecto procesos curriculares de actualización, rediseño o nueva creación (Universidad Veracruzana, 2023).

Esta propuesta de evaluación y actualización curricular permitirá que la Dirección de Artes Musicales de la Universidad de las Artes de Yucatán continúe reafirmando su compromiso con la excelencia académica y la formación de músicos altamente capacitados, alineando su oferta educativa de nivel superior con las tendencias contemporáneas y las necesidades actuales del campo profesional.

### **REFERENCIAS**

- Ayala Rueda, C. I., & Dibut Toledo, L. S. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Revista Conrado*, 16(75), 93-102. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1391/1381>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES]. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

[https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco\\_gral\\_SEAES.pdf](https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf)

- Guadarrama Olivera, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7-36. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v76n1/v76n1a1.pdf>
- Jauregui Maldonado, T. (2015). *Metodología para la evaluación curricular*. Departamento de desarrollo académico. Universidad de Santander. <https://dicea.chapingo.mx/wp-content/uploads/2020/02/DOC.2-ERPP.pdf>
- Machillot, D. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica*, 95, 257-289. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n95/2007-8358-soc-33-95-257.pdf>
- Rajo Chávez, L. E., González Garibay, V., Obregón Lemus, A. M., Sierra Gonzalez, R. y Sosa Ramírez, K. P. (2018). ABC de la evaluación de planes de estudio en la educación superior. *Revista Digital Universitaria [RDU]*, 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a4>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY]. (s.f.). *RVOE. Guías y formatos*. <https://educacion.yucatan.gob.mx/superior/guiasformatos>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/22.pdf>
- Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior [SIIES]. (2024). *Guía para el refrendo de plan de estudio de tipo superior. Ciclo escolar 2025- 2026*. [https://educacion.yucatan.gob.mx/superior/assets/archivos/guiasformatos/1731096317\\_Gu%C3%ADa\\_del\\_proceso\\_RVOE\\_2025-2026.pdf](https://educacion.yucatan.gob.mx/superior/assets/archivos/guiasformatos/1731096317_Gu%C3%ADa_del_proceso_RVOE_2025-2026.pdf)
- Universidad de Coruña. (2008). *Procedimiento Documentado de Satisfacción, Expectativas y Necesidades*. Facultad Ciencias de la Educación.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

[https://www.educacion.udc.es/documentos/calidade/sgic/procesos%20apoyo/PA03/Procedimiento/PA03\\_%20B01.pdf](https://www.educacion.udc.es/documentos/calidade/sgic/procesos%20apoyo/PA03/Procedimiento/PA03_%20B01.pdf)

Universidad de las Artes de Yucatán [UNAY]. (s.f.). *La Universidad*.

<https://www.unay.edu.mx/unay/universidad/>

Universidad Veracruzana [UV]. (2023). *Instrumento para la Autoevaluación del Plan de Estudios*. Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa.

<https://www.uv.mx/desarrollocurricular/files/2023/03/Instrumento-Autoevaluacion-PE-Final-03032023.pdf>

## CAPÍTULO 12

### PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

Tiffany Correa Alcocer y Perla Elizabeth Rodríguez Tamayo

*Universidad Autónoma de Yucatán*

[tiffanycorreaalcocer@gmail.com](mailto:tiffanycorreaalcocer@gmail.com)

#### **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo identificar los estilos de liderazgo docente percibidos por estudiantes de educación superior. Se aplicó un diseño cuantitativo, descriptivo mediante el cuestionario validado CLIDO (Cuestionario para la Exploración de Características del Liderazgo Docente), que evalúa cinco dimensiones: motivación, toma de decisiones, empatía, estrategias didácticas y comunicación. Participaron 58 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación de una universidad pública del sureste de México, quienes evaluaron a sus docentes de asignaturas obligatorias. El instrumento fue validado por expertos y mostró alta confiabilidad ( $\alpha = 0.87$ ). Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos (media y desviación estándar). Los resultados evidenciaron que las dimensiones de estrategias didácticas y comunicación obtuvieron las puntuaciones más altas, mientras que toma de decisiones y motivación fueron ligeramente menores. Estos hallazgos resaltan la importancia del liderazgo docente para fortalecer entornos de aprendizaje efectivos.

**Palabras clave:** Liderazgo docente, Actitudes de los estudiantes, Educación superior, Métodos de enseñanza, Habilidades de comunicación.

#### **STUDENT PERCEPTIONS OF TEACHING LEADERSHIP STYLES IN HIGHER EDUCATION: A DESCRIPTIVE STUDY**

#### **Abstract**

The present study aims to identify the teaching leadership styles perceived by higher education students. A quantitative and descriptive design was applied using the validated CLIDO questionnaire (Questionnaire for the Exploration of Teaching Leadership Characteristics), which assesses five dimensions: motivation, decision-making, empathy, teaching strategies, and communication. A total of 58 third-semester students from the Bachelor's Degree in Education at a public university in southeastern Mexico participated,

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

evaluating their instructors of mandatory courses. The instrument was validated by experts and showed high reliability ( $\alpha = 0.87$ ). Data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation). The results revealed that the dimensions of teaching strategies and communication obtained the highest scores, while decision-making and motivation were slightly lower. These findings highlight the importance of teaching leadership in strengthening effective learning environments.

**Keywords:** Teacher leadership, Student attitudes, Higher education, Teaching methods, Communication skill.

### **INTRODUCCIÓN**

El liderazgo constituye un fenómeno social que ha sido objeto de diversos estudios, este se compone de diferentes estilos de liderazgo que son empleados en varias esferas de la vida. Algunos autores como Yukl (2013) definen este concepto como un proceso mediante el cual de manera intencionada se ejerce influencia sobre otros individuos para guiar hacia el cumplimiento de metas, objetivos o actividades de un grupo o una organización. Esta definición concuerda con Chiavenato (1993) quien mencionaba que es la influencia interpersonal ejercida a través de la comunicación para la consecución de uno o más objetivos específicos.

Dada la alta complejidad de las interacciones humanas y la manera de organizarse, es necesario pensarse en el orden en que se administran dichas actividades en todos los contextos. De esta manera, el liderazgo presenta diferentes estilos que se adaptan a las diferentes necesidades y realidades de cada entorno (Morin, 2022; Northouse, 2025).

Se entiende por estilo de liderazgo a la combinación de rasgos, comportamientos y destrezas que emplea el líder en la interacción con sus seguidores (Lussier y Achua, 2016). En la revisión de literatura se identifican numerosas tipologías, cada autor aborda desde diferente perspectiva el liderazgo.

La educación se ha transformado en los últimos años y junto con ello el rol del docente dentro del aula, actualmente el docente es más que un mero transmisor de conocimientos, ahora se le percibe como un guía para el alumno en su transitar académico, contribuyendo no solo en la formación académica sino también en su formación personal, es decir, un líder pedagógico que es responsable no solo de la instrucción, sino también de la gestión en el aula, la promoción de un clima áulico positivo así como la colaboración entre sus pares. Investigaciones como las

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

de Raza & Sikandar (2018) han identificado el liderazgo docente como un componente esencial del liderazgo pedagógico y como un factor determinante en la calidad general de la enseñanza. Esta integración de teorías de liderazgo en el ámbito educativo constituye un aspecto clave en la revisión, ya que proporciona una base conceptual sólida para comprender el impacto en los estudiantes.

La Teoría del Liderazgo Pedagógico de Leithwood (1994), postula que el liderazgo pedagógico docente se enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente. Otro postulado teórico reseñado por Leithwood (1994) se dirige a responsabilizar al líder educativo por los resultados del aprendizaje, que involucra tener en cuenta las realidades políticas y ejercer la elección informada considerando la propia historia de la escuela. Destaca mantener un foco en la evidencia y su congruencia con los valores fundamentales de la escuela. De igual modo, el líder educativo debe considerar, como señala Andrade (2016), la reformulación de la política y la práctica cuando entran en conflicto con los valores fundamentales. Esto incluye la incorporación de un enfoque sistemático para la autoevaluación en el aula, la escuela y la comunidad, así como la necesidad de mantener un enfoque continuo en la sostenibilidad, la sucesión y el legado de la Educación.

Entre las investigaciones más influyentes dentro del estudio de los estilos de liderazgo se destacan las realizadas en la Universidad de Ohio a finales de la década de 1940 y principios de los años cincuenta bajo la dirección de Ralph M. Stodgill. Estas investigaciones, desarrolladas mediante el Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ), identificaron dos dimensiones centrales del comportamiento de líder: la iniciación de la estructura (initiating structure) y la consideración (consideration). La primera se vincula con una orientación hacia la tarea-planificación, organización y supervisión para alcanzar los objetivos, mientras que la segunda enfatiza las relaciones interpersonales, la comunicación y el bienestar de los miembros del grupo.

El estudio buscaba identificar las dimensiones conductuales clave de los líderes, por lo que se redujo más de mil categorías, provenientes de descripciones proporcionadas por los empleados, a dos factores principales: la iniciación de la estructura y la consideración (Robbins, 2009). En ese sentido la clasificación de este modelo resulta de la siguiente manera:

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Estructura baja y consideración alta, donde el líder promueve la comunicación y la participación, aunque puede mostrar menor control sobre las metas.

Estructura y consideración altas, caracterizada por un equilibrio entre la dirección y la motivación, logrando eficacia y compromiso del grupo.

Estructura y consideración bajas, en la cual el líder muestra escasa participación y seguimiento, generando bajo desempeño.

Estructura alta y consideración baja, donde el líder ejerce control y toma decisiones unilaterales, priorizando los resultados sobre las relaciones interpersonales.

Estos hallazgos son especialmente relevantes en el ámbito educativo, pues los docentes, al igual que los líderes organizacionales, ejercen influencia directa sobre los grupos que orientan. Reconocer la presencia de conductas enfocadas tanto en la tarea como en las relaciones humanas permite comprender cómo los estilos de liderazgo docente impactan en el clima del aula, en la motivación del estudiantado y en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, analizar la percepción estudiantil respecto al liderazgo de sus docentes en educación superior contribuye a valorar el papel del profesor como guía, mediador y facilitador del conocimiento.

### **MATERIAL O MÉTODO**

#### **2.1. Tipo de investigación**

El presente estudio corresponde a un diseño cuantitativo descriptivo, cuyo objetivo fue explorar la percepción estudiantil sobre las características del liderazgo docente en educación superior, mediante la aplicación de un instrumento estructurado que permitió obtener datos objetivos y comparables entre dimensiones.

#### **2.2. Participantes**

##### **2.2.1 Población y muestra**

La población estuvo conformada por 58 estudiantes de nivel superior del tercer semestre de la Licenciatura en Educación de una universidad pública al sureste de México. Los participantes pertenecen a tres grupos distintos, quienes evaluaron exclusivamente a los docentes de sus asignaturas obligatorias del semestre en curso, siendo la unidad de análisis final la percepción global del grupo sobre el liderazgo docente.

#### **2.3 Instrumento**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### 2.3.1 Cuestionario CLIDO

Se utilizó el Cuestionario para la Exploración de Características del Liderazgo Docente (CLIDO), desarrollado por Flor de Liz Luna, en colaboración con Aida Jaik Dipp y Arturo Barraza.

Dimensiones evaluadas:

El instrumento evalúa cinco dimensiones: Motivación (5 ítems), Toma de decisiones (4 ítems), Empatía (7 ítems), Estrategias didácticas (7 ítems), y Comunicación (4 ítems).

Formato de respuesta: escala tipo Likert de 0 a 3, donde 0 = totalmente en desacuerdo y 3 = totalmente acuerdo.

Propiedades psicométricas:

Validez: evaluada por cinco expertos en liderazgo y educación.

Confiabilidad: alfa de Cronbach = 0,87, determinado mediante una prueba piloto con 20 alumnos.

Tiempo de aplicación: aproximadamente 15 minutos por participante.

### 2.4. Procedimiento

Se solicitó la autorización a las autoridades correspondientes para la impresión y aplicación del cuestionario. El instrumento se aplicó en clases presenciales, de forma grupal, pero de manera individual. Una vez recolectados los cuestionarios, los datos fueron ingresados en SPSS para su posterior análisis.

### 2.5 Análisis de datos

Se calcularon estadísticos descriptivos para cada dimensión del cuestionario, incluyendo media y desviación estándar. Los resultados se presentaron en tablas y gráficos que permiten visualizar claramente las percepciones estudiantiles sobre el liderazgo docente en las diferentes dimensiones evaluadas.

## **RESULTADOS**

El análisis descriptivo permitió identificar los niveles de percepción estudiantil respecto a las dimensiones del liderazgo docente en educación superior evaluadas mediante el instrumento CLIDO, En la Tabla 1 se presentan los valores obtenidos para cada una de las cinco dimensiones: media y desviación estándar.

### **Tabla 1**

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

### *Estadísticos descriptivos de las dimensiones del liderazgo docente percibido*

Dimensión	N	Media	Desviación Estándar
Toma de decisiones	58	2.05	0.49
Motivación	58	2.06	0.54
Empatía	58	2.12	0.53
Comunicación	58	2.24	0.63
Estrategias didácticas	58	2.32	0.57

*Nota.* La escala de respuesta utilizada para evaluar las dimensiones del liderazgo docente fue tipo Likert, con un rango de 0 (Totalmente en desacuerdo) a 3 (Totalmente de acuerdo). Los valores más altos indican una percepción más positiva por parte de los estudiantes.

Los resultados muestran que la dimensión “*Estrategias Didácticas*” obtuvo la media más alta ( $M = 2.32$ ), lo que indica que los estudiantes perciben que los docentes utilizan con mayor frecuencia metodologías participativas, recursos variados y estrategias de enseñanza que favorecen la comprensión y el trabajo colaborativo.

En segundo lugar, se ubica la dimensión “*Comunicación*” ( $M = 2.24$ ), reflejando una valoración positiva de los procesos comunicativos entre docentes y alumnos, así como la disposición del profesorado para fomentar el dialogo y la resolución de conflictos.

Por otro lado, las dimensiones con menor puntuación fueron “*Toma de decisiones*” ( $M = 2.05$ ) y “*Motivación*” ( $M = 2.06$ ), lo que sugiere que los estudiantes perciben menor participación en los procesos de toma de decisiones dentro del aula y menor reconociendo del esfuerzo académico individual.

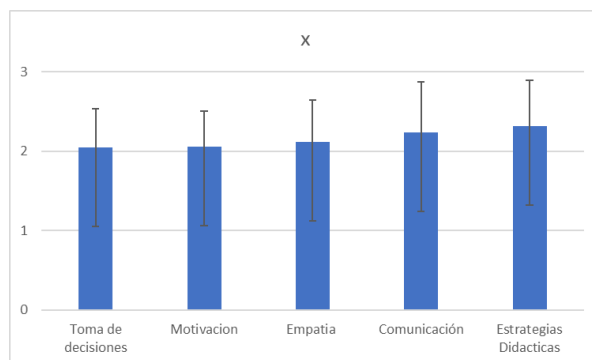
Finalmente, la “*Empatía*” ( $M = 2.12$ ) obtuvo una media intermedia, indicando que, aunque los docentes muestran comprensión hacia sus estudiantes, aún existen áreas de mejora en cuanto a la atención emocional y el acompañamiento personal.

En la figura 1 se presenta una comparación grafica de las medias obtenidas por cada dimensión.

### **Figura 1**

#### *Comparación de las medias por dimensión del liderazgo docente percibido*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



*Nota.* Las barras de error representan la desviación estándar para cada dimensión. La escala de respuesta fue de 0 (Totalmente en desacuerdo) a 3 (Totalmente acuerdo).

### DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio revelan que, desde la percepción estudiantil, las dimensiones de estrategias didácticas ( $M = 2.32$ ,  $DE = 0.57$ ) y comunicación ( $M = 2.24$ ,  $DE = 0.63$ ) fueron percibidas de manera más positiva, mientras que toma de decisiones ( $M = 2.05$ ,  $DE = 0.49$ ) y motivación ( $M = 2.06$ ,  $DE = 0.54$ ) mostraron puntuaciones ligeramente inferiores. La dimensión empatía ( $M = 2.12$ ,  $DE = 0.53$ ) presentó valores intermedios, indicando una percepción heterogénea sobre la atención emocional y el acompañamiento personal. La desviación estándar permite observar la dispersión de las respuestas, evidenciando, por ejemplo, que la percepción sobre la comunicación varía más entre estudiantes, mientras que la toma de decisiones muestra consenso respecto a la limitada participación estudiantil.

Al contrastar estos hallazgos con la teoría de la Universidad de Ohio (Stodgill, 1948-1950), se puede apreciar que las estrategias didácticas reflejan comportamientos asociados con la iniciación de la estructura, donde los docentes planifican, organizan, y supervisan las actividades para alcanzar objetivos claros (Robbins, 2009). En contraste, la comunicación y la empatía se alinean con la dimensión de consideración, que enfatiza las relaciones interpersonales, la atención a las necesidades de los estudiantes y la creación de un clima de apoyo y colaboración, y no únicamente en producir (Yukl, 2013; Chiavenato, 1993).

De igual forma, estas observaciones coinciden con la Teoría del Liderazgo Pedagógico de Leithwood (1994), que sostiene que los líderes educativos efectivos equilibran la orientación hacia la tarea con la consideración de los estudiantes, promoviendo el desarrollo académico y personal de los mismos. Asimismo, Raza y Sikandar (2018) destacan que el liderazgo docente influye directamente en la motivación, el compromiso y la eficacia de los estudiantes,

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

reforzando la importancia de estrategias didácticas y comunicación como componentes esenciales del liderazgo pedagógico.

Mientras que la menor puntuación en toma de decisiones y motivación sugiere oportunidades de mejora, especialmente cuanto, a la participación estudiantil en la toma de decisiones y el reconocimiento del esfuerzo individual, aspectos que Stodgill (1948-1950) clasificaría como áreas donde la consideración debe equilibrarse con la estructura para alcanzar un liderazgo óptimo. En este sentido, Ortega (2017) resalta la necesidad de considerar los modelos de liderazgo que fomentan la participación estudiantil, incluso al nivel de pregrado, para mejorar la experiencia académica. Estos resultados subrayan la necesidad de que los docentes integren prácticas que fomenten tanto la planificación, organización y logro de los objetivos de la enseñanza como la atención al bienestar y la participación activa de los estudiantes.

En síntesis, los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que un liderazgo docente efectivo requiere un balance entre orientación a la tarea y orientación a las relaciones humanas. El contraste con la investigación de Ohio y con teorías contemporáneas de liderazgo educativo evidencia que las estrategias didácticas y la comunicación son las dimensiones más valoradas por los estudiantes, mientras que la participación en decisiones y el reconocimiento de logros individuales constituyen áreas para mejorar la experiencia académica y el desarrollo integral de los estudiantes.

### **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos demuestran que el liderazgo docente percibido es predominantemente orientado a la tarea y a las relaciones, reflejado en las altas puntuaciones de estrategias didácticas y comunicación. Los estudiantes reconocen que sus profesores fomentan la participación, promueven la retroalimentación y adaptan las clases para lograr una mejor comprensión de los temas, asimismo los resultados muestran que los docentes se esfuerzan por crear un ambiente de respeto y colaboración, donde se valora la opinión de los estudiantes y se impulsa el trabajo conjunto para alcanzar los objetivos académicos. Este tipo de liderazgo contribuye a fortalecer los vínculos entre estudiantes y docentes, favoreciendo el aprendizaje significativo. Sin embargo, se identificaron áreas que pueden mejorarse, especialmente en lo relacionado con la motivación estudiantil y la toma de decisiones compartidas. Muchos

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

estudiantes manifestaron que desean participar más activamente en la construcción de su proceso educativo y recibir un acompañamiento más cercano que reconozca sus esfuerzos y desafíos.

En conclusión, el liderazgo docente que perciben los estudiantes combina rasgos de liderazgo transformacional y participativo, destacando la importancia de promover la empatía, la motivación y la comunicación asertiva dentro del aula. Fortalecer estas dimensiones permitirá consolidar un liderazgo educativo donde predomine el humanismo, la colaboración y la eficacia de responder a las necesidades que requiere la educación superior actual.

### **REFERENCIAS**

- Andrade, M. (2016). *Liderazgo pedagógico y gestión educativa*. Editorial Educación y Sociedad.
- Chiavenato, I. (1993). *Iniciación a la administración de personal*. McGraw-Hill-Interamericana de México.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006> (Original work published 1994)
- Lussier, R. N., y Achua, C. F. (2016). *Leadership: Theory, Application, & Skill Development* (6a. ed.). CENGAGE Learning.
- Morin, E. (2022). *El Método 1: La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones cátedra.
- Northouse, P. G. (2025). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Ortega, A. (2017, abril). *Estilos de liderazgo de estudiantes universitarios en Venezuela*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC).  
[https://www.academia.edu/33026625/ESTILOS\\_DE\\_LIDERAZGO\\_DE\\_ESTUDIANTES\\_UNIVERSITARIOS\\_EN\\_VENEZUELA#title](https://www.academia.edu/33026625/ESTILOS_DE_LIDERAZGO_DE_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS_EN_VENEZUELA#title)
- Raza, A., y Sikandar, M. (2018). Impact of leadership on academic performance in higher education. *Journal of Educational Management*, 32(2), 45–59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209826>
- Robbins, S. P. (2009). *Comportamiento organizacional*. PEARSON EDUCACIÓN.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

**CAPÍTULO 13**

**PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL EN COLABORADORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES DE HONDURAS**

Ruthbely Martin Padilla<sup>1</sup> y Jaime Rodríguez Gómez<sup>2</sup>

*Universidad de Montemorelos<sup>1</sup> e Instituto Universitario del Sureste<sup>2</sup>*

*ruthbelymp@gmail.com*

**RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo determinar si las condiciones laborales, estilos de liderazgo y el sistema de recompensas son predictores de la satisfacción laboral en los colaboradores de las instituciones educativas adventistas de Honduras en el 2025. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativa, con 80 colaboradores de cuatro diferentes instituciones educativas. Se utilizaron tres modelos de regresión lineal múltiple considerando la satisfacción laboral y sus factores (intrínsecos y extrínsecos). En el análisis de resultados se evidencia que las condiciones laborales ambientales ( $\beta = .516$ ) son el mayor predictor de la satisfacción laboral, seguidamente del liderazgo transformacional ( $\beta = .321$ ) y el sistema de recompensas como el de menor importancia ( $\beta = .198$ ). Por lo que se recomienda que cada institución educativa adventista de honduras fortalezca la comunicación organizacional y el ambiente de convivencia.

**Palabras clave:** satisfacción laboral, condiciones laborales, sistema de recompensas, estilos de liderazgo, administración educativa.

**PREDICTORS OF JOB SATISFACTION AMONG EMPLOYEES OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN HONDURAS**

**ABSTRACT**

The present study aims to determine whether working conditions, leadership styles, and the reward system are predictors of job satisfaction among employees of Adventist educational institutions in Honduras in 2025. The methodology used was quantitative, with 80 employees from four different educational institutions. Three multiple linear regression models were used, considering job satisfaction and its factors (intrinsic and extrinsic). The analysis of results shows that environmental working conditions ( $\beta = .516$ ) are the greatest predictor of job satisfaction, followed by transformational leadership ( $\beta = .321$ ), and the reward system as the least important

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

( $\beta = .198$ ). Therefore, it is recommended that each Adventist educational institution in Honduras strengthen organizational communication and the environment of coexistence.

**Keywords:** Job satisfaction, working conditions, reward system, leadership styles, educational administration.

### **INTRODUCCIÓN**

Las instituciones educativas además de responder a las exigencias de las políticas educativas públicas y privadas, deben responder a las demandas de la comunidad en general, la cual está compuesta por docentes, padres y estudiantes. De allí la importancia de realizar una eficiente gestión administrativa de todos los recursos, que involucre al personal humano. Y siendo que todo cambio se inicia con la persona, se vuelve una necesidad primaria ocuparse del colaborador, su satisfacción y su retención, ya que ellos son entes protagonistas para conseguir los objetivos planteados a corto y largo plazo de la institución educativa. Esto con el fin de alcanzar la eficiencia y la calidad en la institución que la convierta en una organización educativa competente y motivada.

Considerando este contexto se planteó una investigación con el fin de identificar los aportes de las condiciones laborales, los estilos de liderazgo y el sistema de recompensas hacia la satisfacción laboral de los colaboradores en instituciones educativas adventistas de nivel básico en Honduras. Enseguida se describen cada uno de estos constructos y algunos resultados reportados acerca de sus relaciones. Se pretende aportar información con el fin de mejorar el rendimiento y la productividad de las instituciones al fomentar un clima organizacional saludable donde el colaborador se sienta atendido, y al fortalecer la toma de decisiones gerenciales que involucre una responsabilidad social corporativa.

#### **1.1 Satisfacción laboral**

La satisfacción laboral de acuerdo con Govea Andrade y Zuñiga Briones (2020), ha sido definida como el sinónimo de la motivación que siente un empleado en torno a su trabajo, incluso como una actitud general del individuo hacia su trabajo (Simbron Espejo y Sanabria Boudri, 2020). La satisfacción laboral se puede clasificar en extrínseca e intrínseca. La satisfacción extrínseca se refiere a factores ajenos al rol del empleado dentro de la empresa, mientras que la satisfacción intrínseca se refiere a elementos que motivan al empleado respecto al detalle del trabajo que desempeña (Hernández et al., 2024).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Así mismo Avendaño Castro et al. (2021) afirman que la satisfacción extrínseca se relaciona con el tipo de gestión, remuneraciones, comunicación y las relaciones humanas, así como condiciones físico-ambientales. Mientras que la satisfacción intrínseca se relaciona con la posibilidad de logro, la libertad de realizar su trabajo y la utilización plena de las habilidades personales. Lo cual es importante considerar ya que de acuerdo con Sánchez Macías y Castañeda Santillán (2022), sus efectos se reflejan de manera directa en la calidad de los servicios, la productividad, el clima laboral, el compromiso, entre otros aspectos necesarios para el desarrollo y consolidación de la institución educativa.

### **1.2 Condiciones laborales**

Las condiciones laborales de acuerdo con Amaguaña Quezada et al. (2024), son todos los elementos que inciden en el bien común de todo el personal de la comunidad educativa. Se pueden clasificar como condiciones ergonómicas la cual hace referencia a todas las herramientas y materiales de trabajo. También están las condiciones ambientales, que se refieren a la comunicación organizacional, el ambiente con los compañeros y la naturaleza del trabajo, la organización, las políticas y procedimientos. Lo que resulta fundamental porque influyen en el bienestar, motivación y el desempeño de los colaboradores. De igual forma las condiciones laborales ergonómicas se vinculan con el espacio, lugar y equipos o mobiliarios adecuados para que el colaborador cumpla con cabalidad sus funciones (Padilla Riveros, 2022).

En una muestra de trabajadores en hoteles de México, Hernández et al. (2024) observaron una relación mayor de la satisfacción intrínseca con las condiciones ambientales ( $r = .90$ ) que las ergonómicas ( $r = .73$ ). Respecto a la satisfacción extrínseca, sus relaciones con las condiciones ambientales y ergonómicas son de menor importancia ( $r = .64$  y  $r = .65$ , respectivamente).

### **1.3 Sistema de recompensas**

De suma importancia también se considera el sistema de recompensas, entendido como la gratificación que los colaboradores reciben a cambio de ejercer su función dentro de la organización. Incluye un sistema de recompensas monetario, así como toda ayuda económica no monetaria basadas en el reconocimiento. Esto cobra importancia debido a que reconoce y valora el esfuerzo de sus colaboradores, lo que fortalece la motivación y el compromiso (Aguilar Sánchez et al, 2023). Igualmente, la recompensa no monetaria se refiere a utilizar palabras o

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

gestos de gratitud por todo lo que el empleado hace por la empresa, incluso tener flexibilidad con el empleado (Rodríguez Quispe y Roque Berrios, 2022). Por otro lado, Honorio Gutiérrez (2019) sostiene que la recompensa monetaria incluye el salario, seguros y vacaciones pagadas.

Vila Gabriel y Huaman Gora (2025) identificaron una correlación de mediana importancia ente el salario emocional y la satisfacción laboral ( $\rho = .516$ ) en colaboradores de educación universitaria. Y en un ambiente similar Limaymanta y Turpo Gebera (2021) encontraron una correlación también de mediana importancia entre la compensación económica y la satisfacción laboral ( $r = .621$ ).

### **1.4 Estilos de liderazgo**

Los estilos de liderazgo en términos comunes son entendidos como la influencia que un sujeto tiene sobre otros para alcanzar metas u objetivos comunes (Alcázar Cruz, 2020). Estos se clasifican de acuerdo a varios autores referidos por Ibarra Cruz (2023) en: liderazgo transformacional, proceso que inspira y motiva a sus seguidores; liderazgo transaccional como aquel que busca mantener una estabilidad en su funcionamiento, lo que lleva a considerar al líder como un gerente; laissez-faire conocido como liderazgo pasivo ya que solo interviene cuando las personas no logran los objetivos planteados. Por lo tanto, los estilos de liderazgo constituyen un factor clave ya que orienta a la comunidad educativa hacia el cumplimiento de metas académicas y administrativas, así como el fomentar la colaboración, el sentido de pertenencia y la innovación pedagógica.

De igual forma Durán Seguel et al. (2019) sostienen que el liderazgo transformacional se caracteriza por tener un líder carismático, inspirador, que estimula intelectualmente y atiende a diferencias individuales. El liderazgo transaccional se refiere al estilo de liderazgo que se centra en el intercambio de recompensa entre líderes y seguidores. Y el liderazgo laissez-faire es cuando se tiene un líder pasivo que evita sus responsabilidades y se convierte en un espectador de los logros.

Respecto a su relación con la satisfacción laboral, Simbron Espejo y Sanabria Boudri (2020) identificaron una relación positiva importante con el liderazgo directivo ( $r = .832$ ) en docentes universitarios. Además, en docentes de educación primaria Delgado-Bello y Gahona Flores (2022) reportan que la satisfacción se relaciona de manera medianamente importante con el liderazgo transformacional ( $r = .710$ ).

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

## METODOLOGÍA

### 1.5 Diseño

La investigación es clasificada como *ex post facto*. Se sustenta en una valoración objetiva de las variables a través de escalas Likert y en la intención de predecir o explicar una variable criterio sin recurrir a un diseño experimental y tratando de identificar los aportes relativos de las variables independientes o predictoras (Ary, et al., 2009). La población se conforma de 460 colaboradores que laboran en las 25 instituciones educativas adventistas en Honduras, siendo seleccionada una muestra no aleatoria por racimos de 93 colaboradores que laboran en cuatro escuelas. Se administró en físico el instrumento de investigación a los colaboradores que voluntariamente quisieron participar, bajo la autorización de los administradores de las escuelas. Finalmente, se eliminaron 13 instrumentos recolectados por dejar de responder al 10% de los ítems en alguna de las escalas utilizadas, quedando una muestra para los análisis de 80 participantes.

### 1.6 Instrumentos utilizados con su validez y confiabilidad

*Satisfacción laboral.* Se utilizó una encuesta autoadministrada con una escala Likert de cinco puntos (de muy insatisfecho a muy satisfecho), conformada por dos factores: satisfacción intrínseca y extrínseca. En la confiabilidad reportada por Hernández, et al. (2024) se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach por encima del .700. Además, realizaron un análisis factorial confirmatorio y una varianza explicada del 80.6%. En esta investigación se encontró un Alfa de Cronbach superior a .740 para la escala y sus factores.

*Estilos de liderazgo.* De acuerdo con Izaguirre Olmedo y Rangel Luzuriaga (2024), la escala Likert de cinco puntos (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) utilizada es una adaptación del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) que incluye 45 reactivos, de los cuales se tomaron 15, seleccionados por su mayor carga factorial en cada estilo de liderazgo. Conformado por tres dimensiones: liderazgo transformacional, liderazgo *laissez-faire* y liderazgo transaccional, con un análisis factorial derivado en cargas factoriales superiores al .3, y un KMO de 0.942. Los hallazgos en esta investigación muestran una confiabilidad mayor a .880.

*Condiciones laborales.* Se utilizó una escala Likert de cinco puntos (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo), que de acuerdo con Hernández et al. (2024), está

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

conformada por tres factores: condiciones ambientales, ergonómicas y económicas. Se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach por encima de .7. El KMO resultó de 0.891, donde la varianza total explicada fue de 72.8%. Para esta investigación se utilizaron los factores ambiental y ergonómico, resultando en 10 ítems con una confiabilidad superior a .840.

*Sistema de recompensas.* Se adaptó la escala Likert de cinco puntos (de nunca a siempre) utilizada por Daniel Muñoz (2022) quedando con 14 ítems distribuidos en las dos dimensiones: monetarias y no monetarias. El autor reportó un Alfa de Cronbach general de .897. En esta investigación se identificó una confiabilidad mayor al .840, considerando la escala y sus factores.

### RESULTADOS

En las primeras tres columnas de la Tabla 1 se puede identificar la información que permite valorar la confiabilidad de las escalas y subescalas. En todos los casos se considera que la confiabilidad es aceptable, ya que superan el valor Alfa de Cronbach de .65. De hecho, los valores más bajos ocurren en las escalas que tienen menos ítems (liderazgo transaccional y laissez-feire), ya que es una de las características que influyen en este índice. Por otro lado, los valores no son tan altos como para sugerir cierta valoración repetitiva de elementos, mediante indicadores similares.

Respecto a la distribución de las variables, en la misma Tabla 1, se resalta que la satisfacción laboral extrínseca es la más altamente percibida, aunque en nivel de acuerdo, es decir el penúltimo nivel de la escala (totalmente de acuerdo). Algo similar ocurre con el ambiente en las condiciones laborales y los estilos de liderazgo transaccional y transformacional. El caso del estilo laissez feire, resulta bajo, que es lo que se espera, manifestando desacuerdo con sus indicadores. Por último, el sistema de recompensas es el de valor más bajo, resultando en cierta indecisión respecto a las recompensas no monetarias (nivel 3 de la escala), e incluso desacuerdo con las recompensas monetarias (nivel 2 de la escala), donde a su vez la variabilidad es mayor, mostrando mayores diferencias de opinión al respecto.

#### Tabla 1

*Confiabilidad y descriptivos para las escalas y subescalas*

Escala	ítems	Confiabilidad	M	DS
SLE Extrínseca	8	.745	3.88	0.528

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

SLI Intrínseca	7	.849	3.79	0.649
SL Satisfacción laboral	15	.886	3.84	0.551
CLA Ambiental	5	.863	3.89	0.802
CLE Ergonómico	5	.842	3.79	0.759
CL Condiciones laborales	10	.874	3.84	0.673
ELR Transaccional	3	.697	3.78	0.766
ELT Transformacional	8	.940	3.88	0.835
ELL Laissez-feire	4	.716	2.41	0.871
SRN No monetarias	7	.846	2.96	0.876
SRM Monetarias	7	.855	2.40	0.927
SR Sistema de recompensas	14	.892	2.68	0.802

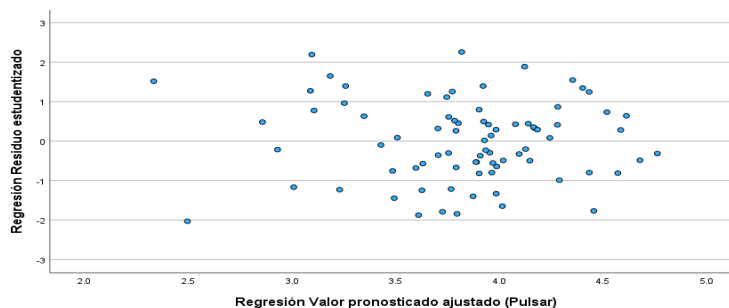
### **1.7 Supuestos de regresión lineal múltiple**

Se revisaron los supuestos para la regresión lineal múltiple: 1) Linealidad mediante gráficos de dispersión; 2) Normalidad de los errores con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p > .200$ ); 3) Independencia de los errores mediante la prueba Durbin-Watson que adquiere valores entre 1.741 y 1.990 en los diferentes modelos; 4) Homocedasticidad con gráficos de residuos Figura 1 donde no se observa un patrón de comportamiento y la prueba de Breusch-Pagan con una Chi cuadrada muy cercana a .05 ( $\chi^2_{(1)} = 3.861, p = .049$ ); y 5) No multicolinealidad con el indicador VIF cuyo valor más alto resultante es de 2.174 para las condiciones ambientales en las variables incluidas. Para el caso de las variables excluidas, el valor más alto de VIF resultó con 3.372 y se da para el liderazgo transaccional. No se encontró violación a ninguno de los supuestos.

#### **Figura 1**

*Diagrama de dispersión para los residuos estudentizados y el valor pronosticado*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



### 1.8 Pruebas de regresión

La hipótesis nula general establece que las condiciones laborales, los estilos de liderazgo y el sistema de recompensas no son predictores significativos de la satisfacción laboral. Dado que las variables se consideran métricas y se cumplen los supuestos, se ejecutaron tres análisis de regresión lineal múltiple, donde se consideraron, en todos los casos, como predictores a los factores de condiciones laborales (ambientales y ergonómicas), el sistema de recompensas (monetarias y no monetarias) y los estilos de liderazgo (transformacional, transaccional y laissez-feire). Las variables criterio que se utilizaron para los tres modelos de regresión fueron la satisfacción laboral y sus factores intrínsecos y extrínsecos.

En la Tabla 2 se resumen los resultados para los tres modelos considerados. En primera instancia según la significatividad de  $F$ , se percibe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, por lo que en todos los casos se identifican predictores significativos. Además, la varianza explicada en todos los casos se considera importante ya que están por encima del 60%, según los valores de  $R^2$ . En todos los modelos resultan como predictores significativos las condiciones ambientales, el liderazgo transformacional y las recompensas monetarias, en ese orden de importancia, llegando a ser 2.6 veces mayor el poder predictivo de las condiciones laborales respecto a la recompensa monetaria. Lo que distingue en las regresiones es la aparición de las condiciones ergonómicas para la satisfacción laboral extrínseca. Además de incluirse en este modelo, se percibe muy equilibrado su aporte con respecto al liderazgo transformacional y las recompensas monetarias.

**Tabla 2**

*Modelos de regresión para la satisfacción laboral y sus factores.*

Criterio	ANOVA	$R^2$	Predictoras	Beta estandarizado	VIF
Satisfacción laboral	$F(3, 76) = 72.837,$ $p < .001$	.732	Condiciones ambientales	.516	1.947
			Liderazgo transformacional	.321	1.945

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Satisfacción laboral intrínseca	F(3,76) = 58.432, p <.001	.686	Recompensa monetaria	.198	1.138
			Condiciones ambientales	.471	1.947
			Liderazgo transformacional	.306	1.945
Satisfacción laboral extrínseca	F(4, 75) = 36.256, p < .001	.641	Recompensa monetaria	.247	1.138
			Condiciones ambientales	.375	2.174
			Liderazgo transformacional	.231	1.946
			Condiciones ergonómicas	.220	1.583
			Recompensas monetarias	.218	1.374

### **DISCUSIONES**

Los resultados muestran que la satisfacción laboral se encuentra correlacionada con las condiciones ambientales, el liderazgo transformacional y el sistema de recompensas monetario en los colaboradores de las instituciones educativas adventistas de Honduras. Se observa concordancia con estudios previos referenciados (Hernández et al., 2024; Saavedra Meléndez y Delgado Bardales, 2020; Simbron Espejo y Sanabria Boudri, 2020). Esto resulta relevante ya que de acuerdo con Hernández et al. (2024), la satisfacción laboral tiene un efecto moderador entre la relación del liderazgo transformacional y la calidad de vida laboral.

Así mismo, Padilla Riveros (2022) sostiene que la satisfacción se debe fundamentalmente a que la empresa les brinda las condiciones adecuadas en cuanto a espacio, ambiente de trabajo y crecimiento profesional, así como tener una buena interacción con sus compañeros, jefes de trabajo y reforzar el trabajo en equipo. Y de hecho, en esta investigación se identificó como predictores de la satisfacción laboral de los docentes, a las condiciones ambientales, que se refieren a la comunicación organizacional, el ambiente con los compañeros y la naturaleza del trabajo, las políticas y procedimientos de la organización; el liderazgo transformacional que se distingue por ser un proceso que inspira y motiva a sus colaboradores; y la recompensa monetaria que se centra en toda recompensa económica que recibe el colaborador.

Los resultados de correlación de las variables permiten concluir que la satisfacción laboral es predecible primeramente por las condiciones ambientales, luego por el estilo de liderazgo transformacional y por el sistema de recompensas monetario. Lo que sugiere que si los colaboradores cuentan principalmente con condiciones propicias, el apoyo de sus líderes y su recompensa monetaria, ellos se sentirán con agrado, complacidos y contentos, lo que conllevará a que la institución educativa cumpla sus metas de manera exitosa (Simbron Espejo y Sanabria Boudri, 2020). A lo cual cada uno de estos predictores de la satisfacción laboral es de suma importancia, ya que permite garantizar que los colaboradores, quienes son los

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

principales protagonistas en el cumplimiento de los objetivos de las instituciones educativas, se sientan plenamente integrados y satisfechos en su entorno de trabajo (Saavedra Meléndez y Delgado Bardales, 2020).

En contraste, la satisfacción laboral extrínseca también es predecible por las condiciones laborales ergonómicas las cuales hacen referencia a todas las herramientas y materiales de trabajo que contribuyen a poder realizar las diferentes asignaciones. Lo que sugiere que las condiciones ergonómicas provienen de factores externos que rodean la labor docente, influyendo en el confort físico del colaborador, pero que no afectan directamente su motivación interna o su realización personal. Incluso en este caso, los resultados de correlación de satisfacción laboral con las condiciones ambientales, el liderazgo transformacional y el sistema de recompensas monetario se comportan de manera similar. Esto podría indicar una consistencia en las características de los colaboradores, ya que sustentan una filosofía educativa orientada al servicio.

### **CONCLUSIONES**

Se encontró que las condiciones laborales, los estilos de liderazgo y el sistema de recompensas son predictores significativos importantes de la satisfacción laboral en los colaboradores de instituciones educativas adventistas en Honduras, conforme a la teoría analizada. De manera más específica, las condiciones ambientales y ergonómicas, el liderazgo transformacional y las recompensas monetarias son predictores en los colaboradores de escuelas adventistas de Honduras. Se valora con el doble de importancia a las condiciones laborales, respecto a la recompensa monetaria, en su poder predictivo de la satisfacción laboral.

Por lo que se recomienda que cada institución educativa adventista de Honduras fortalezca la comunicación organizacional y el ambiente de convivencia al revisar y actualizar las políticas y procedimientos institucionales. Fomentando así el crecimiento personal y profesional y el reconocimiento al desempeño de cada colaborador con el fin de fortalecer una cultura institucional comprometida, eficiente y orientada al logro de la excelencia educativa. Donde el bienestar de los colaboradores se convierta en el eje fundamental para alcanzar los objetivos propuestos.

### **REFERENCIAS**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Aguilar Sánchez, A. M., De La Garza Cienfuegos, S. P., Zamarrón Oztuca, N. y Riojas Orozco, E. A. (2023). Las compensaciones como factor clave en el desempeño laboral, comercializadora de la ciudad de Monclova Coahuila, México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5). 132-147. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1389>
- Alcázar Cruz, P. (2020). Estilo de liderazgo y compromiso organizacional: Impacto del liderazgo transformacional. *Economía coyuntural*, 5(4), 89-121.
- Amaguaña Quezada, J. E., Ramón Ramón. D. I., Matamoros Tinoco, C. P. y Borja Berrones, D. F. (2024). Clima organizacional y satisfacción laboral, factores e influencia en el desempeño laboral de las secretarias. *Digital Publisher*, 9(1), 687-699. [doi.org/10.33386/593dp.2024.1.1351](https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1.1351)
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. y Sorensen, C. K. (2009). *Introduction to Research in Education*. Cengage Learning, Kentucky, USA.
- Avendaño Castro, W. R., Luna Pereira, H. O. y Rueda Vera, G. (2021). Satisfacción laboral de los docentes: Un análisis desde los factores extrínsecos e intrínsecos. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(Extra 5), 190-201.
- Daniel Muñoz, L. S. (2022). *Motivación y satisfacción en el desempeño laboral de los colaboradores del RENIEC - Trujillo 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/92789>
- Delgado Bello, C. A. y Gahona Flores, O. F. (2022). Impacto del liderazgo en la satisfacción laboral y la intención de abandono: un estudio desde el contexto educativo. *Información Tecnológica*, 33(6), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000600011>
- Durán Seguel, I. M., Gallegos, M. E., y Cabezas, D. E. (2019). Estilos de liderazgo y su influencia en el clima laboral: caso de estudio de una empresa exportadora de alimentos. *Revista Espacios*, 40(40).
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N. A., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R. y Mori-Bazán, J. (2023). Workload and Burnout syndrome as predictors of job satisfaction in Peruvian teachers. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 575-582.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Govea Andrade, K. y Zuñiga Briones, D. (2020). Clima organizacional como factor en la satisfacción laboral de una empresa de servicios. *Investigación y Negocios*, 13(21), 15-22. <https://doi.org/10.38147/invneg.v13i21.80>
- Hernández, A., Rangel Lyne, L. y Ochoa Hernández, M. (2024). (PDF) Relación entre la satisfacción laboral y las condiciones laborales moderadas por el género. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 15(1), 77-99. DOI: 10.29059/rpcc.20240601-174
- Honorio Gutiérrez, F. F. (2019). *Sistema de recompensa y comportamiento organizacional en la empresa Prevención del Norte, Chiclayo* [Tesis, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38343>
- Ibarra Cruz, A. (2023). *Los estilos de liderazgo como predictores de la satisfacción laboral en docentes de educación primaria de Nuevo León* [tesis de maestría]. Universidad de Morelos, México.
- Izaguirre Olmedo, J. y Rangel Luzuriaga, E. (2024). Liderazgo docente y motivación académica en educación superior. *Revista Científica de la UCSA*, 11(3), 53-63. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.03.053>
- Limaymanta, C. H. y Turpo Gebera, O. (2021). Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado universitario. *Actualidades investigativas en Educación*, 21(1), 116-140. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42494>
- Padilla Riveros, C. S. (2022). *La satisfacción laboral y su relación con el desempeño en los colaboradores de soporte administrativo de una empresa de consultoría tributaria – Lima Período 2020* [Tesis, Universidad Ricardo Palma]. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/5762>
- Rodríguez Quispe, L. M. y Roque Barrios, N. E. (2022). El salario emocional y la satisfacción laboral. *Impulso. Revista de Administración*, 2(3), 23-35. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.2i3.12>
- Saavedra Meléndez, J. y Delgado Bardales, J. (2020). Satisfacción laboral en la gestión administrativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.176](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.176)

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Sánchez Macías, A. y Castañeda Santillán, L. L. (2022). Satisfacción laboral y burnout en personal docente. *Retos*, 12(24), 230-246. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.03>
- Simbron Espejo, S. F. y Sanabria Boudri, F. M. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *CIENCIAMATRIA*, 6(Extra 1), 59-83.
- Treviño-Reyes, R. y López-Pérez, J. F. (2022). Factores críticos en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el agotamiento laboral (burnout) en docentes de México. *Información Tecnológica*, 33(2), 259-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000200259>
- Vila Gabriel, J. I. y Huaman Gora, J. W. (2025). El rol del salario emocional y la satisfacción laboral en universidades privadas. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 4417-30. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5.19806](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19806)

## CAPÍTULO 14

### TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL: GESTIÓN DE CAMBIO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE CIENCIAS EXACTAS EN YUCATÁN

Laura Carolina Sánchez Leal y Andrea Yahaira Vázquez Santos

*Universidad Autónoma de Yucatán*

*sleal@correo.uady.mx*

#### **Resumen**

El presente texto tiene como objetivo describir el proceso de gestión de cambio institucional, derivado de una investigación con estudiantes del área de ciencias exactas de una universidad pública de Yucatán, que desertaron de sus estudios durante el periodo 2017 a 2022. A partir de los resultados de la fase cualitativa de un estudio mixto, se analizaron doce entrevistas a profundidad para comprender las implicaciones de la deserción. Los resultados evidenciaron una fuerte área de oportunidad en el ámbito institucional, sobre todo relacionado con el plan de estudios, las estrategias docentes, la administración y el ambiente escolar. A partir de la información obtenida, se generaron acciones y propuestas para responder a dichas necesidades y, por tanto, incidir en la calidad del servicio educativo brindado por la universidad.

**Palabras clave:** gestión escolar; necesidades de los estudiantes; toma de decisión; reestructuración escolar.

#### **INSTITUTIONAL TRANSFORMATION: CHANGE MANAGEMENT AT A PUBLIC UNIVERSITY OF EXACT SCIENCES IN YUCATAN**

#### **Abstract**

The purpose of this text is to describe change management processes in an educational institution, based on research conducted with students in the exact sciences at a public university in Yucatan who dropped out of their studies between 2017 and 2022. From the results of the qualitative phase of a mixed study, twelve in-depth interviews were analyzed to understand the implications of dropout rates. These findings revealed areas for improvement at the institutional level, particularly in relation to the curriculum, teaching strategies, administration, and school environment. Actions and proposals were developed to address these needs and thereby improve the quality of the educational services provided by the university.

**Keywords:** school-based management, student needs, decision making, school restructuring.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

introducción

Desde la sociología, autores como Weber (2002) y Selznick (1984) declaran que las estructuras jerárquicas y la burocracia en las organizaciones, si bien tienen una función de eficiencia, pueden llevar a una rigidez que complejiza los procesos de cambio y adaptación respecto a las demandas emergentes. Es esencial ser más que estructuras técnicas, para pasar a ser entes sociales con valores y sentido de responsabilidad para con sus integrantes.

Bajo este panorama, el cambio en las instituciones debe ser constante e inacabado. En el ámbito educativo, esta premisa toma más fuerza al encontrarse en una constante lucha de diferenciarse una empresa. No debe concebirse como un espacio para crear una mano de obra cualificada; sino que debe promover una formación humana, ética y social (Laval, 2004; Nussbaum, 2010). Para ello, la escuela debe alinear su misión y visión a una transformación social y que todos sus integrantes se vean involucrados, sean consistentes con las actitudes, valores y conductas estipuladas, y tengan la disposición hacia el cambio (Guevara et al., 2021).

Si bien, lo anterior se presenta de forma transversal en todos los niveles educativos, se hace énfasis en el nivel superior. Como este espacio está dirigido hacia la formación profesional, a veces deja de lado la formación humana. En palabras Villanueva Lomelí (2019), rector general de la Universidad de Guadalajara [UdeG]: “Hoy, las universidades tienen el reto de formar a seres humanos y a profesionistas. Se nos ha olvidado regresar a lo básico...” (citado por Loera, 2019, párr. 3). No solo son los futuros profesionistas, sino la futura ciudadanía; por tanto, en este nivel es imperante ir más allá de lo académico (Gallifa y Sangrà, 2021; Nucamendi, 2025).

En las Instituciones de Educación Superior (IES) la gestión representa un componente fundamental para contribuir a la calidad académica, el bienestar de la comunidad universitaria y el cumplimiento de los objetivos institucionales en función de las necesidades de un contexto social específico (Garbanzo-Vargas, 2015; Guevara et al., 2021). Una gestión no puede limitarse a cuestiones administrativas, sino que debe funcionar de manera estratégica y orientada al desarrollo integral de la universidad y su comunidad.

A partir de esta perspectiva, se puede promover una participación crítica y activa por parte de todos sus actores; favoreciendo la identificación y atención oportuna de áreas de mejora. Así, la gestión se transforma en un proceso dinámico donde se logra una articulación entre la

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

reflexión y colaboración para la acción comunitaria orientada hacia el cambio y el fortalecimiento de la institución (Arjona-Granados et al., 2022; Sotelo et al., 2023).

Uno de los problemas prioritarios que enfrentan las universidades es la deserción escolar, considerado uno de los principales indicadores de seguimiento, permanencia y resultados. Se han unido esfuerzos para establecer mecanismos que respondan a las problemáticas de dicho nivel educativo y contribuir a mejorar la educación, particularmente en las carreras y cursos asociados con ciencias básicas, tecnología, ingeniería y matemática (Amado et al., 2014 y Lázaro et al., 2017), debido a la complejidad y alto grado de razonamiento cuantitativo. Ante tal situación, surgen preguntas como: ¿cómo se aborda el problema de la deserción escolar desde la gestión?, ¿cuál es el rol de las autoridades y las personas involucradas? Preguntas que son necesarias responder, en particular desde la perspectiva de la gestión de cambio.

En este marco, los hallazgos de una investigación sobre deserción escolar en una universidad pública de Yucatán permitieron destacar la relevancia de identificar y atender, desde una perspectiva institucional, los múltiples factores que inciden en la permanencia y, por tanto, en la calidad educativa. Dicho estudio fue parteaguas para la puesta en marcha de una gestión de cambio orientada a responder a las necesidades expresadas y encaminarse a la transformación continua de la institución (Soriano-Rivera, 2016). Es así como esta contribución tiene por objetivo describir el proceso de gestión de cambio de una universidad pública en Yucatán, a partir de los factores asociados a la deserción de estudiantes de área de ciencias exactas.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La investigación de la que se deriva este escrito fue mixta. Según Creswell y Creswell (2017) este fortalece la interpretación y validez de los resultados. A partir de un diseño explicativo secuencial, se implementaron dos fases: cuantitativa y cualitativa. Esta última fue de gran valor, al proporcionar una visión más amplia que enriqueció los hallazgos de la primera fase, centrada en el análisis de razones de baja señaladas en cuestionarios institucionales.

La fase cualitativa consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a doce participantes (seis hombres y seis mujeres; dos por carrera), siendo parte de la población de la fase previa. La selección fue no probabilística por conveniencia, considerando la disponibilidad de datos de contacto, interés y apertura para participar en el estudio. Se diseñó una guía de entrevista para profundizar en la experiencia antes, durante y después de la baja. El análisis fue

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

por contenido, para identificar temas clave e interpretar la información en categorías y subcategorías (Fernández Chaves, 2002; Tinto Arandes, 2013). Esto permitió el análisis de elementos institucionales desde el enfoque de la gestión de cambio.

Toda la investigación tuvo como eje rector los principios de ética de la *American Educational Research Association* [AERA] (2011): el respeto por los participantes y su privacidad, la salvaguarda de sus datos al sustituir nombres por seudónimos, y el manejo de la información con el rigor, responsabilidad, integridad, transparencia y profesionalismo.

### **RESULTADOS**

En los resultados, se identificaron aspectos tanto positivos como negativos durante el trayecto escolar. Con base en el objetivo de este trabajo, se enfatiza lo que representa áreas de oportunidad para la institución. Esto se presentan en dos grandes categorías: 1) elementos de cambio institucional escolar, y 2) acciones orientadas a la transformación institucional.

#### **3.1. Elementos de cambio institucional escolar**

El análisis de los resultados develó la presencia de elementos institucionales que fueron identificados por los participantes en la narración de sus experiencias. Se subclasificaron en: plan de estudios y elección de carrera, estrategias docentes, administración del currículo y ambiente escolar. A continuación, se describe cada uno.

##### **3.1.1. Plan de estudios y elección de carrera**

Entre las preguntas del guion, se cuestionó sobre las asignaturas cursadas. Por una parte, estas fueron descritas como complejas y poco prácticas. Por otra, en ocasiones, los participantes hacían alusión a un desconocimiento de conceptos y contenidos, dada la poca o nula revisión previa del plan de estudios para la elección de carrera. En específico, comentaron que:

“...una mayor inclusión de aplicaciones prácticas y temas contemporáneos relacionados con la tecnología habría enriquecido aún más mi experiencia académica...” (*Gabriel, Licenciatura en Ingeniería en Computación*).

“...en el nivel de matemáticas no me fue muy bien, se me complicó bastante...” (*Joel, Licenciatura en Ciencias de la Computación*).

“...no tenía una buena idea de qué iba a estudiar...” (*Yordi, Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*).

##### **3.1.2. Estrategias docentes**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Este elemento se asocia con el anterior pues, entre diversas funciones, el personal docente debe orientar su práctica educativa a favorecer la comprensión de los contenidos por parte del alumnado. Al respecto, algunos participantes expresaron que:

“...un maestro que no se le entendía bien, su método no me convenció... fue más fácil estudiar el libro que entrar a las clases del maestro...” (*Ana, Licenciatura en Actuaría*).

“... [docentes que] mantenían métodos de enseñanza tradicionales...” (*Gabriel, Licenciatura en Ingeniería en Computación*).

“... [docentes que] no tenían el tacto necesario para poder enseñar...” (*Lorena, Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*).

“...no transmitían bien el conocimiento.....Sentí que no había suficiente apoyo por parte de algunos profesores...” (*Rafael, Licenciatura en Matemáticas*).

### 3.1.3. Administración del currículo

En esta sección, se integraron aspectos referentes a las áreas administrativas de la institución: coordinación de carreras, secretaría académica, secretaría administrativa y dirección. Con los coordinadores de algunas carreras, se evidenció una falta de apoyo y empatía a los problemas del alumnado entrevistado. Referente a la secretaría académica, la información fue limitada, ya que únicamente dos entrevistadas comentaron su experiencia con dicha instancia. Sobre la secretaría administrativa se expresó poca flexibilidad y eficiencia en los trámites. Por último, respecto a dirección, la mayoría de los comentarios fueron positivos, y solo dos estudiantes refirieron que tuvieron poco contacto con el director en turno. Se compartió que:

“... [el Coordinador] a veces no le daba suficiente importancia a otros problemas que afectaban a los estudiantes...” (*David, Licenciatura en Actuaría*).

“... [el Coordinador] sin ganas de apoyar ni nada por el estilo...” (*Perla, Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*).

“... [el Coordinador] no estaba abierto a críticas constructivas ni a mejoras... no sentí ningún apoyo de su parte...” (*Rafael, Licenciatura en Matemáticas*).

“... [en Secretaría Académica] cuando fui a plantearle mi situación (académica) fue quien me dio la idea de estudiar en la Facultad de Educación...” (*Lorena, Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

“... [en Secretaría Administrativa] todo era por correo. No hubo contacto directo...Querías hablar con alguien, pero no había oportunidad...” (*Rafael, Licenciatura en Matemáticas*).

“... [en Secretaría Administrativa] los trámites pueden resultar burocráticos y lentos...” (*Gabriel, Licenciatura en Ingeniería en Computación*).

“... [el Director] nunca tuve mucho contacto con él...” (*Perla, Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*).

### 3.1.4. Ambiente escolar

En este aspecto, los participantes destacaron constantemente un ambiente competitivo e individualista. Incluso, que era fomentado por personal docente, bajo el discurso de que se trataba de una competencia por llegar primero. En los comentarios se evidencia cómo el alumnado mostraba cierta alienación hacia ello a través de sus actitudes y conductas; lo que solo perpetuaba ese ambiente que suele caracterizar varios contextos del área de ciencias exactas.

“...por el tipo de disciplina, tiende a ser un poco solitario... la dinámica...es algo competitiva... el ambiente se sienta un poco ‘depredador’...dejando de lado la colaboración...” (*David, Licenciatura en Actuaría*).

“...parecía que todos estaban por su cuenta. Siempre había esa sensación de ¿quién es el mejor?... (*Rafael, Licenciatura en Matemáticas*).

“...no había mucha convivencia fuera del estudio...” (*Diana, Licenciatura en Ingeniería en Software*).

### 3.2. Acciones orientadas a la transformación institucional

La investigación develó que el fenómeno de deserción es un proceso multicausal que no puede comprenderse únicamente al solicitar al alumnado completar un cuestionario para cumplir un trámite administrativo. Hay situaciones antes y durante el trayecto escolar que llevan a que esto ocurra. Estos indicadores para el cambio fueron una pauta para la reflexión colectiva, planeación, diseño y puesta en marcha de acciones específicas. A continuación, se plasma cómo se realizaba el trámite de baja y las modificaciones alineadas a las necesidades expresadas.

Antes, en la página de la institución estaban publicados los pasos para el proceso. El alumnado interesado en solicitar la baja enviaba un correo electrónico a Control Escolar, quien respondía adjuntando: el cuestionario de deserción y las constancias de no adeudo (biblioteca,

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

centro de cómputo y contabilidad). El estudiante debía completar y escanear para enviarlo de manera digital a dicho departamento. Una vez completado, se procedía a la baja académica.

El entonces cuestionario se enfocaba en recabar datos del estudiante (nombre, semestre, carrera, año de ingreso, edad, sexo y contacto); información respecto al bachillerato (público o privado); situación escolar y académica al momento de solicitar la baja (asignaturas no acreditadas y sus causas); el motivo de elegir la carrera en la institución; la razón principal de la solicitud de la baja (haber agotado las oportunidades de acreditar una asignatura, no acreditar asignaturas del semestre pasado, problemas personales, cambio de vivienda, dificultad en las tareas, falta de interés por estudiar, problemas con los maestros, problemas económicos, elección equivocada de carrera, causa administrativa u otra) y una breve explicación de dicha razón; una valoración somera del rendimiento académico con una escala tipo Likert; un espacio para escribir aquello que consideraban podría haber contribuido a la continuación de los estudios; y, por último, las actividades a las que pensaban dedicarse posterior a la baja. Como se puede notar, este trámite se podría definir como impersonal y poco supervisado.

A partir de las áreas de oportunidad identificadas, se han incorporado nuevas estrategias. Ahora, la recepción de la solicitud se realiza por personal especializado en orientación y consejo educativo. Se inicia con una entrevista al estudiante que solicita la baja, resaltando una atención personalizada y un acompañamiento por parte del personal del Departamento de Orientación y Consejo Educativo. A través de estas se pretende indagar los motivos que conducen a dicha petición y contribuir, en lo posible, a prevenir que el estudiante deserte. Sin embargo, según las circunstancias planteadas, se proporcionaría el cuestionario de baja.

El nuevo instrumento, si bien mantiene una estructura similar, es más claro, organizado y detallado, para comprender de manera integral la situación de cada estudiante que se encuentre en riesgo de desertar. Para comenzar, incorpora preguntas específicas sobre el contexto académico, personal y emocional del estudiante; amplía las opciones de las razones de la deserción (tanto internas como externas); e incorpora más preguntas abiertas para explicar a detalle cada situación. En sí, busca ir más allá de identificar el motivo de la baja, pues se encamina a comprender el proceso que llevó a que ocurra y señalar aquello que pudo ser diferente (útil para la prevención en futuros casos).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

En este mismo orden de ideas, y de acuerdo con los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, se detectó que en los primeros dos semestres hubo mayor porcentaje de deserción. Por tanto, es imprescindible que la institución diseñe un programa de orientación educativa que integre la detección oportuna de factores que pudiesen poner en riesgo la permanencia. De la mano, se tiene en plan el diseño de un instrumento de caracterización del alumnado con: datos personales; información académica previa; proceso de elección de carrera; si trabaja, dónde y el tiempo dedicado; si tiene a su cargo a algún familiar y/o dependiente económico; expectativas de la carrera y conocimientos previos (perfil ingreso, egreso, competencias esperadas, campo laboral, plan de estudios, malla curricular, etc.). Por supuesto, lo descrito solo es el inicio del proceso de transformación, pues aún queda mucho por hacer.

### **DISCUSIÓN**

A la luz de los hallazgos, se puede evidenciar la necesidad de identificar y actuar, desde la gestión de cambio, para la mejora de la institución. Lo descrito en la primera sección de resultados parte de las vivencias de quienes alguna vez fueron estudiantes de la institución; lo que dio luz sobre las demandas del alumnado en un contexto social y temporal. Como indican Gallardo et al., (2024), la gestión de cambio en instituciones educativas debe abordar las preocupaciones de las partes implicadas para encaminarse a una educación de calidad.

Respecto al Plan de Estudios [PE], si bien no se hizo una descripción profunda al respecto, la mención del enfoque de las asignaturas (teórico-práctico), la complejidad de los contenidos y la dificultad de adaptarse debido al choque entre expectativas y realidad lleva a la necesidad de repensar la pertinencia del PE y la importancia de fomentar espacios de familiarización y nivelación previa al ingreso a la carrera. En palabras de López (2024), se trata de un proceso complejo bajo una dinámica dialéctica que, independientemente de que sea un cambio pequeño o grande, es imposible de simplificar. Las universidades deben orientar sus acciones a la consolidación de planes y programas de estudio que respondan a las demandas sociales y reflejen los valores, misión y visión de la institución (García Gil y Piovani, 2022).

Por su parte, como se comentó, algunas estrategias docentes no se consideraban alineadas a las necesidades del alumnado. Trabajar esto, desde la gestión de cambio, y de acuerdo con Polo (2021), promovería el aprendizaje autónomo, la planificación eficiente y mejoran el compromiso institucional. Similar, Arévalo y Muñoz (2025) declaran que el cambio

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

desde lo pedagógico, además de promover la creatividad, el aprendizaje activo y la incorporación de estrategias de enseñanza innovadoras, responde a demandas educativas contemporáneas.

En el caso de la administración del currículo, si bien no se exploró a profundidad el rol del director, bajo el enfoque de la gestión de cambio, esta transformación no puede ocurrir desde una estructura vertical. El director debe ser un mediador y articulador de cambio para con los demás actores escolares. Administradores y coordinadores deben asumir roles estratégicos como agentes de transformación interna para que el proceso de cambio sea participativo, horizontal, flexible, innovador y contextualizado (Carrasco, 2013; García Colina et al., 2018). De esta manera, es posible transformar los procesos rígidos y poco personalizados en humanos y eficientes. Al final, es un proceso continuo para orientar la gestión de cambio administrativa hacia la mejora de la calidad educativa (Jiménez-Cruz, 2019; Pacco y Dávila, 2022).

Por último, respecto al ambiente escolar competitivo e individualista, se presenta una relación directa con la administración. Según Misad et al., (2022), cuando el personal directivo ejerce un liderazgo horizontal y democrático, y posee competencias socioemocionales para relacionarse con sus colaboradores y la comunidad educativa en general, es capaz de configurar un ambiente escolar agradable, dando el ejemplo y propiciando que se replique en las aulas.

A modo de reflexión, en concordancia con Gómez et al., (2021) y Gallardo et al., (2024): es inevitable que ante el cambio haya resistencia. No obstante, si este no ocurre, la institución educativa está condenada a su extinción. Si se orienta la cultura escolar al cambio, desde una visión compartida, de cooperación, innovación y mejora continua, la transformación es posible (Araque et al., 2020).

### **CONCLUSIONES**

A partir de la aproximación al fenómeno de la deserción escolar desde la gestión de cambio institucional se puede concluir que las IES deben ir más allá de ser una estructura técnica y rígida, enfocada únicamente en la formación profesional, para transformarse en entes sociales caracterizados por promover y demostrar los valores y el compromiso necesarios para encaminar la formación profesional a una humana, ética y social.

Como se evidenció, no solo se trata de algo pequeño. Al mirar el fenómeno desde una perspectiva integral, es posible orientar estratégicamente el cambio. Para ello, la participación

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

de todas las partes, desde una postura crítica y activa, es medular; destacando el rol directivo y administrativo como agentes de transformación interna. Desde una visión compartida, es posible abordar las áreas de mejora en la institución.

En el caso de esta investigación, los factores identificados por el alumnado que desertó fue el punto de partida para traducir sus necesidades y experiencias en áreas de oportunidad críticas, develando la necesidad de abordar el problema desde la gestión de cambio para contribuir a la calidad educativa de la institución.

Aunque ya se está trabajando al respecto, el proceso de mejora es interminable. Si bien, en este estudio se exploró el fenómeno desde la visión de quienes ya no están, se presenta la enorme tarea de continuar este proceso con el alumnado que forma parte de la institución, el personal y, a futuro, la comunidad alrededor (familias, aspirantes, sociedad en general...).

### **REFERENCIAS**

- Amado, M.; García, Á.; Brito, R.; Sánchez, B. y Sagaste, C. (2014). Causa de reprobación en ingeniería desde la perspectiva del académico y administradores. *Ciencia y Tecnología*, 1(14), 233-250. [https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT\\_14\\_15.pdf](https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_15.pdf)
- American Educational Research Association [AERA] (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Araque, L. M., Saavedra, C. A., y Contreras, A. F. (2020). Cómo crear una cultura escolar para gestionar el cambio. *Revista Digital La Pasión Del Saber*, 10(17), 75–91. <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/50/56>
- Arévalo, H. T., y Muñoz, A. L. (2025). Administración del Cambio y su Efecto en la Innovatividad Pedagógica en Escuelas del Siglo XXI. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 246-260. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/44/87>
- Arjona-Granados, M. P., López Lira-Arjona, A. y Maldonado-Mesta E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Carrasco, A. (2013). *El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores a Gestores en una Institución Educativa* [tesis de maestría]. Universidad de Chile.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

[https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116481/TESIS\\_FINAL.pdf;sequence=1](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116481/TESIS_FINAL.pdf;sequence=1)

- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com.mx/books?id=335ZDwAAQBAJ&lpg=PT16&ots=YEyQKKrvvJ&lr&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales II*(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Gallardo, M., Murillo, N., y Landázuri, M. (2024). Gestión de cambio en instituciones educativas. *RECIAMUC*, 8(2), 14-22. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(2\).abril.2024.14-22](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.14-22)
- Gallifa, J., y Sangrà, A. (2021). *Transformar la Universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global*. Editorial UOC. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/038210d1-0825-4ef3-8cc3-fc6020149ede/content>
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44043204005.pdf>
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- García Gil, M. E., y Piovani, J. I. (2022). El aseguramiento de la calidad como generador de cambios institucionales en universidades privadas de Colombia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.7752>
- Guevara, H. E., Huarachi, L. A., Lozano, G. A., y Vértiz, J. J. (2021). Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 178-191. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223012/29066223012.pdf>

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223–235. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7437385.pdf>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal de la enseñanza pública*. Ediciones Paidós. [https://books.google.com.mx/books/about/La\\_escuela\\_no\\_es\\_una\\_empresa.html?id=gIkxaAzIyycC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books/about/La_escuela_no_es_una_empresa.html?id=gIkxaAzIyycC&redir_esc=y)
- Lázaro, N.; Callejas, Z.; Griol, D. y Durán, M. (2017). La deserción estudiantil en educación superior: S.O.S. en carreras de ingeniería informática [Ponencia]. VII. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior CLABES. Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1674/2410>
- Loera, M. E. (2019). *Es reto de las universidades formar no sólo a profesionistas, sino a seres humanos: Rector General de la UdeG*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/es/noticia/es-reto-de-las-universidades-formar-no-solo-profesionistas-sino-seres-humanos-rector>
- López, M. (2024). *La vida de los planes de estudio: genealogía de los cambios* [ponencia]. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, San Martín, Argentina. <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/472.pdf>
- Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 2(2), 7-24. <https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/31/72>
- Nucamendi, M. C. (2025). *La educación integral: un reto impostergable en la universidad*. GacetaUNACH. <https://gaceta.unach.mx/secciones/noticias-actuales/item/1821-uni>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz discusiones. <https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/2021-09/Nussbaum%20-%20Sin%20fines%20de%20lucro.pdf>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Pacco, R. Z., y Dávila, O. M. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3002-3029. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2809](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809)
- Polo, M. (2021). Gestión del cambio planeado en docente de instituciones educativas públicas. *Encuentros*, 19(02), 61-73. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2446/2436>
- Selznick, P. (1984). *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. University of California Press. <https://books.google.com.mx/books?id=J6IwDwAAQBAJ&lpg=PR3&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q&f=false>
- Soriano-Rivera, R. (2016). Gestión del cambio: una propuesta metodológica desde el proceso estratégico. *Revista de ciencias de la gestión*, 1(1), 38-86. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/14870/15411>
- Sotelo, J. G., Figueroa, E. G., y Carreón, E. (2023). Sistemas de Gestión en Instituciones de Educación Superior, su Operación y la Correlación con la Calidad en el Servicio. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e507. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1540>
- Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología Compresiva*. Fondo de Cultura Económica. <https://zoonpolitikonmx.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>

**CAPÍTULO 15**  
**EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE**  
**ESTUDIANTES, UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

Carmen Alicia Diéguez Orellana y María Teresa Gatica Secaída

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

[cdieiguez@fahusac.edu.gt](mailto:cdieiguez@fahusac.edu.gt)

**Resumen**

La evaluación, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no debe verse como una etapa final, sino como una herramienta integrada para mejorar el aprendizaje, especialmente en su modalidad formativa. Este tipo de evaluación definitivamente apoya al aprendizaje, guía y ayuda a corregir errores a tiempo, no se centra únicamente en puntajes. Esta investigación tuvo como propósito analizar el impacto de la evaluación formativa en estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se trató de un estudio evaluativo con enfoque cuantitativo, utilizando dos cuestionarios con Escala de Likert y aplicando el método deductivo. Participaron estudiantes y profesores de diferentes jornadas. Los resultados muestran que tanto alumnos como docentes consideran necesario mejorar la evaluación formativa: los estudiantes en su mayoría están “de acuerdo”, mientras que los profesores se inclinan más hacia el “totalmente de acuerdo”, reflejando consenso en la necesidad de fortalecer este proceso.

**Palabras clave:** evaluación formativa, actitudes estudiantiles, estudiantes universitarios, competencia comunicativa, éxito.

**FORMATIVE ASSESSMENT AND ITS IMPACT ON STUDENTS LEARNING,**  
**UNIVERSITY OF SAN CARLOS OF GUATEMALA**

**Abstract**

Formative assessment, within the teaching-learning process, should not be viewed as a final stage, but rather as an integrated tool to improve learning, especially in its formative form. This type of evaluation, seeks to support learning, guide to the study and correct errors in a timely manner, without paying attention, only to qualify. The purpose of this research was to analyze the impact of formative assessment on students of the Bachelor's Degree in Social Work at the University of San Carlos de Guatemala. This was an evaluative study with a quantitative

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

approach, using two Likert-scale questionnaires and applying the deductive method. Students and faculty from different shifts participated. The results show that both students and faculty consider it necessary to improve formative assessment: the majority of students "agree," while faculty are more inclined to "strongly agree," reflecting a consensus on the need to strengthen this process.

**Keywords:** Formative assessment, student attitudes, university students, communicative competence, success.

### **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación es referente a la evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Esta está basada en el análisis de evidencia recolectada por los docentes, lo cual permitió hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes.

Este tipo de evaluación ha ido tomando más relevancia en los últimos tiempos; por lo que los profesionales en la educación lo están considerando en sus diferentes sesiones de clase y del mismo modo, sus resultados vienen favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Cruzado Saldaña, 2022).

Según Pérez Pino, Clavero, Carvó Ayala y González Falcón (2017), la evaluación formativa, es aquella que coadyuva al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo y con las finalidades sociales que signan dicha formación en la sociedad. Además, es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede avanzar. Informa al estudiante de los hallazgos encontrados, lo que le permite al docente adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorgan la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente.

En tal sentido, el objetivo de esta investigación fue analizar el impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje de estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para ello, se tomó como población o universo, a los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social y a los profesores de la misma carrera en sus diferentes jornadas.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

En toda institución educativa es necesario analizar las diferentes formas de evaluación, de manera que, se pueda tomar decisiones acertadas que beneficien principalmente al estudiante en su aprendizaje, ya que al final, es quien más interesa en todo este proceso.

(García Riveros, Farfán Pimentel, Fuertes Meza y Montellanos Solís, (2021). A nivel mundial, la evaluación formativa tiene como objetivo desarrollar un aprendizaje responsable y consciente en los estudiantes a través del acompañamiento de los docentes quienes pueden estructurar sistemáticamente el aprendizaje. Por lo cual, es necesario replantear la evaluación formativa porque en estos tiempos es uno de los problemas más complejos de la práctica pedagógica en el aula ya que la misma es generalmente cuantitativa y está relacionada con el rendimiento académico.

En ese sentido, la evaluación formativa ha cobrado gran importancia en los diferentes niveles educativos, debido a que se considera un tipo de evaluación en donde el profesor pone en práctica la creatividad y donde el estudiante se siente más cómodo y más importante, por el nivel de comprensión que adquiere de todo el proceso educativo. De allí, la importancia de haber seleccionado este tema, porque se considera relevante en el contexto educativo, siempre poniendo en primer lugar al estudiante.

Este tipo de investigaciones son importantes ya que permiten implementar nuevas herramientas y estrategias de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas, ya que dependiendo de los resultados, permite tomar las medidas necesarias para mejorar esos aspectos que muchas veces no están del todo bien en las instituciones de educación superior y que afectan posteriormente las evaluaciones docentes, debido a que los profesores no cuentan con esas herramientas que pueden apoyarles a ser innovadores en el aula. Al final, lo más importante, es que el profesor reconozca que puede ser diferente en el aula y marcar la diferencia con los otros profesionales de la educación.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Es una investigación de tipo deductiva, basada en un proceso de razonamiento lógico que partió de principios generales o teorías y avanzó hacia conclusiones específicas concretas, basada en un método. La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con estudiantes y profesores de la Licenciatura de la misma carrera, en sus diferentes jornadas. Se utilizó un muestreo por conveniencia, donde los

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

participantes son seleccionados por su fácil acceso y disponibilidad, sin tomar en cuenta si la muestra representaba adecuadamente a la población total.

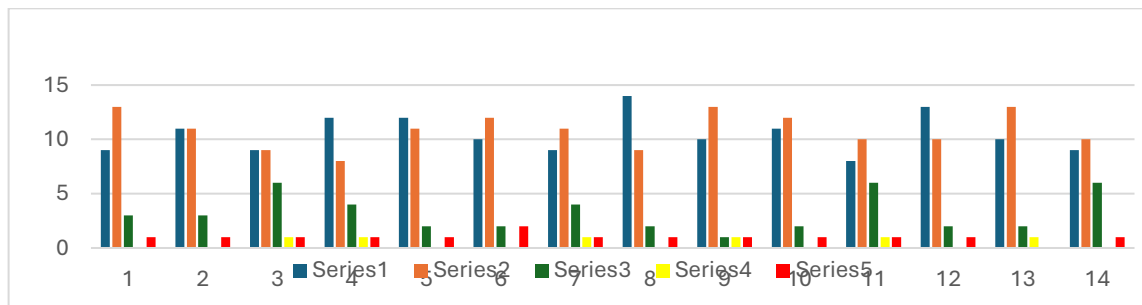
En ese sentido, esta investigación, se realizó con un enfoque cuantitativo, cuyo instrumento estuvo conformado por 2 cuestionarios basados en una Eskala tipo Likert y con preguntas de interés para la investigación, utilizando para ello, un método deductivo, el cual permitió ir de lo general a lo particular y luego llegar a conclusiones generales. El cuestionario debidamente validado por expertos y con consentimiento informado, fue aplicado a la población indicada.

### RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan en las siguientes figuras: Acá es importante resaltar, que las opciones de Eskala de Likert tomadas en cuenta, fueron: totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

#### Figura 1

*Respuesta de estudiantes con diferentes colores, basadas en Eskala de Likert*

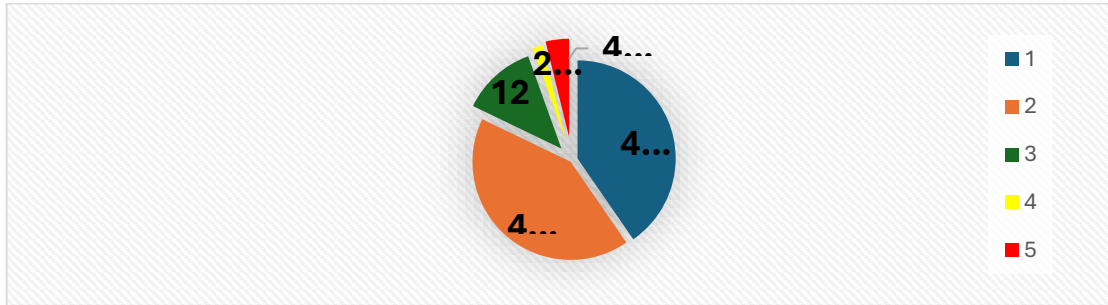


*Nota.* La figura 1, muestra en los diferentes colores, las opciones para cada pregunta, color azul, naranja, gris, amarillo y rojo. Respondiendo de esa manera, a las opciones de la Eskala de Likert, en la que está basado el instrumento. Totalmente de acuerdo en color azul, de acuerdo en color naranja, neutral en color gris, en desacuerdo en color rojo y en amarillo, totalmente en desacuerdo. Fuente. Elaboración propia.

#### Figura 2

*Respuestas de estudiantes en porcentaje*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

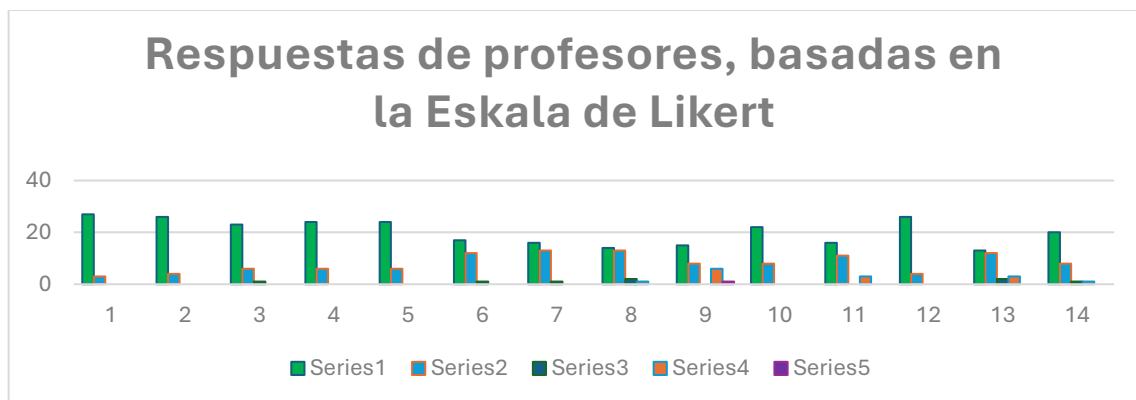


*Nota.* En la figura 2, se muestra el total de respuestas de estudiantes en porcentaje, haciendo referencia a los aspectos de la Escala de Likert, los cuales eran: totalmente de acuerdo, en color naranja, color azul, de acuerdo, en color gris, neutral, en desacuerdo, en color amarillo, en desacuerdo, en color amarillo y totalmente en desacuerdo, color rojo. Fuente. Elaboración propia.

En el caso de los profesores, hubo un totalmente de acuerdo de 283, un de acuerdo de 114, neutral fueron 8, en desacuerdo 14 y totalmente en desacuerdo, 1.

### Figura 3

*Respuestas de profesores basadas en la Escala de Likert, con diferentes colores, verde, amarillo, azul, naranja y rojo.*



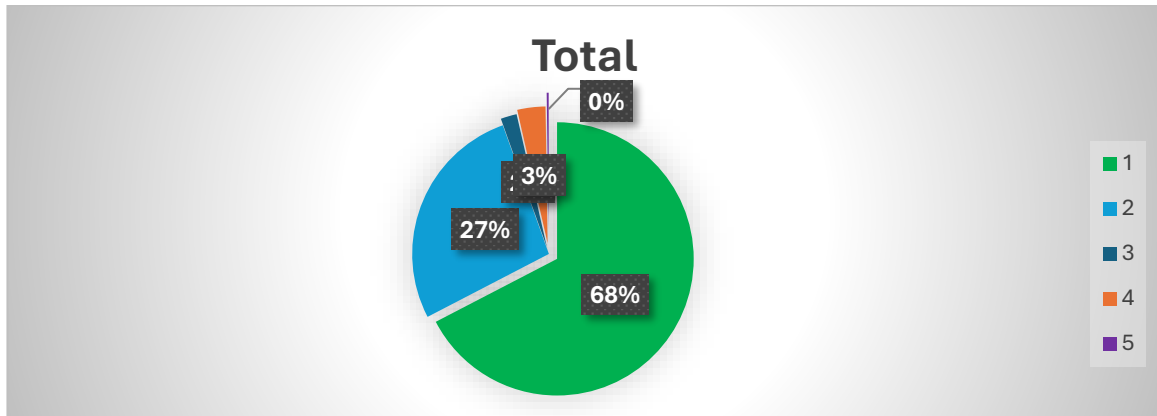
*Nota.* En la figura 3, se muestra en una gráfica de colores, las diferentes selecciones de la Escala de Likert, de las preguntas realizadas a los profesores. Donde, verde es totalmente de acuerdo, amarillo es de acuerdo, naranja, neutral, azul en desacuerdo y lila, totalmnete en desacuerdo.

Fuente. Elaboración propia.

### Figura 4

*Porcentaje de respuestas de profesores*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



*Nota.* En la figura 4, se muestra las respuestas de cada uno de los profesores en porcentaje, presentando cada uno en un color distinto, siempre basadas las respuestas en una Escala de Likert, donde verde es totalmente de acuerdo, amarillo, de acuerdo, neutral es azul, naranja es en desacuerdo y lila es totalmente en desacuerdo. Elaboración propia.

### DISCUSIÓN

Los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala en sus diferentes jornadas, indicaron en un 40%, estar de acuerdo con la mayoría de las inquietudes planteadas. Por ejemplo, si encuentran diferencias entre la evaluación sumativa y formativa, respondieron con la opción de acuerdo, como primera instancia.

Luego, al preguntarles si consideran importante que los profesores trabajen con este tipo de evaluación, la respuesta fue igual, pero, la mitad de los estudiantes respondió una cantidad similar con el totalmente de acuerdo, un grupo no respondió y el resto, totalmente en desacuerdo. Otra pregunta decía, si consideran que la evaluación formativa ha influido en su motivación en el aprendizaje, entendiéndose la motivación, de acuerdo con Santrock (2002), como se citó en Naranjo Pereira (2009), como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). Allí, la mayoría respondió totalmente de acuerdo, lo cual es un buen resultado si se quiere ver desde el punto de vista pedagógico.

En cuanto a si consideran que este tipo de evaluación ha influido en una mejor comprensión de los contenidos, la respuesta fue, de acuerdo. Acerca del aspecto de la retroalimentación, entendida según (Contreras, 2018), como la información sobre la brecha entre un estado de referencia y un estado deseable, esta información es usada para cerrar esa brecha. y sí es importante para los estudiantes, ya que, la mayoría respondió totalmente de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

acuerdo, una menor cantidad, de acuerdo, otro grupo que no respondió, otro pequeño grupo en desacuerdo y otro menor, totalmente en desacuerdo, lo que da la pauta para pensar, que la retroalimentación, no para todos ocupa el mismo nivel de interés e importancia.

Se les preguntó, si la evaluación formativa les ha apoyado a una disminución de la ansiedad por los exámenes, a lo cual, respondieron de acuerdo, en segundo lugar, totalmente de acuerdo, son las respuestas con alto porcentaje. Al respecto de poseer una mejor comprensión de los contenidos, por medio de la evaluación formativa, es decir, si causa impacto en el aprendizaje, los estudiantes respondieron, de acuerdo y no totalmente de acuerdo, como se esperaba.

Al preguntarles si el tamaño del grupo, la disponibilidad de recursos tecnológicos e infraestructura, es un impedimento para implementar la evaluación formativa, respondieron que están de acuerdo. Al respecto, se les preguntó si dentro de la universidad se puede implementar una cultura de evaluación formativa mucho más formal, a lo que respondieron, que también están de acuerdo.

Por otro lado, se les preguntó si dentro de la universidad existen barreras culturales o de otro tipo, para implementar la evaluación formativa, la respuesta fue de acuerdo, luego totalmente de acuerdo y, en tercer lugar, neutral, o sea que no le ponen mucho interés al tema, una menor cantidad, respondió en desacuerdo y otra, totalmente en desacuerdo.

Al preguntarles si consideran que la evaluación formativa genera impacto en el aprendizaje de los estudiantes, la respuesta llamó bastante la atención, ya que la mayoría respondió que de acuerdo, cuando, se esperaba un totalmente de acuerdo. Al parecer, les es indiferentes si se utiliza evaluación formativa o cualquier otro tipo de evaluación.

Otra de las preguntas que se les hizo es si consideran que existe algún tipo de barreras culturales o de otro tipo para implementar la evaluación formativa e indicaron que, de acuerdo, tampoco totalmente de acuerdo, como se esperaba.

Además, si consideran que los profesores universitarios deben capacitarse más en el tema de evaluación formativa y si piensan que la evaluación formativa es un desafío para los profesores universitarios, indicaron, totalmente de acuerdo, lo cual se considera una buena respuesta. Asimismo, se les preguntó si hay diferencias significativas en la evaluación formativa entre los diferentes niveles de experiencia o formación pedagógica que los que no lo tengan, a

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

lo cual, respondieron, de acuerdo. Finalmente, se realizó una pregunta específica, sobre cuáles son las estrategias de evaluación formativa que más utilizan sus profesores en clase, entre las que mencionaron, debates, portafolios, discusiones, pruebas rápidas, rúbricas, coevaluación y autoevaluación. Fue interesante ver que respondieron con diferentes herramientas, por lo tanto, sí las conocen y las han utilizado con sus profesores.

Por su parte, a los profesores, se les hizo las mismas preguntas, aunque no coincidieron tanto con las respuestas de los estudiantes. Ellos están más con un totalmente de acuerdo en cada uno de los aspectos que se les preguntó, por lo que consideran que la evaluación formativa es muy importante y que se puede trabajar de una manera más formal dentro de la universidad, por supuesto, con la debida capacitación a los profesores, de manera que los estudiantes salgan favorecidos en todo.

Además, según opinión de profesores, la retroalimentación sí apoya a que el estudiante mejore otros aspectos importantes, por lo que nunca debe faltar al momento de la evaluación. Ellos indicaron que las herramientas de evaluación formativa que más utilizan son, debates, pruebas rápidas, portafolio, rúbricas, pruebas diagnósticas, listas de verificación. En general, utilizan todas las mencionadas en el cuestionario, lo que significa que ponen en práctica constantemente la evaluación formativa y le ponen gran importancia, por lo que se puede decir que la evaluación formativa, sí genera impacto en el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Al mismo tiempo, indicaron que no existe ningún tipo de barrera cultural o de otro tipo, que evite poner en práctica este tipo de evaluación.

### **CONCLUSIONES**

De todo lo indicado anteriormente, se puede concluir en lo siguiente:

Lo que se percibe de acuerdo con las respuestas de estudiantes, es que ellos no ponen tanta atención a la manera como el profesor evalúa, ya que no encuentran tantas diferencias entre un tipo de evaluación y otra y no lo ven tan importante, salvo algunos estudiantes que son más observadores y cuidadosos.

En la parte de la retroalimentación, al parecer, les ayuda, sin embargo, no se ve que la utilicen para mejorar otros aspectos como lo indicaba la pregunta, o no saben cómo aprovechar ese recurso.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Se ve que han puesto atención a las herramientas de evaluación formativa, ya que mencionaron que sus profesores utilizan una buena cantidad de las que aparecían en el instrumento y donde ellos tenían que subrayar los que utilizan, lo que indica que conocen varias herramientas de evaluación formativa.

Por su parte, los profesores son más seguros en sus respuestas, ya que se nota que para ellos es importante la evaluación formativa, ya que les permite ser más creativos y consideran que los estudiantes aprenden mejor los contenidos que se les enseñan, lo cual es fabuloso. Al parecer, vienen utilizando la evaluación formativa como algo que no es nuevo para ellos y que conocen muy bien. Sin embargo, estuvieron de acuerdo en que es importante la capacitación para mejorar esas herramientas de evaluación formativa, ya que es importante mencionar que siempre van surgiendo herramientas novedosas y que se adaptan a la realidad tecnológica y de la globalización. Para ellos, la evaluación formativa no significa un reto, ya que están muy familiarizados con esta.

Asimismo, consideran, que, dentro de la universidad, se puede implementar un programa mucho más formal de evaluación formativa, que ayude a que el estudiante capte mejor el conocimiento y profundice más en cada uno de los aspectos que el profesor quiere enseñar, por medio de herramientas de evaluación formativa, las cuales les permite ser más prácticos y dinámicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, conocen diversidad de herramientas de evaluación formativa, las cuales ponen en práctica en cualquier momento con sus estudiantes. Algunas de las que más practican son, los portafolios, pruebas rápidas, pruebas diagnóstica y debates con sus estudiantes sobre diferentes temáticas.

Para los profesores de la Escuela de Trabajo Social, este tipo de evaluación no es ya un desafío e indicaron que sí encuentran diferencias significativas entre un tipo de evaluación normal y la evaluación formativa. Ellos se sienten más creativos, más contentos con sus estudiantes, los ven más dinámicos y sin aburrimiento, lo cual es bueno para todos. Además, indicaron que como profesores, se sienten más satisfechos de la labor que realizan pues sienten que los estudiantes aprenden y captan más lo que se les enseña y lo han puesto a prueba en diferentes momentos.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Definitivamente, para ellos, hay un impacto grande que se genera en el aprendizaje de estudiantes, a través de la utilización de la evaluación formativa en el aula.

### **REFERENCIAS**

- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>,
- Cruzado Saldaña (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*. 13(2). <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- García Riveros, J. M., Farfán Pimentel, J. F., Fuertes Meza, L. C., & Montellanos Solís, A. R. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. 33(2), 153–170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>.
- Pérez Pino, M., Clavero, J. O. E., Carbó Ayala, J. E., González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumicentro*, 9(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000300017&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000300017&script=sci_arttext)

## CAPÍTULO 16

### EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Elida Paola Perea López

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

[pperea@profesor.usac.edu.gt](mailto:pperea@profesor.usac.edu.gt)

#### **Resumen**

La presente investigación analiza la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para promover la inclusión educativa en el aula universitaria, con el propósito de identificar su impacto en las prácticas pedagógicas y en la atención a la diversidad del estudiantado. Se empleó un enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por docentes del Departamento de Pedagogía, Región IV, quienes participaron voluntariamente mediante la aplicación de una encuesta estructurada en escala Likert. Los datos fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo e inferencial. Los resultados demostraron que los docentes poseen un nivel favorable de conocimiento del DUA y que aplican con frecuencia estrategias basadas en sus tres principios. Asimismo, se identificó una correlación positiva entre la aplicación de estas prácticas y la percepción de inclusión educativa en las aulas universitarias. Sin embargo, se evidencian áreas de mejora relacionadas con la formación docente y la sistematización institucional del enfoque.

**Palabras clave:** Aprendizaje, inclusión, educación superior, equidad.

#### **THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) AS A STRATEGY TO FOSTER EDUCATIONAL INCLUSION IN HIGHER EDUCATION CLASSROOMS**

#### **Abstract**

This research analyzes the implementation of Universal Design for Learning (UDL) as a strategy to promote educational inclusion in the university classroom, with the purpose of identifying its impact on teaching practices and the attention to student diversity. A quantitative approach was employed. The population consisted of faculty members from the Department of Pedagogy, Region IV, who voluntarily participated through the application of a structured Likert-scale survey. The data were processed using descriptive and inferential statistical analysis. The results revealed that teachers possess a favorable level of knowledge regarding

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

UDL and frequently apply strategies based on its three core principles. Likewise, a positive correlation was identified between the implementation of these practices and the perception of educational inclusion within university classrooms. However, areas for improvement were also identified, particularly in relation to teacher training and the institutional systematization of the UDL framework.

**Keywords:** Learning, inclusion, higher education, equity

### **INTRODUCCIÓN**

La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación superior representa un cambio sustancial en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque reconoce que los estudiantes no aprenden de una sola forma, sino que poseen múltiples maneras de procesar la información, expresarse y comprometerse con el conocimiento. En un contexto universitario caracterizado por la diversidad cultural, social y académica, el DUA ofrece un marco pedagógico flexible que busca eliminar las barreras al aprendizaje y garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes.

En la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, este paradigma se alinea con el modelo educativo de la Facultad de Humanidades orientado a la formación integral, la equidad y la justicia social. La universidad de San Carlos de Guatemala, como espacio de pensamiento crítico y transformación, además de ser la única universidad estatal, tiene la responsabilidad de atender la diversidad estudiantil y de ofrecer experiencias de aprendizaje accesible y pertinente. El DUA, al proponer múltiples formas de representación, acción y participación, se convierte en una herramienta clave para lograrlo.

La aplicación del DUA en el aula universitaria no solo favorece la comprensión y la retención de los contenidos, sino que también potencia la motivación, la colaboración y el sentido de pertenencia de los estudiantes. En un país como Guatemala, donde las desigualdades sociales y educativas aún persisten, su implementación adquiere un valor estratégico para garantizar el derecho a una educación superior inclusiva y de calidad.

En este contexto, la investigación tuvo como propósito analizar la aplicación del DUA como estrategia para promover la inclusión educativa en el aula universitaria, a partir de la percepción y práctica de los docentes de la Facultad de Humanidades. A través de un enfoque

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

cuantitativo, se buscó describir el grado de conocimiento y uso de los principios del DUA, así como su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.

Los resultados obtenidos aportan evidencia sobre la pertinencia del DUA en la educación superior guatemalteca, demostrando que su implementación contribuye a fortalecer la equidad y la calidad educativa. De esta manera, el estudio no solo ofrece una descripción del estado actual de las prácticas docentes, sino que también plantea la necesidad de promover políticas institucionales y programas de formación que integren el DUA como componente esencial del modelo educativo universitario y de los ejes de docencia, investigación y extensión.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Esta investigación se llevó a cabo bajo la guía y los elementos del enfoque cuantitativo, el cual consiste en una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado. (Sampieri, 2014)

La investigación cuenta con relevancia social, ya que su trascendencia beneficiará a cientos de estudiantes de la Facultad de Humanidades que quieran integrarse a la educación superior y con ello superar las barreras sociales, políticas y económicas a las que se enfrentan a diario. Además beneficia a este sector, pues por primera vez los docentes tendrán información de la importancia del Diseño Universal para el aprendizaje para la mejora de la calidad educativa y para la adecuada atención a estudiantes, en su diversidad cultural, académica y cualquier otra característica que indique una necesidad educativa específica, con la mira de elevar la eficiencia terminal de los mismos y generar mayor oportunidad de integrarse a un campo laboral en el que puedan desarrollarse.

#### **2.1. Enfoque**

Según Hernández Sampieri (2014), el enfoque cuantitativo es un paradigma de investigación que se caracteriza por el uso de la recolección y el análisis de datos numéricos para responder preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, con el fin de identificar patrones, relaciones o causas entre variables.

#### **1.2. El tipo de investigación**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Descriptivo-correlacional, ya que su propósito fue identificar el fenómeno educativo — la aplicación del DUA— y analizar la relación entre su implementación y el nivel de inclusión educativa percibido. De acuerdo con Sampieri (2022), los estudios descriptivos permiten detallar las propiedades, características y perfiles de los sujetos o fenómenos analizados, mientras que los correlacionales buscan determinar el grado de asociación entre dos o más variables.

### 2.2 Población y muestra

#### 2.2.1 Población

Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio solamente es posible si se delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra. (Hernández Sampieri, 2014, pág. 170)

La población de estudio estuvo conformada por los docentes del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Región IV, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Este grupo se seleccionó por su participación directa en procesos de formación docente y por su papel fundamental en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

La muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia, integrada por docentes que voluntariamente participaron en el estudio mediante la respuesta al instrumento de encuesta. Este criterio se estableció considerando la accesibilidad y la disposición de los participantes para colaborar con la investigación.

#### 2.2.2. Muestra

Se tomó como referencia una muestra de 64 docentes de la región IV del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

#### 2.2.3. Procedimiento

Se planteó el problema, posteriormente se planteó una hipótesis. Se efectuó la revisión documental, en donde se encontró una vasta gama de información acerca de Diseño Universal para el aprendizaje.

La recolección de datos se realizó de manera virtual mediante un formulario en línea, con previo consentimiento informado de los participantes, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información. Posteriormente, los datos fueron organizados, codificados y procesados en hojas de cálculo y software estadístico. Se calcularon medidas descriptivas

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

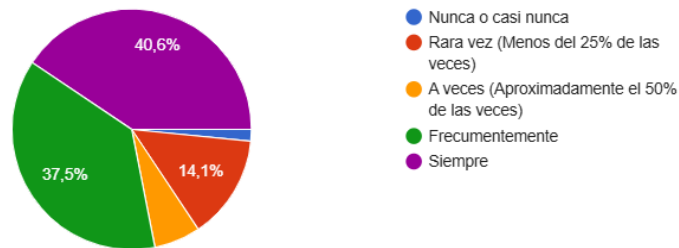
como frecuencias, medias y desviaciones estándar, y se realizaron análisis de correlación entre las dimensiones del DUA y los indicadores de inclusión educativa percibida.

### RESULTADOS

La investigación efectuada permitió analizar los resultados obtenidos, a partir del vaciado de los instrumentos de encuesta aplicados al sector docente de la región IV del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades.

#### Figura 1

*Uso de tecnología de asistencia (lectores de pantalla, subtítulos, lupas virtuales) integrando materiales accesibles*

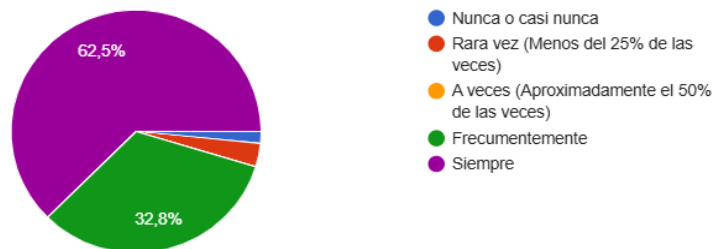


*Nota.* La figura muestra el uso de tecnología de asistencia (lectores de pantalla, subtítulos, lupas virtuales) integrando materiales accesibles que presentan los docentes del Departamento de Pedagogía de región IV de la Facultad de Humanidades a los estudiantes en los diferentes cursos que imparten. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (26), Frecuentemente (24), Rara vez (Menos del 25% de las veces) (9), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (4), Nunca o casi nunca (1). Hay 0 valores perdidos.

#### Figura 2

*Las evaluaciones (exámenes, proyectos) están diseñadas para medir la comprensión del contenido y no la habilidad para utilizar una única herramienta o formato*



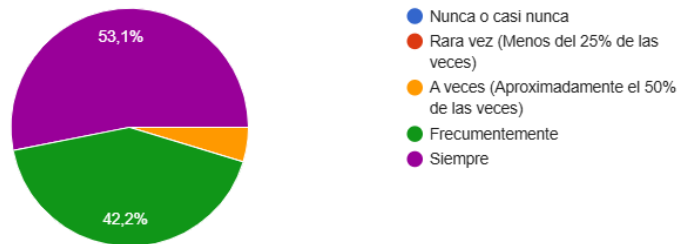
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Nota.* La figura muestra las evaluaciones (exámenes, proyectos) diseñados por los docentes del Departamento del Pedagogía de la región IV de la Facultad de Humanidades para medir la comprensión del contenido y no la habilidad para utilizar una única herramienta o formato. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (40), Frecuentemente (21), Rara vez (Menos del 25% de las veces) (2), Nunca o casi nunca (1). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 3

*Uso de ejemplos o casos de estudio que son culturalmente diversos o personalmente relevantes para la vida de los estudiantes*

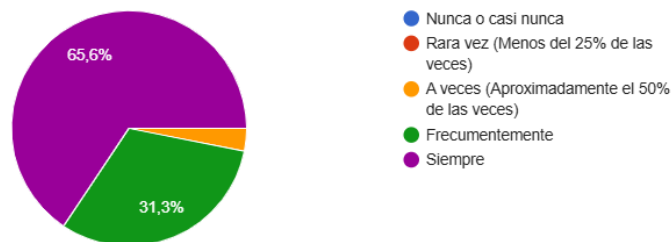


*Nota.* La figura muestra uso de ejemplos o casos de estudio presentados por los docentes del Departamento del Pedagogía, que son culturalmente diversos o personalmente relevantes para la vida de los estudiantes de la región IV de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (34), Frecuentemente (27), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (3). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 4

*Fomento del trabajo colaborativo y la interacción entre pares con roles diversos, promoviendo un ambiente de apoyo y comunidad*



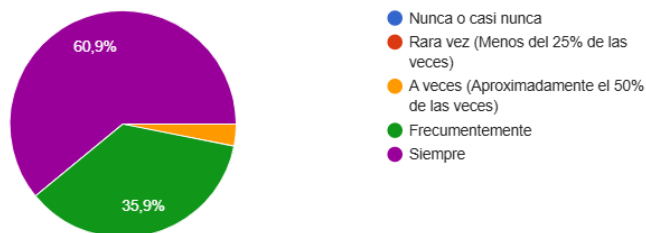
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Nota.* La figura muestra el fomento del trabajo colaborativo y la interacción entre pares con roles diversos, entre docentes de la región IV del Departamento del Pedagogía de la Facultad de Humanidades promoviendo un ambiente de apoyo y comunidad de la región IV de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (42), frecuentemente (20), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (2). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 5

*Se retroalimenta el conocimiento enfocado en el esfuerzo y el progreso (retroalimentación orientada al dominio) en lugar de solo en la calificación final*

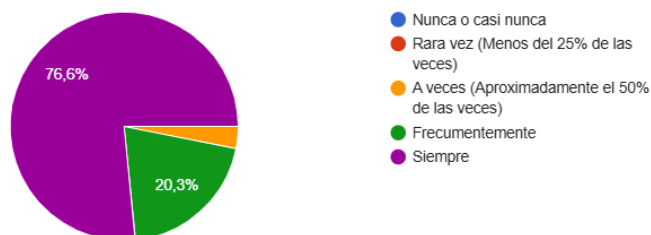


*Nota.* La figura muestra el nivel en que se retroalimenta el conocimiento enfocado en el esfuerzo y el progreso (retroalimentación orientada al dominio) por los docentes del Departamento del Pedagogía de la región IV de la Facultad de Humanidades en lugar de solo colocar la calificación final. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (39), Frecuentemente (23), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (2). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 6

*La diversidad de los estudiantes (discapacidad, origen cultural, ritmos) enriquece el proceso de aprendizaje de todos*



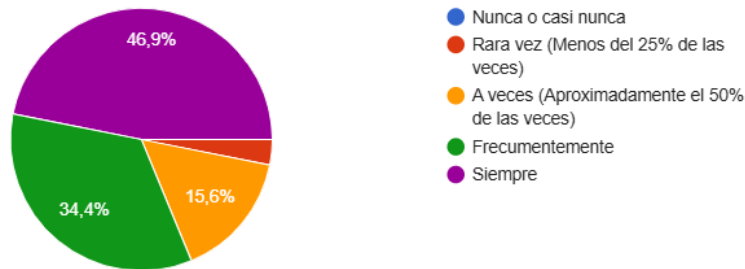
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Nota.* La figura muestra la diversidad de los estudiantes (discapacidad, origen cultural, ritmos) y como se enriquece el proceso de aprendizaje de todos, ello presentado por los docentes del Departamento del Pedagogía de la región IV de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (49), Frecuentemente (13), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (2). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 7

*La formación sobre DUA, educación inclusiva o atención a la diversidad funcional es constante*

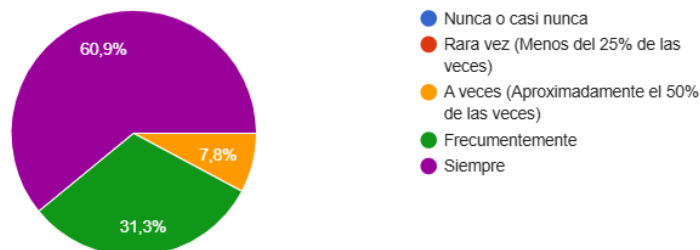


*Nota.* La figura muestra la formación de los docentes del Departamento del Pedagogía de la región IV de la Facultad de Humanidades sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, educación inclusiva o atención a la diversidad funcional y su constancia. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (30), Frecuentemente (22), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (10), Rara vez (Menos del 25% de las veces) (2). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 8

*La infraestructura y la plataforma virtual de la universidad facilitan la aplicación de estrategias inclusivas*



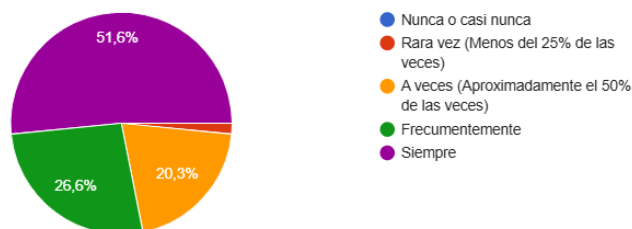
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Nota.* La figura muestra en qué nivel la infraestructura y la plataforma virtual de la universidad facilitan la aplicación de estrategias inclusivas para los docentes del Departamento del Pedagogía de la región IV de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (39), Frecuentemente (20), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (5). Hay 0 valores perdidos.

### Figura 9

*La planificación se adapta considerando las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) antes de que el estudiante lo solicite*



*Nota.* La figura muestra en qué nivel la planificación de los docentes del Departamento del Pedagogía de la región IV de la Facultad de Humanidades se adapta considerando las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) antes de que el estudiante las solicite. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como variable categórica. De 64 respuestas válidas, las categorías más frecuentes fueron: Siempre (33), Frecuentemente (17), A veces (Aproximadamente el 50% de las veces) (13), Rara vez (Menos del 25% de las veces) (1). Hay 0 valores perdidos.

## DISCUSIÓN

La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para promover la inclusión educativa en el aula universitaria representa un cambio profundo en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque reconoce que los estudiantes no aprenden de una sola manera, sino que cada uno posee diferentes formas de procesar la información, expresarse y comprometerse con la adquisición del conocimiento dentro de las aulas de educación superior.

Las directrices del DUA enfatizan la necesidad de *múltiples medios de representación* y opciones tecnológicas para asegurar el acceso (CAST, UDL Guidelines). Rose y Meyer también

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

proponen que los medios digitales y las herramientas accesibles son componentes centrales para reducir barreras de aprendizaje (Rose & Meyer, 2002). Los resultados muestran una adopción significativa pero parcial: concuerdan con la recomendación teórica de ofrecer representaciones múltiples, pero la existencia de docentes que solo usan la tecnología “a veces” o “rara vez” evidencia todavía una implementación incompleta y heterogénea.

En la educación superior, donde concurren estudiantes con trayectorias académicas, culturales y personales diversos, la implementación del DUA adquiere una relevancia aún mayor. “Por otro lado, existen también retos concretos en la aplicación del DUA en contexto universitario, por ejemplo, las barreras arquitectónicas que suelen imperar, así como las elevadas ratios de estudiantado en los grupos-clase, y la falta de tiempo para un correcto diseño de la implementación del DUA” (Mumbardó-Adam, 2024)

El DUA moderno y estudios sobre educación híbrida señalan que una plataforma accesible (LMS con opciones de personalización, subtítulo, compatibilidad con lectores de pantalla) es facilitadora, pero la disponibilidad tecnológica no garantiza uso eficaz: requiere alineamiento curricular y soporte técnico. El hallazgo es positivo pero debe acompañarse de auditorías de accesibilidad y protocolos para producción de materiales accesibles

El análisis cuantitativo desarrollado en esta investigación proporcionó una visión detallada del estado actual de los procesos de enseñanza en la Facultad de Humanidades, mostrando cómo la integración del DUA transforma la práctica docente. Los resultados reflejan que, al diversificar las formas de presentar la información y de evaluar los aprendizajes, se generan mayores niveles de comprensión y satisfacción entre los estudiantes. Esta evidencia empírica confirma que el DUA no es únicamente un marco teórico, sino una metodología pedagógica con impacto real en la inclusión educativa. Su implementación efectiva requiere compromiso institucional, formación docente y una cultura universitaria que valore la diversidad como elemento central del proceso formativo.

Las prácticas docentes han ido cambiando progresivamente a medida que algunas universidades han empezado a ver la relevancia del DUA, coincidiendo con el aumento del número de estudiantes que solicitan adaptaciones (Mumbardó-Adam, 2024). En síntesis, el DUA se presenta como una vía para reconfigurar la educación superior hacia modelos más inclusivos y equitativos. Al promover la flexibilidad curricular, el respeto a las diferencias y la

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

participación activa de todos los estudiantes, esta metodología responde a las demandas contemporáneas de una educación universitaria comprometida con la justicia social y el derecho a aprender en igualdad de condiciones. La experiencia en la Facultad de Humanidades demuestra que avanzar hacia un modelo basado en los principios del DUA no solo es posible, sino necesario para garantizar una enseñanza verdaderamente inclusiva en el contexto guatemalteco y latinoamericano. Autores sobre DUA en educación superior (Burgstahler; Burgstahler eds.) indican que la formación docente sostenida y contextualizada es condición necesaria para una implementación auténtica. Los datos muestran avances pero también fragilidad: la presencia de “a veces” y “rara vez” revela que la formación no es todavía un estándar institucional. La literatura recomienda formación continua, comunidades de práctica y acompañamiento en aula para consolidar la implementación.

Se identificó que las prácticas docentes basadas en los principios del DUA se relacionan directamente con la percepción de inclusión educativa. Esto valida la hipótesis del estudio y refuerza el valor del DUA como herramienta pedagógica efectiva para eliminar barreras (Rose, 2006). Este hallazgo conecta con los postulados de UNESCO sobre inclusión educativa, que promueven la valoración de la diversidad como principio pedagógico (UNESCO, 2020). También se alinea con la lógica del DUA: diseñar para la diversidad implica anticipar diferencias. El reconocimiento es un buen punto de partida; la literatura sugiere transformar el reconocimiento en prácticas concretas (diseños, adaptaciones, coevaluación) para que la diversidad deje de ser discurso y pase a prácticas cotidianas.

### **CONCLUSIONES**

En lugar de adaptar la enseñanza a las necesidades particulares de algunos estudiantes previamente etiquetados como problemáticos, con alguna discapacidad u otra característica, es importante que el docente conozca su entorno, su cultura, sus necesidades o demandas personales que, desde el inicio, responda a la variedad de estilos de aprendizaje y con ello brinde una orientación y acompañamiento en el proceso educativo equitativo e inclusivo.

Los docentes de la Región VI, del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, han demostrado gran interés por la implementación del DUA como estrategia para promover la inclusión educativa en el aula universitaria, pero en especial por la atención y correcta orientación a estudiantes con

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

discapacidad (auditiva, visual, física y cognitiva) con los que se cuenta en dicha Unidad Académica, el compromiso ha incrementado al participar de los diferentes cursos, talleres y diplomados que se brindan desde la División de Educación a Distancia en Entornos Virtuales - DEDEV- de la USAC, en los que se ha capacitado en el uso de herramientas, plataformas y otros recursos digitales para la atención de las necesidades educativas de la población san carlista.

El DUA ha sido implementado de manera empírica en las aulas de la Facultad de Humanidades, aunque algunos docentes muestran conocimiento y empatía por el tema, muchos conocen medianamente o nulo el término, por lo que la investigadora quien forma parte del departamento de planificación ha considerado esencial contemplar el DUA como base fundamental en los procesos curriculares, académicos y de planificación institucional, a su vez buscar la colaboración de los organismos reguladores en la unidad académica para promover y divulgar las ventajas y beneficios de su implementación.

### REFERENCIAS

- Burgstahler, S. E. (Ed.) (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (2<sup>a</sup> ed.). Harvard Education Press  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506545.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Meyer, A. R. (2014). *Diseño Universal para e para el aprendizaje: Principios, marco y práctica*. CAST Professional Publishing.  
[https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Mumbardó-Adam, C. S.-B.-A.-G. (2024). *El uso del Diseño Universal para el aprendizaje por parte del profesorado universitario: un estudio exploratorio*. REIDU.  
<https://reidu.cl/index.php/REIDU/article/view/135/114>
- Rose, D. H. (2006). Enseñar a todos los estudiantes en la era digital: Diseño universal para el aprendizaje. Editorial Morataya. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR\\_.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR_.pdf)
- UNESCO (2020). *Inclusion in education* (GEM Report thematic resources).

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva  
gestión educativa**

<https://gem-report-2020.unesco.org/thematic/>

## CAPÍTULO 17

### PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS CON HERRAMIENTAS GENERATIVAS DE IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS MULTIGENERACIONAL EN GUATEMALA

Ana María Saavedra López y Marcela de Jesús Barillas Pérez

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

[asaavedra@fahusac.edu.gt](mailto:asaavedra@fahusac.edu.gt)

#### Resumen

La investigación aborda las percepciones de los docentes en Guatemala, en relación con la aplicación de metodologías activas mediadas con IA en el nivel superior. El objetivo fue explorar el valor de las metodologías activas y herramientas de IA que tienen las diferentes generaciones de educadores. La metodología utilizada es un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y correlacional, no experimental. El método fue la encuesta con un cuestionario en escala de Likert que se aplicó a 214 profesores. Los datos se analizaron con técnicas estadísticas. Los hallazgos encontrados a) Existe un consenso en concebir que las metodologías activas favorecen la integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) Las metodologías contribuyen la construcción del aprendizaje y estimulan la participación; c) Hay aceptación positiva entre la generación X y la Millennials para el uso de las metodologías, pero expresaron su preocupación por la excesiva dependencia de la tecnología.

**Palabras clave:** Metodologías activas, Inteligencia artificial, Capacitación docente, Educación Superior.

#### INSIGHTS INTO THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES WITH GENERATIVE AI TOOLS IN HIGHER EDUCATION: A MULTIGENERATIONAL ANALYSIS IN GUATEMALA

#### Abstract

This research addresses the perceptions of teachers in Guatemala regarding the use of active methodologies mediated by AI at the higher education level. The objective was to explore the value of active methodologies and AI tools for different generations of educators. The methodology used is a quantitative approach with a descriptive and correlational design, not

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

experimental. The method was a survey with a Likert scale questionnaire that was applied to 214 teachers. The data was analyzed using statistical techniques. The findings a) There is a consensus in conceiving that active methodologies favor the integration of digital tools in the teaching-learning process; b) The methodologies contribute to the construction of learning and stimulate participation; c) There is positive acceptance among Generation X and Millennials for the use of the methodologies, but they expressed concern about the excessive dependence on technology. **Keywords:** Active methodologies, Artificial intelligence, Teacher training, Higher education.

### **INTRODUCCIÓN**

Las metodologías activas facilitan la construcción del aprendizaje profundo y autónomo. En la educación superior, su implementación favorece el desarrollo de las competencias blandas como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y autónomo. Según investigaciones realizadas en función del beneficio de aplicar metodologías activas, se ha encontrado que crean un ambiente de motivación e innovación en el estudiante por ser partícipe de su proceso de formación. (Medina-díaz & verdejo-carrión, 2020)

En el contexto actual de desarrollo global, la educación superior debe responder a las demandas científicas, tecnológicas y sociales de las comunidades y países, por lo que es necesario un cambio de paradigma educativo que privilegie al estudiante como sujeto activo en su proceso de formación. (Mayorga-ases et al., 2024)

Las metodologías activas son estrategias disruptivas que promueven un aprendizaje experiencial que vincula la teoría con la práctica para la mejor construcción de su conocimiento y actitud participativa, privilegiando la colaboración en equipos multidisciplinares. (Asunción, 2019). En cuanto a las metodologías mediadas con inteligencia artificial, se han revisado investigaciones que muestran resultados positivos en educación superior ya que facilitan el trabajo docente y del estudiante para elevar estándares de calidad en el proceso educativo. Entre los beneficios de la IA en educación se pueden mencionar: el aprendizaje personalizado, que ayuda a identificar las características de los estudiantes, sus áreas fuertes, sus áreas débiles para fortalecer las rutas de aprendizaje; la adaptación de los módulos o bloques de aprendizaje, el ritmo y estrategias de enseñanza propiciar mejores resultados; la tutoría mediante programas de IA, que simule a tutores humanos que proporcionan orientación, comentarios y explicaciones

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

en tiempo real; la calificación automática de tareas, exámenes de diverso tipo que facilitan la tarea del profesorado. (Delgado de frutos et al., 2024)

Es importante tener en cuenta la brecha digital en América Latina, donde el 60% de áreas rurales no tienen acceso a la tecnología y recursos, lo que coloca en desventaja a una gran parte de la población y la privacidad se constituye en otro desafío por la seguridad de datos sensibles de la comunidad académica. (Vera, 2023)

### MATERIAL O MÉTODO

#### 2.1. Metodología

En el marco de la investigación se ha utilizado, Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) un enfoque cuantitativo con un diseño Descriptivo y correlacional, no experimental. La población fueron docentes universitarios del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades, con una muestra estimada de 214 docentes. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia.

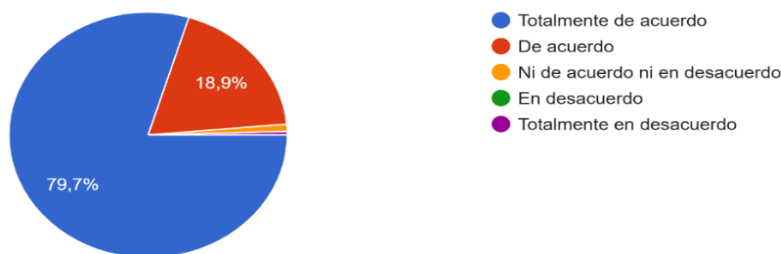
##### 2.2.1. Instrumentos

Para recopilar los datos se empleó la técnica de la encuesta con un cuestionario estructurado con una escala tipo Likert de 5 puntos desde (Nada importante hasta muy importante). La validación de dicho instrumento se realizó a través de una revisión por expertos en educación y tecnología, la aplicación de dicho instrumento se realizó en línea, mediante formularios digitales de google forms.

### RESULTADOS

#### Figura 1

*Las metodologías activas favorecen la integración de diversas herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

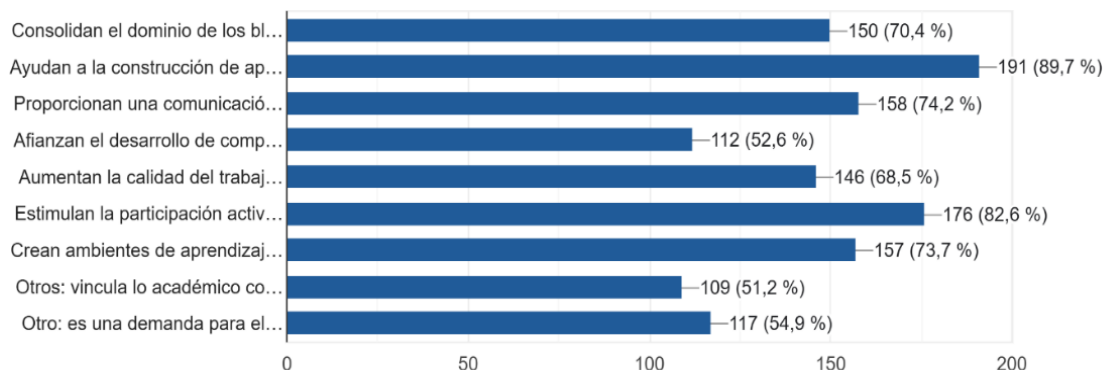


## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Nota.* Elaboración propia con los datos recopilados mediante Google Forms (2025). Se refleja una percepción muy positiva de las metodologías activas implementadas mediante dispositivos digitales, con una aceptación del 98.6% de las respuestas.

**Figura 2**

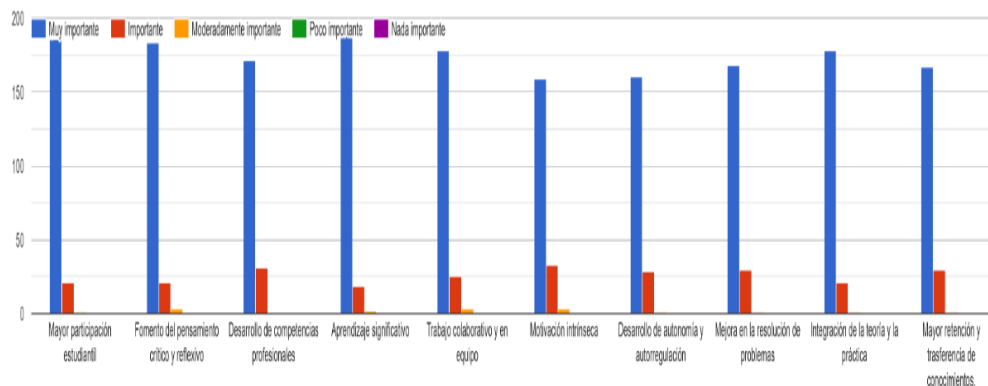
*Considera que las metodologías activas promueven un aprendizaje autónomo*



*Nota.* Elaboración propia con los datos recopilados mediante Google Forms (2025). Los resultados reflejan una percepción positiva sobre el impacto de las metodologías en el aprendizaje autónomo.

**Figura 3**

*Que tan relevantes son para usted cada una de las siguientes ventajas de las metodologías activas*

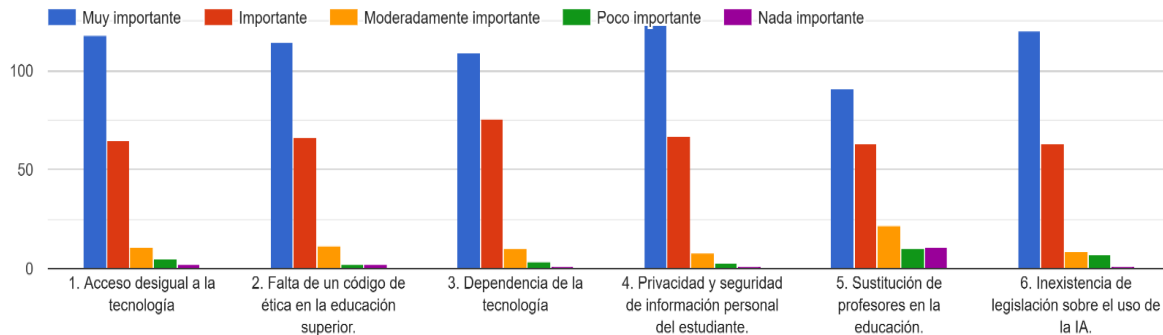


*Nota.* Elaboración propia con los datos recopilados mediante Google Forms (2025). Los resultados evidencian una valoración ampliamente positiva de las metodologías activas.

**Figura 4**

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Que tan relevantes son para usted cada una de las siguientes consideraciones sobre el Uso de herramientas generativas de IA en las metodologías activas en la educación*



*Nota.* Elaboración propia con los datos recopilados mediante Google Forms (2025). Se evidencia una alta preocupación por la equidad y la ética digital en el uso de metodologías activas con apoyo tecnológico.

### DISCUSIÓN

La percepción general del uso de metodologías activas en entornos digitales es muy positiva, ya que un 98.6% de los participantes las aceptan. Estas estrategias parecen ser valoradas, pues inducen aprendizajes significativos (89.7%) y una participación activa en las actividades (83.1%), al mismo tiempo que crean espacios de aprendizaje más amigables en los que siempre es posible aprender (82.6%). También aparecen beneficios relacionados con la mejora de la comunicación profesor-estudiante, con el dominio de contenidos y con la calidad del trabajo académico; en menor medida, también son valoradas las metodologías activas por su actualización profesional (54.9%) y su contribución al desarrollo de competencias blandas (52.6%). Los resultados del estudio concuerdan de una manera bastante amplia con lo que dice la comunidad científica en relación a las metodologías activas en entornos digitales. Diferentes investigaciones (Freeman et al., 2014; Prince, 2021) corroboran que estas estrategias aumentan el aprendizaje significativo, la participación del alumnado y la práctica del pensamiento crítico, y son resultados que están relacionados con el elevado porcentaje de aceptación (98,6%) y valoración positiva (más del 80%) que se han conseguido en los datos analizados.

De forma similar, la literatura sugiere que el trabajo colaborativo y la comunicación entre el docente y los estudiantes son principios fundamentales las metodologías activas, lo que

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

coincide con las percepciones comentadas de la mejora en la interacción y la calidad del trabajo académico. Los resultados indican que el profesorado hace de los métodos activos, una validación institucional y académica de enfoques pedagógicos que fomenten la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico. Sin embargo, existen preocupaciones que deben ser tomadas en cuenta en el diseño curricular. Más de un 85% manifiestan el acceso desigual a la tecnología, la falta de un código ético y la protección de los datos personales como condicionantes para hacer uso de metodologías activas con IA.

Es importante mencionar, que la comunidad científica advierte, al igual que los encuestados— acerca de los riesgos del acceso a diferente tecnología y la brecha digital (Selwyn, 2016; UNESCO, 2023) que limitan la equidad en la participación, aspecto que resulta necesario para que la utilización de enfoques activos tenga éxito. En el mismo sentido, la preocupación por la ética, la privacidad y el uso responsable de la IA está alineada con los criterios de las organizaciones internacionales (UNESCO, 2021; OCDE, 2022), las cuales demandan marcos éticos claros para poder garantizar la transparencia de los entornos educativos digitales y la protección de los datos.

Los datos recopilados a través del instrumento reflejaron la excesiva dependencia de la tecnología angustia a un 70%, por lo que se considera que es preciso llegar a equilibrar el uso de herramientas digitales con el propio desarrollo cognitivo. Adicionalmente, la distribución de la población por edad, con más de la Generación X (59.4%) y con un porcentaje significativo de Millennials (38.2%) parecen indicar que las estrategias poseen un ritmo diferente para distintos grupos; además, las metodologías activas deberían unir a diferentes grupos por edad, lo cual responde también a los aspectos relacionados con las preocupaciones señaladas anteriormente. Finalmente, la advertencia con respecto a la dependencia tecnológica (70%) muestra la opinión prevalente en la comunidad académica de la tecnología debe ser una herramienta auxiliar y no un proceso cognitivo (Mishra & Koehler, 2006) buscando el equilibrio entre el uso de herramientas digitales y el desarrollo del pensamiento autónomo.

### **CONCLUSIONES**

Los hallazgos de esta investigación reflejan el grado de percepción positiva hacia la incorporación de metodologías activas auxiliadas por herramientas de inteligencia artificial en la educación superior de Guatemala. La gran parte de los profesores consideran que es útil para

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

facilitar el aprendizaje autónomo, significativo y cooperativo, y para introducir los recursos digitales en los espacios de enseñanza-aprendizaje. Se encuentra que las metodologías activas ayudan a consolidar competencias como el pensamiento crítico, la solución de problemas y la buena articulación entre docentes y estudiantes. Sin embargo, se presentan desafíos que requieren atención institucional y pedagógica. Entre ellos cabe destacar la brecha digital, la falta de marcos éticos que regulen el uso de la IA en la educación, y la preocupación por la privacidad de los usuarios con respecto a sus datos personales. Además, la excesiva dependencia tecnológica implica una necesidad de equilibrar el uso de herramientas digitales con estrategias que promuevan el desarrollo cognitivo y la reflexión crítica.

Por último, es importante mencionar que el éxito de las metodologías activas en apoyo de la IA depende de la formación continua de los profesores y de políticas educativas que garanticen equidad tecnológica y ética en su uso. Estos resultados son una base importante para la formulación de programas de capacitación y para la definición de límites de aplicación de las metodologías activas por medio de herramientas de inteligencia artificial.

### **REFERENCIAS**

- Asunción, D. S. (2019). Metodologías Activas: *Herramientas para el empoderamiento docente*. *Active Methodologies: Tools for teacher empowerment*. 16 <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Delgado de Frutos, N., Campo Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., & María Etxabe-Urbieta, J. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 27(1), 207-225. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., & Velastegui-Hernández, R. (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- superior: Beneficios y desafíos. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196-208. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>
- Medina-Díaz, M. D. R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684>
- Selwyn, N. (2010). Degrees of digital division: Reconsidering digital inequalities and contemporary higher education. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i1.660>
- UNESCO. (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. <https://www.unesco.de/en/topics/science/ethics-emerging-technologies/ai/>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84/44>

**CAPÍTULO 18**  
**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**  
**UTILIZADAS POR DOCENTES EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA**  
**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

María del Rosario Rodríguez Tobar

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

[mrodriguez@fahusac.edu.gt](mailto:mrodriguez@fahusac.edu.gt)

**Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, debido a la necesidad de egresar estudiantes con pensamiento crítico y reflexivo con la capacidad de aplicación práctica. Se utilizó un enfoque mixto, de alcance descriptivo, para la recolección de datos se aplicó una encuesta con instrumento de cuestionario utilizando escala de Likert e interrogantes de preguntas abiertas a docentes de la Facultad de Humanidades de las diferentes sedes que la integran. Los resultados manifiestan que los docentes poseen una alta conciencia teórica del aprendizaje significativo y la aplicación de estrategias activas.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, estrategias, pedagogía, pensamiento crítico

**PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR MEANINGFUL LEARNING IN THE**  
**HUMANITIES FACULTY AT THE UNIVERSITY OF SAN CARLOS OF**  
**GUATEMALA**

**Abstract**

This research aimed to determine the pedagogical strategies used by the teachers to promote meaningful learning among students in the Facultad de Humanidades at Universidad de San Carlos de Guatemala. Due to the need to graduate students with critical and reflective thinking skills and the ability to apply them in practice. A mixed method, descriptive approach was used to collect data, also, a survey instrument with a Likert scale and open-ended research question was applied to teachers in the faculty in the different regions that was composed around the country. The results show that the teachers possess a high theoretical awareness of meaningful learning and the application of active strategies.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

**Keywords:** meaningful learning, strategies, pedagogy, critical thinking

### **INTRODUCCIÓN**

El mundo globalizado y demandante en el campo laboral que exigen profesionales en el campo de la pedagogía con competencias blandas y duras sólidas que permitan el análisis, resolución de problemas y adaptabilidad, por ello, el aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel es de vital importancia para los estudiantes porque relaciona el conocimiento con la estructura cognitiva preexistente del mismo, y esto se constituye como el pilar fundamental para garantizar la funcionalidad y durabilidad de la formación universitaria.

La Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por ser la institución líder en el país en formar profesionales con excelencia académica en las áreas humanísticas que buscan contribuir a la solución activa de la problemática de la realidad nacional del país especialmente en el ámbito educativo y social, misma que se enfoca en el desarrollo y aplicación propuestas pedagógicas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje por ello es de vital importancia generar un aprendizaje significativo en los estudiantes para que lo puedan replicar en el campo profesional una vez egresen de esta unidad académica.

La aplicación de estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y aprendizaje significativo permite conectar la nueva información con las experiencias previas, evitando la memorización ya que se pasa de retener información aislada a integrar la nueva información ya existente, lo que ayuda a la comprensión y retención a largo plazo, así como, el contenido debe ser relevante para que el estudiante le encuentre utilidad y con ello aumentar la motivación intrínseca para aprender.

De la misma manera, se pretende el desarrollo de competencias superiores, mismas que deben partir de lo teórico a poner en práctica los conocimientos para resolver situaciones complejas, por ello las estrategias pedagógicas son las herramientas principales del docente para ser un facilitador y guía de los estudiantes hacia un aprendizaje significativo, asegurando que los futuros profesionales con los conocimientos teóricos y la que no saben únicamente los conocimientos, sino también sepan utilizarlo y el porqué.

El aprendizaje significativo se constituye como el proceso por medio del cual un nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva preexistente, con la finalidad de generar nuevos conocimientos, en el que se debe presentar condiciones fundamentales como la actitud

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

significativa de aprendizaje por parte del estudiante, es decir la predisposición para aprender de manera significativa y presentación de un material potencialmente significativo, que posea significado lógico, y sea relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, así como las ideas de anclaje para que el individuo posea la interacción con el conocimiento nuevo que se le presenta.

La estructura cognitiva es una organización compleja de esquemas de conocimientos, donde nuevas ideas e informaciones pueden ser comprendidas, transformadas, almacenadas y utilizadas en la medida en que conceptos relevantes o inclusivos se encuentren lo suficientemente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y sirvan de esa forma, de anclaje a nuevas ideas y conceptos. (Lara Guerrero y Lara Ragel, 2004)

Es importante, hacer mención que es de vital importancia que el individuo muestre intención para establecer relaciones sustantivas de aprendizaje, la motivación es la condición necesaria para que active procesos de aprendizaje, ya que si no se evidencia el quehacer docente será una mera exposición de datos y el estudiante no tendrá impulso de procesar o aplicar en la resolución de problemática que se le presente.

Las estrategias pedagógicas son el conjunto de acciones, métodos y recursos planificados y organizados que utiliza un docente de forma intencional con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y obtener las competencias establecidas, mismas que deben estar en el marco de una actuación coherente que oriente la práctica educativa. Según Díaz y Hernández (2002) “las principales estrategias de enseñanza son las siguientes: resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, analogías, mapas conceptuales” lo que conlleva a brindar el proceso enseñanza aprendizaje por medio de estrategias que favorezcan el análisis, pensamiento crítico reflexivo en el estudiante para generar conocimiento duradero.

Según (Pérez y La Cruz, 2022) citando a Díaz Barriga (2002) define que “las estrategias de enseñanza son el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos” mismos que deben ser utilizado de manera perspicaz y contextualizado con la finalidad de ayudar a los estudiantes en educación superior construyan su propio aprendizaje, sea duradero y aplicable a la resolución de problemas que se le presenten.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

La Facultad de Humanidades aplica el modelo educativo con enfoque sociocrítico formativo, mismo que fomenta y promueve el aprendizaje significativo en todas sus disciplinas, por lo tanto en la investigación se analizó el uso de estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo por parte de los docentes de esta unidad académica al impartir docencia, y con ello promover competencias blandas y duras para la resolución de problemas que se le presentes a los estudiantes haciendo uso del conocimiento adquirido durante la carrera.

### **MÉTODO**

El diseño de la investigación de Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para el aprendizaje significativo en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala es de enfoque mixto, con diseño fenomenológico, en donde se obtuvo respuesta al fenómeno de estrategias pedagógicas utilizadas por docentes de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, tomando como base la confiabilidad y validez de los sujetos de estudio en la aplicación del instrumento de investigación.

El alcance de la investigación inició con el alcance exploratorio que según (Hernández y Fernández, 2014) “son fenómenos pocos estudiados, con grandes interrogantes o no se han abordado en el contexto” posteriormente, se utilizó el alcance descriptivo el cual posee como finalidad detallar características del fenómeno especificando propiedades o características del contexto, fenómeno o hechos mismo que se utilizó para brindar respuesta a el fenómeno planteando. La población de la investigación corresponde a 37 docentes de la Facultad de Humanidades de diferentes planes siendo estos matutina, vespertina y plan fin de semana días sábado y domingo, mismos que sirven docencia en diferentes ciclos de la carrera de Profesorado en Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa de las diferentes regiones de las diferentes sedes del país. La muestra utilizada se constituyó como muestra probabilística aleatoria estratificada debido a que se seleccionó profesionales que imparten docencia en la carrera antes mencionada.

La técnica utilizada para realizar la investigación consistió en una encuesta para la unidad de análisis, con instrumento de cuestionario con escala Likert e interrogantes con preguntas abiertas.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

### RESULTADOS

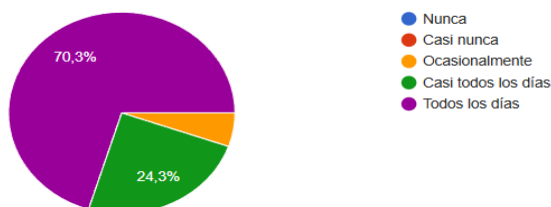
La investigación realizada permitió analizar los resultados obtenidos a partir del vaciado de los instrumentos de encuesta aplicado al sector docente de la Facultad de Humanidades. Se observó que en relación con los años de experiencia docente en educación superior se constituyó de 16 o más años de experiencia, lo que evidencia que los sujetos de estudio poseen experiencia docente. Mismos que laboran en el plan diario, fin de semana siendo el porcentaje mayor evidenciado del domingo, profesionales que brindan docencia en los diferentes ciclos de la carrera de Profesorado en Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa.

A continuación, se presenta una serie de respuestas obtenidas, se dividen entre las respuestas obtenidas en las dos secciones utilizadas en el instrumento de investigación aplicado a docentes que se constituyen en preguntas con varias opciones y preguntas abiertas, a saber:

#### Figura 1

*Uso de preguntas en el inicio de una sesión para conocer presaberes de los estudiantes.*

37 respuestas



*Nota.* En la Figura 1, se presenta las respuestas obtenidas para la pregunta realizada a docentes para conocer la periodicidad que utilizan las preguntas de inicio de las sesiones de trabajo para conocer los presaberes que poseen los estudiantes. Investigación realizada en el segundo semestre 2025.

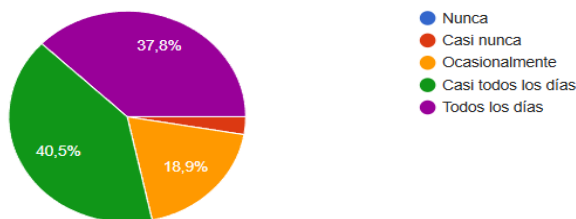
El 70% de los docentes encuestados indicó que todos los días de docencia utilizan preguntas para indagar los presaberes de los estudiantes, mientras que el 24% indicó que casi todos los días.

#### Figura 2

*Uso de organizadores gráficos previo a introducir tema*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

37 respuestas



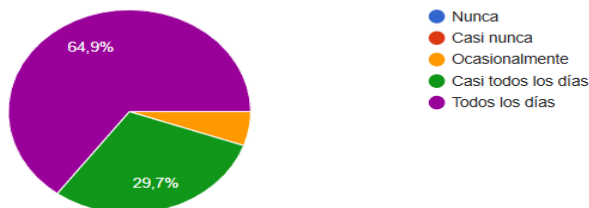
*Nota.* En la Figura 2, se presenta las respuestas obtenidas para la pregunta realizada a docentes para conocer el uso de organizadores gráficos en la presentación del marco conceptual antes de entrar en detalles de la temática. Investigación realizada en el segundo semestre 2025.

El 41% de los docentes encuestados indicó que casi todos los días utilizan organizadores gráficos para presentar el marco conceptual antes de entrar en detalles de la temática, mientras que el 38% indicó que todos los días mientras que el 19% manifestó que ocasionalmente.

### Figura 3

*Relación de utilidad de los contenidos con la vida profesional de los estudiantes*

37 respuestas



*Nota.* En la Figura 3, se observa los resultados obtenidos a partir de la relación de la utilidad de los contenidos con la vida profesional para motivar el interés y relevancia en los temas con los estudiantes. Investigación realizada en el semestre de 2025.

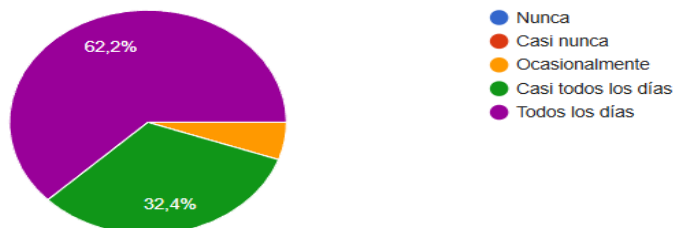
El 65% de los docentes indicó utilizan todos los días que brindan docencia relacionan la utilidad de los contenidos con la vida profesional para motivar el interés y relevancia en los temas con sus estudiantes, mientras que el 30% manifestó que casi todos los días.

### Figura 4

*Conexiones entre el tema y experiencia previa de los estudiantes*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

37 respuestas



*Nota.* En la Figura 4, se presenta las respuestas obtenidas para la pregunta realizada a docentes en relación a la conexión personal entre el tema y experiencia que poseen los estudiantes. Investigación realizada en el segundo semestre de 2025.

El 62% de los docentes encuestados indicó que todos los días que imparten docencia solicitan a los estudiantes realizar conexión personal entre el tema a tratar y experiencia previa que posean, mientras que el 32% manifestó que casi todos los días.

### 3.1. ¿Qué concibo como aprendizaje significativo?

Entre las respuestas constantes a esta interrogante se presentan las siguientes:

- Que se pueda poner en práctica en el día a día.
- Proceso de adquirir aprendizaje relacionado con nuevas experiencias.
- El aprendizaje que se utiliza en la vida y no se olvida.
- El aprendizaje significativo es cuando relacionamos nuevos conocimientos con lo ya sabemos comprendiendo y aplicando lo aprendiendo en la vida real.
- El aprendizaje que se queda con el estudiante y le va a quedar toda la vida.

### 3.2. ¿Cómo fomento el aprendizaje significativo en los estudiantes a los cuales sirvo cursos?

Entre las respuestas constantes a esta interrogante se presentan las siguientes:

- Conecto sus saberes con los del curso.
- Indagando sobre lo que les gusta, fomentando la metacognición y la reflexión.
- Utilizando conocimientos previos actividades contextualizadas y colaborativas.
- Planteando problemas vinculantes a la carrera y genero discusión de equipos para darle solución.
- Realizando comparaciones con la vida diaria y con ejemplos y anécdotas.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Fomento el aprendizaje significativo vinculando los contenidos con la vida diaria y promoviendo la participación activa de los estudiantes.
- Con actividades que les permitan analizar, construir y demostrar lo aprendido.
- Contextualizando y haciendo énfasis en la importancia del aprendizaje más no en la memorización.

3.3. ¿Qué estrategias pedagógicas utilizó para propiciar el aprendizaje significativo en mis estudiantes?

Entre las respuestas constantes a esta interrogante se presentan las siguientes:

- Estudios de casos.
- Mapas conceptuales.
- Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo.
- Ensayo.

3.4. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos para fomentar el aprendizaje significativo en mis estudiantes?

Entre las respuestas constantes a esta interrogante se presentan las siguientes:

- El sistema educativo del nivel medio pareciera que se centra en la memorización.
- La renuencia de algunos estudiantes a innovarse.
- El análisis crítico ya que en ocasiones prefieren quedarse callados.
- Barreras socioemocionales y actitudinales.
- Falta de conexión entre el conocimiento que tienen los alumnos y los nuevos conocimientos que se imparten, también las emociones y actitudes de los alumnos.
- La resistencia al cambio y a la adopción de nuevas metodologías.

3.5. ¿Para qué le sirve a los estudiantes tener un aprendizaje significativo en el desarrollo de su carrera?

- Para desarrollarse por sí mismos.
- Para resolver problemas de la vida cotidiana.
- Para que el aprendizaje construya un entorno de aprendizaje y lo aplique en su entorno laboral y social.
- Para adquirir y asimilar conceptos de forma duradera.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Principalmente para resolver problemas del quehacer docente, también para profundizar, analizar, reflexionar y autoevaluarse constantemente para ser mejor docente cada día.
- Para construir su propio aprendizaje y asociarlo con la realidad.
- Les sirve para comprender mejor los contenidos, aplicarlos en situaciones reales y desarrollar habilidades útiles para su futuro profesional.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados de la encuesta aplicada al sector docente de la Facultad de Humanidades revelan que poseen teoría sólida respecto a los principios del aprendizaje significativo especialmente en el marco de la conceptualización y aplicación en el aula, ello coincide con la definición de Ausubel (1978), quien establece que este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relaciona de manera sustancial con las ideas previas del estudiante y se incorporan de forma no arbitraria a su estructura cognitiva. No obstante, se adversan desafíos estructurales y actitudinales de la población estudiantil que limitan la implementación total.

Según Intriago-Cedeño et al., (2022) “en el marco de la aplicabilidad del aprendizaje es decir ese aprendizaje que se puede poner en práctica en el día a día y se aplica lo aprendido en la vida real y la durabilidad y permanencia” como se observa en las respuestas constantes que es el conocimiento que no se olvida y se va a quedar toda la vida, demuestra que para el docente encuestado el aprendizaje significativo no se concibe únicamente como retención de la información, sino también como la práctica y un aprendizaje funcional y vitalicio, que conecta los nuevos conocimientos con los saberes preexistentes del estudiante, validando así el principio de Ausubel que se refiere a la relación entre el nuevo material y la estructura cognitiva previa esto es congruente con la resolución de problemas y desarrollo profesional y personal evidenciado en las respuestas constantes obtenidas por el sector sujeto de estudio.

Como sugiere Díaz y Hernández (2022) “la activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes” los resultados muestran que los docentes realizan este tipo de activación de conocimientos previos al inicio de la clase y utilizar tal conocimiento para promover nuevos aprendizajes demuestra una conciencia pedagógica alineada con la teoría ausubeliana lo que permite promover la reflexión y la participación activa.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Autores como Díaz y Hernández (2002) proponen que “la enseñanza significativa posee la característica del uso de estrategias que promuevan la funcionalidad del conocimiento, su aplicación y la vinculación con la vida cotidiana del estudiante”, por lo tanto, los resultados muestran el uso de metodologías activas utilizados por docentes para fomentar el aprendizaje significativo posee un enfoque pedagógico con predominancia activa y contextualizada, teniendo en cuenta que la Facultad de Humanidades sirve educación superior en todo el país de Guatemala, con diferentes sedes, mismas que poseen diversos contextos socioeconómicos, culturales y sociales por tanto es de vital importancia la pertinencia del proceso enseñanza-aprendizaje en donde las actividades se encuentran vinculadas a la activación de saberes previos, contextualización y conexión con la realidad con las comparaciones con la vida diaria, en donde se plantean problemas vinculantes a la carrera y finalmente promoviendo la participación activa de los estudiantes, utilizando actividades colaborativas como las se presentan realizando estudios de casos, aprendizaje basado en problemas fortaleciendo la motivación intrínseca y el compromiso del estudiante con su proceso formativo.

Otro aspecto importante para destacar es “el uso constante de organizadores gráficos, en donde los mapas conceptuales son herramientas claves que ayudan a visibilizar y organizar la estructura cognitiva y la relación entre conceptos siendo esta un aspecto clave del aprendizaje significativo” (Díaz y Hernández 2002) los resultados obtenidos se refieren al uso de estas estrategias las cuales representan la información nueva que se aprenderá en forma gráfica, y con ello proporcionar una organización adecuada con secuencia lógica lo que permitirá generar un aprendizaje significativo en el estudiante.

Según Intriago-Cedeño, et.al. (2022) “debe existir una motivación propia del estudiante a fines de saber cómo apropiarse de sus conocimientos, para cuyo propósito tiene gran importancia el proceso de desarrollo cognitivo y la estructura mental del individuo” se vincula con los resultados de la investigación en cuanto a las barreras actitudinales y socioemocionales de algunos estudiantes que están renuentes al cambio permite observar que el aprendizaje significativo no solamente se centra en cuestiones metodológicas, sino también en aspectos culturales y emocionales. Siendo este finalmente, un compromiso activo del estudiante y la necesidad de salir de la zona de confort en la que se encuentran, y esto pueda ser abordado por

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

medio estrategias específicas de motivación y el desarrollo de habilidades blandas tan necesarias para llevar a cabo un proceso educativo de calidad y pertinente.

Finalmente se indica que la fricción que posee la realidad del sistema y la intención docente, debido a que en las respuestas constantes se indicó que el sistema educativo de nivel medio pareciera que se centra en la memorización, ya que los docentes reciben a estudiantes precondicionados en un modelo pasivo, que choca con el análisis crítico y reflexión que requiere el aprendizaje significativo. Es preciso mencionar que el sistema educativo a nivel superior en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala promueve el aprendizaje significativo con enfoque constructivista desde el nivel de preprimaria.

### **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos evidencian que el cuerpo docente objeto de estudio en esta investigación posee una alta conciencia teórica y práctica del aprendizaje significativo, ya que se utiliza la conexión entre experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes y del nuevo conocimiento que se adquirirá, haciendo uso de diversas estrategias para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje vinculante. Sin embargo, uno de los aspectos a superar son las barreras actitudinales que pueden presentarse lo que impide la práctica pedagógica activa y este repercute

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

al desarrollo en el análisis, reflexión y aplicación duradera para la resolución de problemas por parte de los estudiantes.

### **REFERENCIAS**

- Ausubel, D.P. (1978). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Díaz Barriga, F y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativos. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.  
[https://www.academia.edu/49065618/Diaz\\_barriga\\_estrategias\\_docentes\\_para\\_un\\_aprendizaje\\_significativo\\_D1\\_9](https://www.academia.edu/49065618/Diaz_barriga_estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo_D1_9)
- Hernández Sampieri, R y Fernández-Collado, C.F. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Lara Guerrero, J. y Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 341-368.  
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4118/4143>
- Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira-Barreiro, M., y Zambrano-Acosta, J. (2022). Aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 418 - 429  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014>
- Pérez Ruíz, V .D .C. y La Cruz Zambrano, A. R. (2022). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima*, 21.  
<https://doi.org/10.14482/zp.21.5958>

**CAPÍTULO 19**  
**IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN**  
**SUPERIOR**

Jesica Judith Anzueto Garrido  
*Universidad de San Carlos de Guatemala*  
*janzueto@fahusac.edu.gt*

**Resumen**

La presente investigación tiene como objetivo determinar la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación y por lo tanto en el rendimiento académico, desde la perspectiva de los estudiantes. Por medio del análisis de los resultados del testeó en estudiantes de nivel superior de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, siendo que el aprendizaje socioemocional constituye un elemento educativo fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes promoviendo competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables. Para efectos de la investigación se desarrolló bajo enfoque cualitativo de tipo fenomenológico buscando explorar la percepción de los estudiantes con relación al tema. El análisis evidencia una percepción general positiva hacia el aprendizaje socioemocional y la ratificación de su importancia en la educación, sin embargo, también presenta vacío en el aporte docente con relación al tema.

**Palabras clave:** Aprendizaje socioemocional, educación, emociones, rendimiento académico, competencias socioemocionales.

**IMPORTANCE OF SOCIOEMOTIONAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION**

**Abstract**

The objective of this research is to determine the importance of social-emotional learning in education and therefore in academic performance, from the perspective of the students. Through the analysis of the results of the test on higher level students of the Faculty of Humanities, of the University of San Carlos of Guatemala, socio-emotional learning constitutes a fundamental educational element for the comprehensive development of students, promoting competencies such as self-awareness, self-regulation, empathy, social skills and responsible decision-making. For the purposes of the research, it was developed under a qualitative

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

phenomenological approach seeking to explore the students' perception in relation to the topic. The analysis shows a general positive attitude towards socio-emotional learning and the ratification of its importance in education; however, it also presents a gap in the teaching contribution in relation to the topic.

**Keywords:** Socio-emotional learning, education, emotions, academic performance, socio-emotional competencies.

### **INTRODUCCIÓN**

En la educación superior se ha venido trabajando por medio de competencias específicas a desarrollar en determinada área del conocimiento, sin embargo, se han dejado a un lado como algo irrelevante las competencias socioemocionales. Luego que el mundo enfrentó la pandemia de COVID19 cobraron mayor importancia, según Rodríguez (2021) conocidas también como habilidades blandas no cognitivas, y en algunos casos como habilidades del siglo XXI o habilidades socioemocionales. La importancia que se les dio a raíz de las situaciones que nos tocó vivir responde a la necesidad de desarrollar buena comunicación, buena actitud y control de emociones ante situaciones diversas que se presentan en todos los ámbitos de la vida.

Según indica Espinoza, (2020) Actualmente, estas competencias han llegado a ser consideradas con igual o mayor importancia que las cognitivas por ser consideradas herramientas fundamentales para lograr un buen desempeño en las áreas profesional, personal y educativa. De allí el interés por desarrollar un aprendizaje socioemocional a nivel superior para guiar de mejor manera el proceso enseñanza-aprendizaje. Como afirma Guerra (2019) la enseñanza en las universidades se ha centrado por mucho tiempo en las competencias duras o capacidades cognitivas esenciales para el desempeño de cualquier profesión. Sin embargo, el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación superior es igual de relevante para lograr una formación integral de futuros profesionales ya que están ligadas al manejo de las emociones útil para enfrentar problemas cotidianos.

De acuerdo a lo anterior la problemática presentada por la necesidad del aprendizaje socioemocional ha recaído sobre las instituciones educativas que deben reforzar el desarrollo de las habilidades socioemocionales tanto de sus docentes como de los estudiantes, esto puede darse a través de la incorporación en los diseños curriculares como ejes transversales o en los pensum con actividades cocurriculares de estas habilidades, con el apoyo de profesionales tanto

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

de la pedagogía como de la psicología para reforzar el aprendizaje socioemocional en el aula para que puedan posteriormente ser practicado de forma natural en los espacios laborales y en la sociedad misma.

Como afirma Vásquez, (2022) en la actualidad muchas empresas buscan reclutar profesionales con competencia socioemocionales bien desarrolladas. Entre ellas, se busca gente con capacidad para resolver problemas, que sean líderes, solidarios, con un sentido de justicia social, humanistas; así como habilidades que les permitan establecer relaciones sociales positivas entre los colaboradores o trabajadores de la empresa, y que contribuyan a generar un ambiente laboral apto para alcanzar las metas establecidas. Como institución educativa la universidad debe velar por proporcionar estas herramientas a sus egresados para ser competitivos en el mercado laboral esto debe realizarse desde los diseños curriculares, programas de cursos hasta las aulas misma, proveyendo inicialmente a los docentes las capacitaciones necesarias para que ellos puedan replicar con sus estudiantes.

Luego de presentar la problemática generada ante la necesidad de poseer competencias socioemocionales, el objeto de la presente investigación es determinar la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación, por lo que se analizó la percepción de los estudiantes de cuanto impactan las competencias socioemocionales en su proceso de aprendizaje y como influirán a futuro en su ámbito laboral.

### **MÉTODO**

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, el que consiste en buscar y explorar las experiencias vividas por los estudiantes en relación con el aprendizaje socioemocional durante su vida universitaria, este enfoque permite obtener mayor profundidad en las dimensiones subjetivas, emocionales y contextuales de este tipo de aprendizaje. Hernández (2018).

La investigación cuenta con relevancia ya que los resultados podrán ser utilizados para propuestas en el tema del aprendizaje socioemocional, beneficiando no solo el proceso enseñanza-aprendizaje y el paso por las aulas universitarias sino más aun trascenderá a la esfera laboral cuando los ahora estudiantes se incorporen al mercado laboral y puedan desarrollar tanto las habilidades duras como las blandas presentándose como profesionales integrales que podrán poner en practica sus conocimientos como sus habilidades de empatía, solidaridad entre otras.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

### 2.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación fue seleccionada a partir del proceso en que se encuentran en este caso los estudiantes que están en el desarrollo de su formación académica, quienes aportaron información fundamental, de la importancia del aprendizaje socioemocional en su proceso de formación.

### 2.2 Población y muestra

Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio solamente es posible si se delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra. Hernández (2014).

#### 2.2.1 Descripción de la elección de la población y la muestra

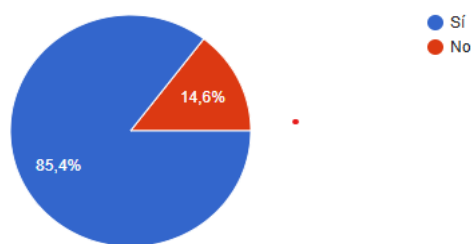
Se tomo como referencia una muestra de 47 estudiantes que se encuentran en su proceso de formación en el profesorado de pedagogía, que constantemente les toca lidiar con situaciones en las que necesitan tener desarrolladas las habilidades socioemocionales y por lo tanto valoran el aprendizaje socioemocional para completar su formación de manera integral.

## RESULTADOS

La investigación que se realizó permitió analizar los resultados a partir del vaciado de los instrumentos aplicados al sector estudiantes de profesorado en pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. A continuación, se presentan las gráficas y respuestas más recurrentes en los cuestionamientos del instrumento

### Figura 1

*Conocimiento previo del término “aprendizaje socioemocional”*



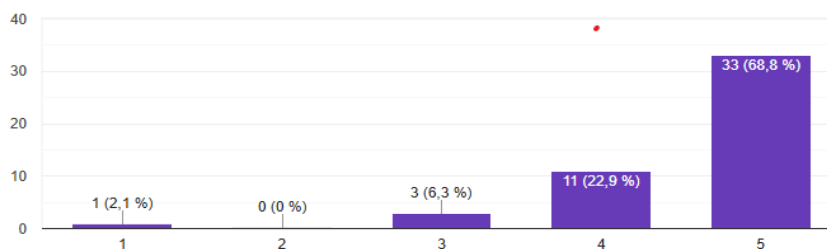
*Nota.* La figura muestra el nivel de conocimiento del aprendizaje socioemocional de los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Se detectó como de 48 respuestas válidas la categoría más frecuente con un total de 41 respuestas a favor de conocer el término de aprendizaje socioemocional y solo 7 respuesta de no conocer el término.

### Figura 2

*Importancia que tiene el desarrollo de habilidades socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

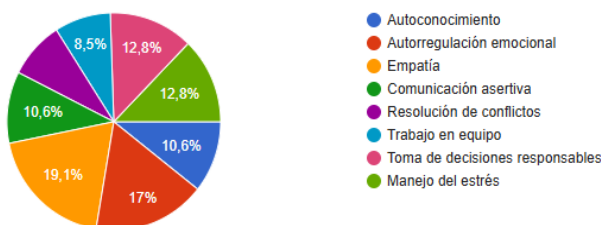


*Nota.* En la figura se muestra que el nivel del desarrollo de habilidades socioemocionales en el proceso enseñanza aprendizaje es considerado importante para los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como de 48 respuestas válidas, el nivel de importancia más alto es respaldado por 33 estudiantes.

### Figura 3

*Escala de importancia de las habilidades socioemocionales en la vida académica y profesional.*



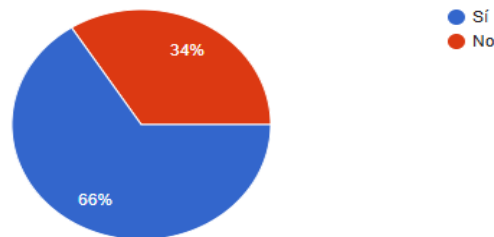
*Nota.* En la figura muestra el nivel de importancia de algunos aprendizajes socioemocionales según los estudiantes de Pedagogía de Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Se detectó como variables explícitas. De 48 respuestas válidas el aprendizaje más relevante es la empatía con 9 respuestas seguida por la autorregulación emocional con 8 respuestas y seguido por control del estrés y toma de decisiones responsables con 6 cada una.

### Figura 4

*La institución educativa promueve de manera implícita el desarrollo de habilidades socioemocionales*

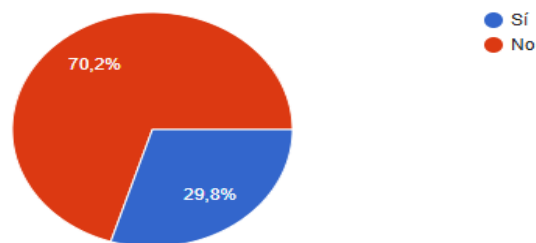


*Nota.* En la figura se muestra en qué nivel la institución educativa promueve de manera implícita el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de Pedagogía en la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como respuesta contundente. De 48 respuestas válidas 31 apoyaron que si se promueve el aprendizaje socioemocional.

### Figura 5

*La planificación de la Facultad ha promovido formación o taller relacionado con habilidades socioemocionales desarrollados en carreras de nivel superior*



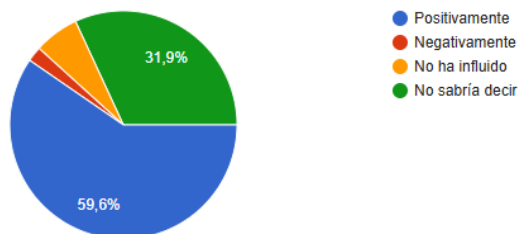
*Nota.* La figura muestra en que nivel la planificación de formación o talleres ha sido proporcionada a los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Humanidades. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como respuesta contundente. De 48 respuesta válidas, 33 fueron que no se planifica la formación o talleres relacionados con el aprendizaje socioemocional.

### Figura 6

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Maneras en que el aprendizaje socioemocional ha influido en el rendimiento académico*

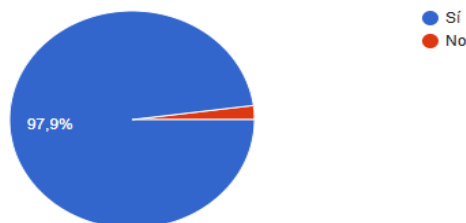


*Nota.* En la figura se muestra la diversidad de apreciación en la influencia que tiene el aprendizaje socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Humanidades.

Se detectó que como variable categórica. De 48 respuestas válidas, la respuesta más recurrente es de 28 que consideran influyo positivamente mientras 15 no sabrían decir de que manera ha influido.

### Figura 7

*Interés en que se incorporen más actividades o asignaturas relacionadas con el aprendizaje socioemocional de manera sistemática*



*Nota.* En la figura muestra el interés de que sean incorporadas actividades o asignaturas relacionadas con el aprendizaje socioemocional. Investigación realizada en el segundo semestre del año 2025.

Se detectó como factor de interés. De 48 respuestas válidas, 47 mostraron interés en que se incorporen actividades o asignaturas para desarrollar el aprendizaje socioemocional de manera sistemática.

¿Por qué se considera importante el desarrollo socioemocional en la educación superior? una vez codificadas las respuestas se presentan los hallazgos de la siguiente manera.

- Porque se obtiene un mejor desarrollo y aprendizaje y así mismo fomenta la comunicación efectiva

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Es importante para tener mejor comunicación y empatía para poder trabajar en equipo y así tener apoyo para salir adelante de un obstáculo
- Porque así podemos resolver conflictos que se presenta en la vida cotidiana de forma lógica y asertiva
- En mi opinión, el desarrollo socioemocional en la educación superior es fundamental porque no solo fortalece las habilidades académicas, sino también las capacidades para la vida y el trabajo en sociedad. Permite a los estudiantes reconocer y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y afrontar desafíos con resiliencia. Además, fomenta la empatía y la colaboración, cualidades esenciales en entornos profesionales cada vez más diversos e interconectados. En este sentido, la educación superior no solo forma expertos en una disciplina, sino personas integrales capaces de contribuir de manera consciente y ética a su entorno.

¿Qué estrategias o actividades se propondrían para fortalecer las habilidades socioemocionales? Luego de codificar las respuestas se presentan los siguientes hallazgos.

- Algunas charlas o actividades no aburridas
- Fomentar más el trabajo en grupos distintos a los que estamos acostumbrados
- Talleres de inteligencia emocional, Espacios de diálogo y convivencia, Tutorías y acompañamiento emocional, Educación emocional integrada en el currículo
- Para fortalecer las habilidades socioemocionales en la institución, propondría implementar actividades que integren el aprendizaje colaborativo y la reflexión personal, como talleres de manejo de emociones, dinámicas de resolución de conflictos y proyectos grupales que fomenten la comunicación y la empatía. También sería útil incluir espacios de tutoría o mentoría donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y recibir orientación sobre cómo enfrentar desafíos académicos y personales. Además, promover la participación en actividades extracurriculares, como voluntariado o clubes de interés, permitiría que los estudiantes desarrollen liderazgo, responsabilidad y trabajo en equipo en contextos reales, fortaleciendo así su crecimiento integral.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### **DISCUSIÓN**

Partiendo del análisis de los resultados planteados en cuanto a la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación la investigación revela que el desarrollo de competencias socioemocionales inciden directamente en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar integral del estudiante, esta evidencia coincide con lo planteado por Daniel Goleman, quien afirma que la inteligencia emocional constituye un factor determinante para el éxito personal y académico, ya que permite a los estudiantes manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables Goleman (2005), por lo tanto se considera necesario incorporar el aprendizaje socioemocional en todas las carreras de nivel superior; ya que las habilidades socioemocionales también conocidas como habilidades blandas deben ir de la mano de las habilidades duras para la formación de profesionales integrales preparados para incorporarse al campo laboral y enfrentar los desafíos propios del área de conocimiento y los relacionados con el manejo de las emociones y la integración en las relaciones laborales y sociales.

Se evidencia que para los estudiantes es sumamente necesario el aprendizaje socioemocional y presentan las propuestas de ser gestionado por las autoridades y docentes por medio de conferencias, talleres y soporte por especialistas en el campo de la psicología de manera constante y de esa forma lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen de manera óptima tanto para los docentes como los estudiantes y así con esa experiencia en las aulas, poder proyectarse a futuro como profesional y lograr llenar las expectativas del sector empleador y las demandas de la sociedad.

Ya que se ha determinado que el aprendizaje socioemocional es de vital importancia en la educación, se considera necesario iniciar con el desarrollo de este aprendizaje desde etapas de formación inicial ya que de esa manera se logra que sea progresivo hasta alcanzar un desarrollo óptimo al momento de la incorporación en el mercado laboral y alcanzar de esa manera un entorno laboral y social ideal para el crecimiento continuo y desarrollo individual y social. Esto también guarda relación con los postulados de Elías, (2023) quien destaca que la educación socioemocional no solo mejora el clima escolar, sino que también fortalece las competencias ciudadanas y éticas necesarias para la vida en sociedad.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Por lo tanto, abordar y contrarrestar la ansiedad y la carga socioemocional que ha desatado el COVID-19 en la educación superior se hace necesario, desarrollar habilidades socioemocionales entre el profesorado, las familias y sobre todo los estudiantes, así lo afirman diversos organismos internacionales según las expresiones de Bosada (2020).

Sin embargo, según los resultados de la investigación los docentes de nivel superior han fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del aula, aunque no se hayan abordado de manera sistemática a nivel institucional siendo esta una gran carencia ya que los expertos indican en diversos estudios en neuroeducación que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación, factores esenciales para un aprendizaje significativo. También se ha comprobado que los docentes que integran la dimensión socioemocional en su práctica fomentan entornos mas inclusivos, participativos y empáticos, lo que a su vez mejora el rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, Yugcha et al, (2023) resaltan la importancia que los docentes desarrollen sus propias habilidades socioemocionales para poder enseñar de manera efectiva estas habilidades a sus estudiantes. Los autores también enfatizan la necesidad que los programas de aprendizaje socioemocional sean integrales y abarquen tanto a los estudiantes como a los docentes y la comunidad educativa en general.

No debemos olvidar que los docentes son de muchas maneras referentes emocionales mediante su forma de gestionar conflictos, su comunicación, como manejan el estrés entre otros y de esta manera orientan a los estudiantes cómo actuar en contextos profesionales y personales.

Por lo tanto, podemos indicar que la implementación del aprendizaje socioemocional en la educación es de alguna manera una estrategia para mejorar el desarrollo académico y mejorar el bienestar general de los estudiantes y así lograr que su formación sea realmente integral. Aunque se puedan encontrar algunos desafíos es realmente importancia integrar el aprendizaje socioemocional en los programas de estudio de todas las carreras de educación superior.

La coherencia entre los resultados obtenidos y los planteamientos teóricos de estos autores refuerza la idea, que el aprendizaje socioemocional constituye un componente esencial para lograr una educación integral orientada al desarrollo humano.

### **CONCLUSIONES**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

El análisis evidencia que la mayoría de los participantes tienen una percepción positiva del aprendizaje socioemocional y su importancia en la educación, de tal manera que deben ser incorporadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se determinó que ante las exigencias actuales tanto en el sistema educativo como en el campo laboral se hace necesario la intervención de las instituciones educativas para proveer las herramientas necesarias para desarrollar las habilidades socioemocionales necesaria para el buen desempeño.

Se considera necesario establecer una política institucional de aprendizaje socioemocional que articule los esfuerzos entre autoridades, docentes y estudiantes, para incluir mecanismos de seguimiento y evaluación y así garantizar la sostenibilidad de las acciones.

### **REFERENCIAS**

- Bosada Moran, M. (2020). La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-enseñanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205>.
- Clara Zafra M., Céspedes Gallegos S., Ceja Romay S., Pacheco López E., (2022). Estudio sobre habilidades blandas en estudiantes universitarios: el caso del TECNN Coatzacoalcos. *Revista científica IPSA*. <https://www.booksandjournals.org/ojs/index.php/article/view/134>
- Elías Maurice J. (2003). Aprendizaje académico y socio-emocional Oficina Internacional de Educación UNESCO. serie prácticas educativas. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa)
- Espinoza Mina, M.A., Gallegos Barzola, D., (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. Revista científica UISRAEL [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=26312786&lng=es&nrm=iso](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_serial&pid=26312786&lng=es&nrm=iso)
- Goleman D., (2005). Inteligencia emocional en el trabajo. Editorial Kairos, S.A. [Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la ... - Daniel Goleman, Cary Cherniss - Google Libros](https://books.google.com/books?id=9t8pCgAAQAA)

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Guerra-Báez, S., (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Revista Psicología Escolar y Educacional. <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/>
- Rodríguez Siu J.L., Rodríguez Salazar R.E., Fuerte Montaña L., (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Revista Propósitos y Representaciones. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=2307-7999&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_serial&pid=2307-7999&lng=es&nrm=iso)
- Yugcha M., Mayorga A., Topón S., Alarcón D. López C. (2023). La importancia del Aprendizaje Socioemocional para el éxito Académico y la Vida en general Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplina. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5782/8748>

## CAPÍTULO 20

### ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES: BARRERAS, ESTRATEGIAS Y OPORTUNIDADES

María Guadalupe Gómez Quiñones y William René Reyes Cabrera

*Universidad Autónoma de Yucatán*

*A14008133@alumnos.uady.mx*

#### **Resumen**

Las zonas rurales de Yucatán enfrentan marginación social y educativa que afecta el acceso y uso de tecnologías. En este contexto, la alfabetización digital representa un desafío estructural y pedagógico, en el presente trabajo se analizan las dimensiones, barreras y estrategias relacionadas con la alfabetización digital de docentes y personal directivo en una escuela secundaria rural del municipio de Yaxcabá, Yucatán. Se realizó un estudio de caso instrumental bajo el paradigma constructivista, mediante entrevistas y grupos de enfoque a docentes y directivos. El análisis se basó en codificación inductiva y el método de afinidad de Kawakita Jiro, Entre los principales resultados se identificaron carencias en conectividad, equipamiento y formación docente, así como estrategias locales para afrontar la brecha digital: trabajo colaborativo, uso creativo de recursos impresos y digitales, y autoformación docente. En ese sentido, superar la brecha digital requiere políticas integrales que combinen infraestructura tecnológica, formación continua y fortalecimiento comunitario para una inclusión digital sostenible.

**Palabras clave:** Alfabetización digital, Usos de la tecnología en la educación, Zonas rurales

#### **DIGITAL LITERACY FOR TEACHERS IN RURAL CONTEXTS: BARRIERS, STRATEGIES AND OPPORTUNITIES**

#### **Abstract**

Rural areas of Yucatán face social and educational marginalization that affects access to and use of technology. In this context, digital literacy represents a structural and pedagogical challenge. This study analyzes the dimensions, barriers, and strategies related to the digital literacy of teachers and administrators in a rural secondary school in the municipality of Yaxcabá, Yucatán. An instrumental case study was conducted under the constructivist paradigm, using interviews and focus groups with teachers and administrators. The analysis was

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

based on inductive coding and Kawakita Jiro's affinity method. Among the main findings were deficiencies in connectivity, equipment, and teacher training, as well as local strategies for addressing the digital divide: collaborative work, creative use of print and digital resources, and teacher self-directed learning. In this sense, overcoming the digital divide requires comprehensive policies that combine technological infrastructure, ongoing training, and community strengthening for sustainable digital inclusion.

**Keywords:** Digital Literacy, Technology uses in education, Rural areas

### **INTRODUCCIÓN**

Las zonas rurales enfrentan desafíos significativos en términos de marginación; son las más afectadas por problemáticas sociales derivadas de condiciones de pobreza y exclusión. Tal es el caso del municipio de Yaxcabá, en el estado de Yucatán, considerado entre los más pobres de la región. Sus habitantes, mayoritariamente mayahablantes, se dedican en gran medida a la agricultura y a la producción de miel de abeja como principal fuente de ingreso. Estas condiciones coexisten con carencias en servicios de salud y en el acceso a una educación de calidad, perpetuando ciclos de marginación y pobreza que afectan el nivel de vida de la población (Cuanalo, 2012).

La estructura familiar, la educación en la comunidad, el desempleo local, la seguridad alimentaria y la carencia económica intergeneracional se relacionan con el rendimiento académico en contextos rurales. Estos factores impactan el rendimiento estudiantil, reducen la participación en actividades escolares y amplifican riesgos psicosociales en la adolescencia. En este marco, el presente estudio se centró en indagar las condiciones que enfrenta una escuela secundaria rural y cómo estas inciden en la alfabetización digital de su comunidad educativa. Para ello se consideraron las perspectivas de docentes y personal directivo, con el fin de identificar situaciones que facilitan o dificultan la integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar factores asociados al grado de alfabetización digital en estudiantes de secundaria del estado de Yucatán, se observó que dotar de equipos (computadoras, proyectores, tabletas) no basta para alcanzar avances significativos en alfabetización digital (Barbudo et al., 2021). Aunque se han entregado dispositivos a docentes y estudiantes, se identificó una carencia de formación en alfabetización digital y una insuficiente atención a elementos contextuales que

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

condicionan el aprendizaje, tal como advierten (Méndez, Moreno y Ramírez 2018). Esto evidencia la urgencia de implementar campañas de alfabetización digital en todos los niveles educativos y de adoptar estrategias didácticas que capaciten a los educadores en nuevas formas de enseñanza, considerando las competencias digitales en función del contexto de los estudiantes.

### **CONTEXTO**

La escuela secundaria participante está ubicada en una comisaría del oriente de Yucatán, perteneciente a la región de Yaxcabá. La localidad tiene una población aproximada de 1,544 habitantes y un nivel de escolaridad promedio de educación básica (INEGI, 2020). En el poblado existe además una escuela de bachillerato; la secundaria comparte instalaciones con ésta: por la tarde se imparten clases de secundaria y por la mañana las aulas funcionan para bachillerato.

El edificio escolar se localiza en una zona de alta marginación. La población adulta se dedica principalmente al campo; muchos padres y madres trabajan como albañiles o realizan labores en casas particulares en las ciudades de Cancún y Mérida para sostener a sus familias, dado que el municipio carece de oferta laboral local significativa. La tutela de los hijos recae frecuentemente en familiares (abuelas, tíos, hermanos, cuñadas), lo que implica particularidades sociales que afectan la continuidad educativa y el acompañamiento en las tareas, de igual manera en el poblado no se cuenta con señal telefónica y acceso a internet estable.

Con base en este contexto, el objetivo general de la investigación es: Analizar las dimensiones, barreras y estrategias relacionadas con la alfabetización digital de docentes y personal directivo en una escuela secundaria rural.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El estudio se enmarcó en un paradigma constructivista, y el investigador asume un papel activo y reflexivo en la interpretación de los fenómenos (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). Se optó por un estudio de caso instrumental (Stake, 2007) debido a las particularidades de la escuela, como su ubicación rural, su aislamiento de la cabecera municipal y la ausencia de estudios previos sobre alfabetización digital en ese contexto. El trabajo de campo se llevó a cabo entre 2022 y 2024.

Respecto a los participantes, la plantilla total del centro estaba conformada por 14 personas: 9 docentes, 4 miembros de personal de apoyo (una secretaria, un prefecto y dos

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

intendentes) y la directora del plantel (quien dejó el cargo en 2024). El 85 % del personal docente contaba con entre 3 y 14 años de servicio. De los docentes, 6 eran de base y 3 por contrato. Para las entrevistas semiestructuradas se contó con 3 profesores (edad entre 25 y 29 años; experiencia entre 2 y 4 años; modalidades de contratación: honorarios, interino y base) y la directora fundadora, con 14 años al frente del plantel, la cual se trasladaba diariamente desde Mérida a la comunidad, recorriendo un total aproximado de 1.30 a 2 horas.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas al personal directivo y a docentes de distintas asignaturas (matemáticas, taller de dibujo, español), un grupo de enfoque con 5 profesores. Las entrevistas se realizaron en el espacio denominado biblioteca durante descansos o módulos libres, fueron grabadas y tuvieron una duración aproximada de 25 minutos. El grupo de enfoque tuvo lugar en el mes de octubre de 2023 y duró aproximadamente 25 minutos.

Para el análisis de la información, se utilizó el diagrama de afinidad de Kawakita Jiro, aplicando codificación inductiva para identificar patrones, temas y categorías que respondieran a las preguntas de investigación. La recolección de datos se desarrolló entre agosto y noviembre de 2023, período suficiente para captar la complejidad cotidiana de los agentes educativos. Una limitación del estudio fue la distancia geográfica del poblado, que dificultó un contacto más cercano y prolongado de la investigadora con los participantes.

### **RESULTADOS**

A partir del análisis de la información se identificaron las siguientes categorías principales: acceso tecnológico, tecnología (uso y estado de la tecnología educativa), brecha digital, destacando desafíos y dificultades (conectividad, recursos, alfabetización), inclusión, desigualdad y desventaja económica, aprendizaje mediado por las TIC (prácticas, estrategias y formación docente), sociedad del aprendizaje: trabajo en equipo, comunicación, apoyo y relaciones. En los siguientes apartados se enmarcan los resultados más destacados y relevantes de cada categoría expresada por los profesores y el personal directivo.

#### **3.1 Acceso tecnológico**

Los resultados muestran que el acceso tecnológico en la comunidad escolar es sumamente desigual y condicionado por factores socioeconómicos y geográficos. No todos los estudiantes disponen de dispositivos personales, y aquellos que cuentan con teléfono lo usan de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

forma limitada, principalmente para actividades básicas. La ausencia de computadoras, laptops o impresoras en los hogares responde a un contexto económico caracterizado por la precariedad: los padres suelen desempeñarse como campesinos o amas de casa, por lo que el contacto con la tecnología es escaso o inexistente.

Asimismo, la escuela carece de una sala de cómputo funcional, lo cual representa un obstáculo estructural para la alfabetización digital. Los docentes refieren que, ante la falta de medios, muchas tareas deben realizarse a mano o con materiales impresos, y que las investigaciones escolares se limitan a la búsqueda y reproducción de imágenes como apoyo para los profesores. La conectividad es otro factor crítico: aunque recientemente se logró tener acceso a internet, el servicio es intermitente y de baja calidad, al grado de imposibilitar el envío o recepción de documentos en tiempo real. Esta situación configura una brecha de acceso tecnológico que incide directamente en la posibilidad de incorporar las TIC en las prácticas pedagógicas.

### **3.2 Tecnología: uso y estado de la tecnología educativa**

El uso de la tecnología dentro de la escuela se caracteriza por su carácter instrumental, esporádico y adaptativo. Los docentes utilizan los recursos disponibles, principalmente teléfonos celulares, proyectores y, en menor medida, computadoras personales para apoyar el proceso de enseñanza. Sin embargo, los testimonios revelan que la infraestructura tecnológica es obsoleta o insuficiente. Se menciona que hace más de dos décadas la escuela recibió computadoras, pero éstas quedaron inservibles por la falta de mantenimiento y conexión a internet.

Ante esta situación, el profesorado recurre a estrategias de autogestión, como el uso de aplicaciones desde sus teléfonos (PDF, Word, Excel) para planificar y evaluar actividades. Ante la escasez de recursos, algunos docentes optan por imprimir el material desde la escuela y distribuirlo a los alumnos, evitando así depender del acceso a internet o impresoras domésticas. Esta adaptación evidencia el esfuerzo del personal docente por mantener la continuidad educativa en condiciones de precariedad, aunque también pone de manifiesto los límites del aprovechamiento tecnológico en el aula.

### **3.3 Brecha digital: desafíos y dificultades (conectividad, recursos, alfabetización)**

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

La brecha digital en esta comunidad escolar se manifiesta en múltiples niveles: material, técnico y formativo. En primer lugar, la falta de recursos básicos como saldo, datos móviles o dispositivos restringe la posibilidad de acceder a plataformas y contenidos educativos en línea. Incluso cuando la escuela cuenta con servicio de internet, éste es inestable y suele fallar con frecuencia, lo que interrumpe el trabajo docente y la comunicación con el alumnado.

En el plano formativo, los estudiantes presentan escasas habilidades digitales: aunque pueden manejar el teléfono, desconocen el uso de programas informáticos o herramientas de búsqueda más complejas. Esta situación obliga a los maestros a replantear sus estrategias de enseñanza y a adaptar el uso de la tecnología a un nivel básico, privilegiando actividades en papel o con apoyo visual. Además, la distancia entre la escuela y las zonas con mejor cobertura dificulta la comunicación oportuna, generando frustración tanto en docentes como en estudiantes.

De esta manera, la brecha digital no sólo refleja carencias de infraestructura, sino también desigualdades estructurales más amplias, económicas, educativas y territoriales que afectan las oportunidades de aprendizaje mediado por las TIC.

### **3.4 Inclusión, desigualdad y desventaja económica**

La desigualdad económica es una de las variables más determinantes en el acceso y aprovechamiento de las tecnologías educativas. Los docentes reconocen que sus alumnos se encuentran en desventaja respecto a los de zonas urbanas, pues no cuentan con los medios necesarios para familiarizarse con las herramientas digitales ni para desarrollar competencias tecnológicas.

Ante esta realidad, los maestros implementan estrategias de inclusión orientadas a no dejar fuera a los estudiantes sin recursos. Una práctica frecuente es el trabajo en equipo, donde se agrupan alumnos con y sin acceso a dispositivos para equilibrar las condiciones. También se recurre a la autorización temporal del uso de teléfonos móviles en clase o a prestar equipos personales, con el objetivo de garantizar la participación de todos.

No obstante, los entrevistados coinciden en que estas medidas no sustituyen la necesidad de políticas públicas de dotación tecnológica que permitan reducir las brechas entre escuelas rurales y urbanas. Persiste la demanda de mayor apoyo institucional, tanto en equipamiento como en conectividad, para lograr una inclusión educativa real.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### 3.5 Aprendizaje mediado por las TIC: prácticas, estrategias y formación docente

El uso pedagógico de la tecnología refleja una combinación entre creatividad, improvisación y aprendizaje autodidacta. Los docentes incorporan las TIC desde su propia iniciativa, inspirándose en experiencias compartidas con colegas o en tutoriales disponibles en redes sociales. Esta formación no formal ha permitido integrar herramientas básicas como presentaciones, videos o materiales lúdicos que refuerzan la atención del alumnado y dinamizan las clases.

Asimismo, el profesorado manifiesta un interés genuino por ampliar sus competencias digitales. Expresan la necesidad de recibir capacitación desde los fundamentos básicos de navegación en una computadora, hasta el manejo de software educativo y programas como PowerPoint, Excel o Photoshop. Reconocen que el desconocimiento limita su capacidad de aprovechar al máximo los recursos tecnológicos, aunque destacan que la tecnología se convierte en un aliado cuando se vincula con los intereses del alumnado, por ejemplo, mediante juegos o temáticas reconocibles.

En síntesis, el aprendizaje mediado por TIC en este contexto depende en gran medida de la iniciativa individual y la autogestión docente, más que de una política institucional de formación continua.

### 3.6 Sociedad del aprendizaje: trabajo en equipo, comunicación, apoyo y relaciones

Los testimonios reflejan que, pese a las limitaciones tecnológicas, la comunidad educativa ha construido redes de colaboración y apoyo que compensan, en cierta medida, la falta de recursos. Las prácticas de trabajo en grupo, la elaboración colectiva de esquemas y mapas conceptuales, así como la orientación docente para la búsqueda y selección de información, fortalecen la dimensión social del aprendizaje.

El uso de herramientas digitales como WhatsApp ha sido clave para mantener la comunicación y el acompañamiento, especialmente con estudiantes rezagados. No obstante, también se identifican retos asociados al mal uso de estas plataformas, como la distracción o los conflictos en los grupos de mensajería.

Por otra parte, la cercanía de los docentes con la comunidad, muchos de ellos permanecen en el poblado por largos periodos, lo que favorece relaciones de confianza con los padres y los jóvenes, generando un entorno colaborativo. Este vínculo social se traduce en una

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

sociedad de aprendizaje basada en la cooperación, la solidaridad y el compromiso educativo compartido, donde la tecnología, aunque limitada, actúa como medio complementario para reforzar la comunicación y el acompañamiento pedagógico.

### **DISCUSIÓN**

Desde la perspectiva docente, los problemas de conexión a internet constituyen una barrera significativa para la implementación eficaz de la tecnología en la enseñanza. La literatura indica que las intervenciones tecnológicas pueden, si no están contextualizadas, generar o profundizar procesos de exclusión (Dashtestani & Hojatpanah, 2020; Chisvert-Tarazona & Palomares-Montero, 2019). En consonancia con estos autores, en el caso estudiado la llegada reciente de internet a la escuela no ha resuelto por sí sola las limitaciones: la inestabilidad de la señal y la obsolescencia de equipos reducen su utilidad pedagógica.

Los hallazgos muestran que, pese a las restricciones, los docentes articulan múltiples estrategias locales para sostener el proceso educativo: impresión y entrega de materiales cuando la conectividad falla; formación autodidacta mediante tutoriales en redes; uso de juegos y recursos lúdicos para captar la atención estudiantil; y conformación de equipos mixtos que integren estudiantes con y sin dispositivos. Estas prácticas coinciden con estudios que señalan la creatividad docente como respuesta a la falta de recursos (Martínez Ortega et al., 2016; Suwanto et al., 2022).

La desigualdad en el acceso tecnológico es una preocupación constante del profesorado: los docentes demandan mayor apoyo institucional para la dotación de equipos y la mejora de la conectividad, de modo que los alumnos rurales no queden en desventaja frente a sus pares urbanos (Tarango et al., 2014; Wilson, Briere & Nachewsky, 2015). Asimismo, se destaca la necesidad de formación continua y contextualizada para docentes en el manejo de software (Office, herramientas de evaluación, diseño de recursos) y estrategias didácticas mediadas por TIC (Burnett, 2014; Martínez Ortega, Subías & Cassany, 2016; Menacho et al., 2023).

A pesar de las dificultades, los profesores mantienen una postura proactiva y orientada a potenciar las oportunidades que ofrecen las herramientas digitales, enfatizando beneficios potenciales y el desarrollo de otras habilidades aún en condiciones limitadas (Barberá Cebolla & Fuentes Agustí, 2012; Fajardo et al., 2016). En cuanto al currículo, los docentes no proponen una modificación explícita del plan de estudios, sino la inclusión implícita del contexto cultural

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

mediante la participación de las familias y el aprovechamiento de recursos locales; esta posición es coherente con quienes abogan por la adaptación curricular y el fortalecimiento de la alfabetización digital en el currículo escolar (Suwanto et al., 2022; Perdana, 2019; Patmanthara & Hidayat, 2018).

### **CONCLUSIONES**

La alfabetización digital en contextos rurales está condicionada por factores estructurales: acceso desigual a dispositivos, conectividad inestable y obsolescencia tecnológica. Dotar de equipos sin formación ni soporte contextual no garantiza avances sustantivos en alfabetización digital, asimismo, los docentes despliegan estrategias pedagógicas creativas y contextualizadas (uso combinado de material impreso y digital, trabajo en equipos mixtos, uso de juegos educativos, formación autodidacta) para mitigar las carencias tecnológicas.

Es importante el diseño de políticas públicas que integren dotación tecnológica, conectividad sostenible y programas de formación docente continuos y contextualizados, orientados a las necesidades de los contextos rurales en educación secundaria, y finalmente, las relaciones comunitarias (familia, docentes, directivos) constituyen un capital social valioso para la inclusión digital; su fortalecimiento debe considerarse en iniciativas de intervención educativa.

Para asegurar una integración tecnológica educativa exitosa y equitativa, es fundamental actuar sobre varios frentes clave de manera coordinada. El pilar central debe ser el fortalecimiento de la capacidad docente a través de la implementación de programas de formación contextualizados, así como también la inversión de infraestructura, asegurando una conectividad estable y el mantenimiento de los equipos para prevenir la obsolescencia.

Es esencial abordar la brecha digital mediante estrategias de inclusión efectivas que busquen activamente reducir la exclusión por falta de recursos, en este proceso es indispensable incorporar a las familias, sensibilizando sobre el uso de tecnologías y el apoyo escolar a sus hijos, aprovechando las relaciones de confianza ya existentes para crear un entorno de apoyo integral entre escuela, docentes y padres de familia.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

### REFERENCIAS

- Angeles, M. R. M., Solis, D. J. C., Carrillo, L. A. C., Saavedra, M. J. C., Porta, M. M. C., & Gastelú, E. Z. T. (2023). Brecha en alfabetización digital y la implementación de un programa de capacitación en un distrito del Perú. *Bitácora Journal*, 1(1), 54-63. <https://revistastls.com/index.php/tls/article/view/9/5>
- Barberá Cebolla, J. P., & Fuentes Agustí, M. (2012). *Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23110>
- Barbudo, D. A., González, A. Z., & Cabrera, W. R. R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2), 366-392. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>
- Burnett, C. (2014). Investigating pupils' interactions around digital texts: A spatial perspective on the "classroom-ness" of digital literacy practices in schools. *Educational Review*, 66(2), 192-209. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768959>
- Cuanalo de la Cerda., H., E. (2012). Construcción de un modelo sistémico del desarrollo contra la pobreza. [Tercer congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano]. <https://www.mda.cinvestav.mx/Portals/0/Cuanalo/6.pdf>
- Dashtestani, R., & Hojatpanah, S. (2022). Digital literacy of EFL students in a junior high school in Iran: voices of teachers, students and Ministry Directors. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 635-665. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744664>
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿ Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32(1), 89-97. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- INEGI. (2020). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2020/2021*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En *The Sage handbook of qualitative research*. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), (2011). Sage.  
[https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1143325/mod\\_resource/content/1/Norman%20K.%20Denzin%2C%20Yvonna%20S.%20Lincoln%20-%20The%20SAGE%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research-SAGE%20Publications%2C%20Inc%20%282017%29.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1143325/mod_resource/content/1/Norman%20K.%20Denzin%2C%20Yvonna%20S.%20Lincoln%20-%20The%20SAGE%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research-SAGE%20Publications%2C%20Inc%20%282017%29.pdf)
- Martínez Ortega, F., Subías, J., & Cassany, D. (2016). Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un instituto de educación secundaria obligatoria en Barcelona. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 190-215.  
<https://doi.org/10.12795/Ambitos.2018.i41.06>
- Méndez Ojeda, J. I., Moreno Espinosa, P., & Ramírez Silveira, T. M. (2018). La formación de profesores como esfuerzo de alfabetización digital en México. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 41, 88-102.  
<https://doi.org/10.12795/Ambitos.2018.i41.06>
- Patmanthara, S., & Hidayat, W. N. (2018, June). Improving vocational high school students digital literacy skill through blended learning model. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1028, p. 012076). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012076>
- Perdana, R., Yani, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Assessing students' digital literacy skill in senior high school Yogyakarta. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 8(2), 169-177.  
<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPI/article/view/17168>
- Stake, R. (1994). The Art of Case Study Research.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Suwarto, D. H., Setiawan, B., & Machmiyah, S. (2022). Developing digital literacy practices in Yogyakarta elementary schools. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(2), pp101-111.  
<https://doi.org/10.34190/ejel.20.2.2602>
- Tarango Ortiz, J., Romo González, J. R., Murguía Jáquez, L. P., & Ascencio Baca, G. (2014). Uso y acceso a las TIC en estudiantes de escuelas secundarias públicas en la ciudad de

**Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Chihuahua, México: inclusión en la didáctica y en la alfabetización digital. *Revista complutense de Educación*. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41250](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41250)

Wilson, J. R., Briere, J. L., & Nahachewsky, J. (2015). Rural high school students' digital literacy. *Journal of Literacy and Technology*, 16(2), 55-94. [http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt\\_v16\\_2\\_wilson\\_nahachewsky\\_briere.pdf](http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v16_2_wilson_nahachewsky_briere.pdf)

## CAPÍTULO 21

### BRECHA DIGITAL EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Yahel Emir Gutiérrez González, Paola del Jesús Morales Montejo y Montserrat Guadalupe

Robles Caballero

*Universidad Autónoma del Carmen*

[241147@mail.unacar.mx](mailto:241147@mail.unacar.mx)

#### **Resumen**

La brecha digital es un problema que se ha desarrollado en las últimas décadas y ha afectado a individuos de ciertas clases sociales. El problema persiste en nuestro entorno y por ello se desarrolló esta investigación aplicada a un grupo específico de estudiantes para conocer su punto de vista sobre el tema mediante un formulario y usando métodos estadísticos para cuantificar el fenómeno, en donde se observó que los recursos tecnológicos pueden ser de gran ayuda al momento de aprender el idioma inglés.

**Palabras clave:** brecha digital, aprendizaje, tecnológico, desarrollo

#### **DIGITAL GAP IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING**

#### **Abstract**

The digital gap is a problem that has developed over recent decades and has affected individuals from certain social classes. The problem persists in our environment, which is why this research was developed and applied to a specific group of students to find out their point of view on the subject using a questionnaire and statistical methods to quantify the phenomenon. It was observed that technological resources can be of great help when learning the English language.

**Keywords:** digital gap, learning, technological, development

#### **INTRODUCCIÓN**

*“La tecnología siempre ha estado a la vanguardia de la educación humana”*

Es del conocimiento de la mayoría que la tecnología hoy en día ha generado un gran impacto en todos los ámbitos, especialmente en la educación.

La Globalización ha generado un gran cambio y una transformación en la educación, y esta gama de recursos tecnológicos son una fuerte herramienta para la motivación de los estudiantes que aprenden nuevos idiomas.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

De acuerdo con Bekerman y Rondanini (2020) “En un entorno que depende cada vez más del conocimiento y la información, la brecha digital es una de las formas más crueles de discriminación socioespacial”. El papel de la tecnología actualmente es enorme, y los estudiantes se deben acoplar a las nuevas tendencias y actualizaciones para familiarizarse con el uso de los diversos recursos tecnológicos existentes. Sin embargo, tanto estudiantes como profesores afrontan ciertos obstáculos al momento de adoptar estos recursos digitales en la aplicación de la educación y el aprendizaje. “Hoy en día, la tecnología en las aulas es más importante que nunca”. Esto último según Ghavifekr (2016).

Mientras la tecnología continúa desarrollándose y evolucionando, el ambiente del aprendizaje ya sea de manera presencial o en línea, continúa progresando también, de este modo, las necesidades de los estudiantes y de los docentes persisten y siguen creciendo.

En la actualidad, el aprendizaje es una habilidad fundamental que debe ser considerada en cualquier profesión. El idioma inglés se ha convertido en una herramienta básica y esencial para ampliar las oportunidades laborales y alcanzar el éxito en el ámbito profesional.

Hoy en día, el aprendizaje del idioma inglés va tomando más fuerza entre los jóvenes, los cuales tienen entre sus metas dominar una lengua extranjera. Y es bien sabido que el inglés abre las puertas a grandes oportunidades tanto laborales como académicas, pues el idioma inglés se ha consolidado como el idioma que mueve al mundo en diversos ámbitos, como el científico, tecnológico y el de los negocios. Esto ha conllevado a que los países de América Latina, enfocándonos en este caso en México, se haya concentrado en los últimos años en promover intensivamente el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés por medio de diversas políticas públicas.

De acuerdo con Garay y Jiménez (2021). “Aunque México se encuentra en una posición privilegiada, la formación y la enseñanza del idioma inglés sigue siendo muy limitada”. México fue el primer país de América Latina en implementar estas políticas en las que se incluían la enseñanza del idioma inglés de manera obligatoria por lo menos en los programas de educación media y media superior, y recientemente se empezó a incluir en los programas de educación básica. Sin embargo, aún con todos estos métodos, con el paso del tiempo el resultado obtenido no ha sido el esperado. Estudios llegan a señalar que el inglés en nuestro país se ha enseñado poco, en una manera no adecuada y tardíamente.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Durante el aprendizaje, se manifiestan algunos estereotipos. La necesidad de los jóvenes de adquirir completamente una segunda lengua, como en este caso lo es el idioma inglés, va en aumento y puede llegar a ser más complicado de lo que parece. Entre las causas que lo obstaculizan están la escasa integración de los recursos digitales en el aprendizaje y enseñanza del idioma, lo que conduce a una falta de motivación por parte de aquellos estudiantes que desean superarse en este ámbito. El interés por aprender el idioma continúa elevándose, sin embargo, los procesos de aprendizaje dentro del sistema educativo son pocas, y ajenas a este son prácticamente nulas.

Durante la pandemia por el COVID – 19 se evidenciaron las grandes diferencias que existen entre los estudiantes de diferentes entornos y contextos, así como las diferentes posibilidades que cada uno tenía. En este periodo la brecha digital creció, y se observó de manera más notoria en las regiones vulnerables no solo de nuestro país, sino de todo el mundo.

El acceso, uso y aprovechamiento de las TIC no son homogéneos, tienden a concentrarse en ciertos grupos socioeconómicos, sectores de actividad, organizaciones, territorios. (Warf, 2020, citado por Chávez - Soto, 2021). La brecha digital ha aumentado desde que el desarrollo digital mundial evolucionó, y tanto el aprendizaje digital como la enseñanza del idioma desarrolló desigualdades entre las regiones poco desarrolladas y las zonas con más recursos.

El impacto de la pandemia llevó a un descenso de las economías familiares con menos recursos, lo que las forzó a enfrentar todo el nuevo concepto de la educación a distancia y generar divisiones con aquellos que tenían acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Es una realidad que actualmente en México el idioma inglés se ha convertido en un idioma muy provechoso. El idioma inglés es una herramienta muy útil para crecer económicamente para México y también personalmente, ya que, el inglés es el idioma principal del comercio y la economía global. Una persona que domina el idioma hace que sea más atractivo para inversionistas extranjeros y también personalmente en el ámbito laboral sobre todo en sectores como los medios digitales. El inglés es el idioma dominante de internet, tecnología y servicios digitales. Los estudiantes con una mayor preparación en el idioma son propensos a tener mejores oportunidades laborales en el futuro, pero no todos los estudiantes pueden tener acceso a estas herramientas. Aunque el idioma es muy importante, México todavía

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

tiene limitaciones para acceder a estas herramientas, estas limitaciones están ligadas a carencias económicas, desmotivación educativa y/o indiferencia en el desarrollo de su educación.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Se realizó un estudio descriptivo a los alumnos de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, inscritos al primer, tercer y quinto semestre en la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa.

La población está conformada por 100 estudiantes universitarios inscritos en el periodo actual, que comprende el periodo del 18 de agosto de 2025 al 9 de diciembre de 2025, presentando un mayor número de estudiantes que actualmente cursan el tercer semestre de la licenciatura.

Se empleó como material principal un cuestionario realizado mediante la aplicación de formularios de Google, en la cual se incluyeron preguntas relacionadas con la accesibilidad que los estudiantes tienen a los recursos tecnológicos y cómo los aprovechan para desempeñar sus habilidades en el aprendizaje del idioma inglés.

En primera instancia, se aplicó el cuestionario a los alumnos seleccionados, y posteriormente se sometió dicha información a métodos estadísticos para representar la información obtenida.

Con ayuda de los métodos estadísticos se interpretó la información recabada con ayuda de las funciones de los formularios de Google en diferentes gráficas, en las que se puede identificar de una forma cuantificable las opiniones de los estudiantes acerca de la problemática estudiada.

### **RESULTADOS**

Se encuestaron a 100 estudiantes de lengua inglesa donde el 52% corresponde a mujeres, el 47% a hombres y solo el 1% se identificó en la categoría de otro. Se concentran más en estudiantes de tercer semestre con un 47%, primer semestre con 31% y quinto semestre con 22%. Obtenemos que el 99% de los estudiantes si cuentan con acceso a internet y solo el 1% no tienen este acceso. Esto demuestra que los estudiantes disponen de internet en su hogar, lo cual representa una condición positiva para el uso de herramientas digitales en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, el 1% que carece de acceso refleja la existencia de una mínima brecha digital que podría limitar las oportunidades de aprendizaje equitativo. Cerca de la mitad de los

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

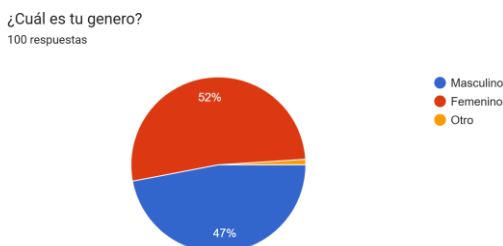
estudiantes han explorado el aprendizaje del inglés a través de plataformas digitales con un 45% y la mayoría con un 55% aún no ha tenido acceso o no ha optado por esta modalidad. Lo anterior sugiere que, a pesar de la disponibilidad de internet y recursos digitales, la adopción de clases en línea no es todavía una práctica generalizada entre los estudiantes.

Hay una gran preferencia por el uso del celular como herramienta principal de apoyo en el aprendizaje del inglés, por otro lado, tenemos que la computadora ocupa un segundo lugar con un uso menos extendido. Sin embargo, obtenemos que el 6% no emplea dispositivos digitales, esto demuestra que aún existen estudiantes que no integran la tecnología en sus procesos de aprendizaje del idioma. Duolingo se posiciona como la herramienta más utilizada, lo que confirma su popularidad por su accesibilidad y diseño enfocado en el aprendizaje progresivo. YouTube en segundo lugar y en tercer lugar ChatGPT lo cual refleja la incorporación de nuevas tecnologías basadas en inteligencia artificial en el ámbito educativo.

Los estudiantes identifican como principal obstáculo el desconocimiento de plataformas digitales, seguido de la falta de capacitación docente esto hace referencia que la brecha digital no solo está relacionada con recursos materiales, sino también con aspectos formativos, tanto del estudiante como del docente. Se observa que los estudiantes priorizan el acceso a recursos digitales y la formación docente, más que los aspectos de conectividad o equipamiento, lo cual refuerza la importancia de generar condiciones de aprendizaje equitativas a través de herramientas accesibles y profesores preparados. Los estudiantes reflejan un interés colectivo por garantizar la equidad en el aprendizaje del inglés mediante el fortalecimiento de la infraestructura digital, la capacitación de docentes y el acceso abierto a plataformas y recursos tecnológicos.

### Figura 1

*¿Cuál es tu género?*

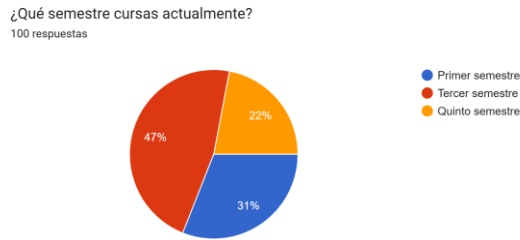


*Nota.* El porcentaje de estudiantes encuestados se compone en su mayoría por mujeres.

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

**Figura 2**

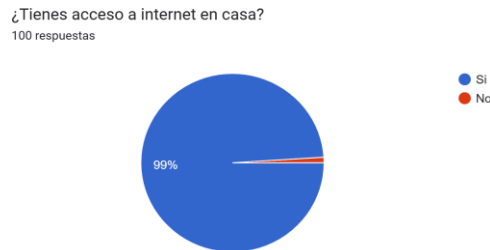
*¿Qué semestre cursas actualmente?*



*Nota.* La población incluida en la investigación se compone en su mayoría por estudiantes de tercer semestre.

**Figura 3**

*¿Tienes acceso a internet en casa?*



*Nota.* El 99% de los estudiantes encuestados tienen acceso a internet en casa.

**Figura 4**

*¿Qué dispositivo usas principalmente para aprender inglés?*



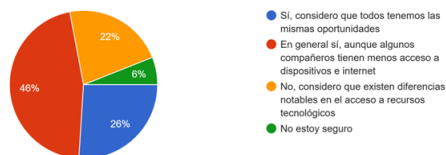
*Nota.* La mayoría de los estudiantes prefieren usar el celular para aprender inglés.

**Figura 5**

*¿Consideras que tus compañeros tienen las mismas oportunidades digitales para aprender inglés que tú?*

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

¿Consideras que tus compañeros tienen las mismas oportunidades digitales para aprender inglés que tú?  
100 respuestas

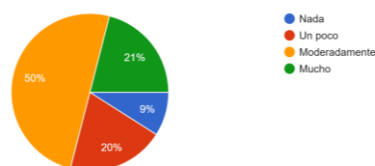


*Nota.* los estudiantes consideran que existe desigualdad en cuanto al acceso a recursos digitales.

## Figura 6

*En tu experiencia ¿qué tan motivador es aprender inglés con apoyo digital frente a métodos tradicionales?*

En tu experiencia, ¿Qué tan motivador es aprender inglés con apoyo digital frente a métodos tradicionales?  
100 respuestas

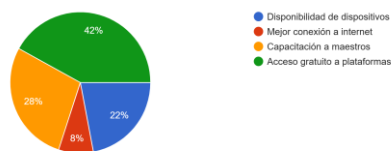


*Nota.* Los estudiantes encuentran el apoyo digital moderadamente relevante en el aprendizaje.

## Figura 7

*¿Qué apoyos consideras más necesarios para reducir la brecha digital en el aprendizaje del inglés?*

¿Qué apoyos consideras más necesarios para reducir la brecha digital en el aprendizaje del inglés?  
100 respuestas



*Nota.* en su mayoría, los estudiantes demandan mayor acceso gratuito a plataformas enfocadas en el aprendizaje del idioma.

## DISCUSIÓN

Actualmente se distinguen tres niveles inmersos en el fenómeno de la brecha digital.

- I. De acceso
- II. De uso
- III. De resultado

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

El primer nivel indica la diferencia a la accesibilidad de materiales, es decir, el nulo acceso a recursos y equipamiento que vuelve posible el acceso a la información y métodos disponibles para optimizar el aprendizaje. Entones, en este punto que es el más importante, se dan a conocer las dificultades materiales que se presentan entre los jóvenes:

Acceso a las TIC, diferencias de ingresos, edad, clase social, origen étnico, habilidades digitales y nivel de escolaridad.

El segundo nivel se basa en las diferencias que existen en las habilidades cognitivas y digitales que son posibles desarrollar siempre y cuando se tenga acceso a estos recursos. Es decir, este punto se centra en las desigualdades y en cómo se aprovecha el uso de las tecnologías para lograr un aprendizaje eficiente.

En el tercer nivel, se centra en las desigualdades que existen en el acceso y el uso de la tecnología. Esto quiere decir, que con el paso del tiempo se siguen desarrollando nuevas competencias en este ámbito, sin embargo, si no se puede acceder a ellas, estas nuevas habilidades no pueden ser desarrolladas.

Se puede observar que la falta de conocimiento de plataformas, así como el desconocimiento de estas contribuye a un desarrollo lento del aprendizaje de los jóvenes estudiantes. Si bien, la mayoría ha demostrado tener acceso a los diferentes recursos tecnológicos que nos permiten mejorar estas habilidades, se puede observar que la brecha digital aún persiste en la sociedad actual. Es importante recordar definir que la brecha digital “es la brecha entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas de diferentes niveles socioeconómicos, respecto a sus oportunidades de acceso a las TIC y su uso para una amplia variedad de actividades”. Esto último según OECD (2001), como citó Cervera, Chávez - Soto, Vilchis y Garrocho (2021).

La perspectiva que los estudiantes tienen acerca de la brecha digital que viven actualmente hace énfasis en las escasas o nulas posibilidades que pueden tener algunos compañeros, haciendo énfasis en la falta de recursos como áreas virtuales que les permitan desarrollar el aprendizaje del idioma, y no solo del inglés, pues han demostrado tener interés en muchas otras lenguas que se han popularizado con el paso del tiempo y han tomado fuerza constantemente, por lo cual los jóvenes necesitan de habilidades digitales para aprovechar los recursos digitales que tienen a su alcance. Debido a esto, se hace un énfasis en la escasez

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

económica que pueden presentar las familias, lo que conlleva a ciertas limitaciones cuando los estudiantes requieren del acceso al uso de las TIC.

Actualmente, la brecha digital es una de las formas de discriminación más comunes en una sociedad que con el paso del tiempo se ha vuelto más dependiente de las tecnologías y el acceso a la información. Así pues, nos podemos dar cuenta que estas tecnologías no generan únicamente efectos positivos. El uso indebido de estas tecnologías se han vuelto la causa de diversas problemáticas que abarcan aspectos que van desde psicológico - emocionales hasta físicos.

El idioma inglés es el que actualmente ha predominado en los contenidos del internet, sin embargo, es un limitante entre los grupos sociales actuales, pero más allá de un problema, se debe observar como un determinante esencial para garantizar un futuro prometedor en los estudiantes que son los próximos pilares de la sociedad.

### **CONCLUSIONES**

En conclusión, la brecha digital es una forma de discriminación que es más común en una sociedad que es dependiente al acceso a tecnología e información que al instante por medio de estas mismas. La tecnología ha mostrado ser una herramienta muy útil para el desarrollo de aprendizaje y formación académica de muchos estudiantes de México, generado un gran impacto en la educación, los estudiantes se han acoplado a nuevas tendencias y también se han familiarizado con el uso de diversos recursos tecnológicos existentes.

Se puede observar estas herramientas en el aprendizaje del idioma inglés, el cuál es el idioma que mueve al mundo en diversos aspectos como económicos, tecnológicos al igual que es una herramienta de gran ayuda para crecer profesionalmente ya que esto es muy apreciado por empresas de otros países y desde luego que por el propio país. Por esta razón México promueve el aprendizaje desde temprana edad a estudiantes, México es el primer promotor en el aprendizaje y la enseñanza del idioma, pero esto no obtuvo muy buenos resultados ya que uno de los obstáculos más grandes que enfrenta es la brecha digital en el aprendizaje del idioma, esto quiere decir; la falta de recursos digitales. En el Covid-19 se pudo observar más a fondo esta falta de recursos sobre todo en regiones vulnerables en el país.

Asimismo, el desconocimiento acerca de plataformas digitales también es un obstáculo para el aprendizaje del idioma, así como también lo es la falta de capacitación docente. Las

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

tecnologías y recursos digitales son de gran ayuda para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, pero usarlos indebidamente muestra resultados no positivos que van desde lo psicológico-emocional hasta lo físico.

### **REFERENCIAS**

- Cervera, L., Chávez-Soto, T., Vilchis, I., y Garrocho, C. (2021). Explicación socioespacial de la brecha digital en el espacio intrametropolitano de Toluca. *Papeles de población*, 27(110), 159-199. Epub 13 de enero de 2023. <https://doi.org/10.22185/24487147.2021.110.34>
- Herrera – Rivas, H. y Roque, R. (2019). Brecha digital, idioma inglés y su vínculo con la comprensión lectora en español. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e036. Epub 17 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.555>
- Garay, J. y Jiménez, V. (2021). Representaciones sociales del aprendizaje del idioma inglés: Una revisión sistemática. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe4), 00009. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2757>
- Kurniawati, N. (2018) Bridging the technological gap among English teachers through digital squad project. *English Review. Journal of English Education*, 7(1), 41-50. doi: <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i1.1494>.
- Martínez, M. (2020). La desigualdad digital en México: un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 10(19), e519. Epub 27 de enero de 2021. <https://doi.org/10.32870/pk.a10n19.519>
- Escalera, M., García - Santillán, A. y Santana, J. (2016) Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista internacional de lenguas extranjeras*. 5. 79-94. <http://dx.doi.org/10.17345/rile>
- Limaymanta, C., Quispe, M., Talavera, F., y Samane, V. (2022). Digital Gaps Influencing the Online Learning of Rural Students in Secondary Education: A Systematic Review. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(7) 685. [https://www.researchgate.net/profile/CesarLimaymanta/publication/360837686\\_Digital\\_Gaps\\_Influencing\\_the\\_Online\\_Learning\\_of\\_Rural\\_Students\\_in\\_Secondary\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Review/links/63ac4dfb097c7832ca720d00/Digital-Gaps-Influencing-the-Online-Learning-of-Rural-Students-in-Secondary-Education-A-Systematic-Review.pdf](https://www.researchgate.net/profile/CesarLimaymanta/publication/360837686_Digital_Gaps_Influencing_the_Online_Learning_of_Rural_Students_in_Secondary_Education_A_Systematic_Review/links/63ac4dfb097c7832ca720d00/Digital-Gaps-Influencing-the-Online-Learning-of-Rural-Students-in-Secondary-Education-A-Systematic-Review.pdf)

## CAPÍTULO 22

### DESARROLLO DE UN SOFTWARE EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERFEROMETRÍA CON EL INTERFERÓMETRO DE MICHELSON

Mario Pérez Cortés<sup>1</sup>, Mauricio Ortiz Gutiérrez<sup>2</sup>, Carlos Alberto Tena Contreras<sup>2</sup> y Rogelio

Daniel Bote Caamal<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Universidad Autónoma de Yucatán*

<sup>2</sup> *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

[mperez.cortes@correo.uady.mx](mailto:mperez.cortes@correo.uady.mx)

#### Resumen

La enseñanza de la óptica requiere herramientas didácticas que permitan comprender los fenómenos ondulatorios de manera intuitiva. El desarrollo de un software educativo que simula el funcionamiento del interferómetro de Michelson representa un recurso valioso para fortalecer el aprendizaje activo y la visualización de conceptos abstractos. El programa que aquí se presenta permite modificar parámetros experimentales, observar en tiempo real la formación de patrones de interferencia y consultar fundamentos teóricos integrados. Este trabajo describe la estructura, funcionalidades y beneficios pedagógicos del software, así como su relevancia para la formación científica en el nivel de licenciatura.

**Palabras clave:** Interferometría, simulación, software educativo, enseñanza de la óptica, Michelson.

#### DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL SOFTWARE TOOL FOR THE TEACHING OF INTERFEROMETRY WITH THE MICHELSON INTERFEROMETER

#### Abstract

The teaching of optics requires didactic tools that help students intuitively grasp wave phenomena. The development of educational software that simulates the Michelson interferometer provides a valuable resource for promoting active learning and visualizing abstract concepts. The program allows users to modify experimental parameters, observe real-time interference patterns, and access theoretical explanations. This paper describes the software's structure, functionalities, and pedagogical benefits, highlighting its importance for undergraduate physics education.

**Keywords:** interferometry simulation, educational software, optics teaching, Michelson.

# **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

## **INTRODUCCIÓN**

La interferencia óptica constituye uno de los pilares fundamentales de la física moderna. Desde los experimentos de Thomas Young hasta los interferómetros utilizados en astrofísica y metrología, la capacidad de la luz para superponerse y generar patrones ha permitido descubrir fenómenos que van desde la estructura de materiales hasta la detección de ondas gravitacionales.

En la enseñanza de la física, y particularmente de la óptica, es fundamental la visualización de los fenómenos, pues muchos de ellos no pueden observarse directamente en el aula por limitaciones de espacio, equipo o seguridad. La simulación digital permite superar esas barreras, ofreciendo una experiencia didáctica que integra observación, manipulación y análisis, alineada con las estrategias de aprendizaje no formal que buscan ampliar el acceso a la educación STEM en distintos contextos, especialmente en regiones con recursos limitados (García Ramírez, Mendoza-Méndez, & Suárez Rodríguez, 2024).

La simulación digital, al permitir manipular parámetros y visualizar resultados en tiempo real, se ha convertido en una herramienta indispensable para el aprendizaje de fenómenos ópticos. Su implementación en ambientes virtuales ofrece al estudiante un laboratorio accesible, seguro y repetible, en coincidencia con los planteamientos de Potkonjak et al. (2016), quienes destacan el impacto de los laboratorios virtuales en la enseñanza de la ciencia, la tecnología y la ingeniería.

El software Interferómetros, desarrollado para este proyecto, busca ofrecer una alternativa accesible y pedagógicamente sólida al estudio del interferómetro de Michelson. A través de su interfaz, el estudiante puede modificar longitudes de onda, ángulos de los espejos y diferencias de camino óptico, observando en tiempo real la formación y desplazamiento de las franjas de interferencia.

Diversos estudios destacan que los entornos digitales favorecen la comprensión conceptual y la retención de conocimientos al vincular teoría y experiencia. Este trabajo se inscribe en esa tendencia, presentando el diseño, desarrollo y aplicación didáctica del software educativo Interferómetros.

## **MATERIAL O MÉTODO**

### **2.1. Estructura general del software**

El programa está compuesto por tres módulos principales:

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

1. Interferómetros
2. Superposición de Patrones
3. Teoría

Cada uno aborda un aspecto distinto del aprendizaje de la interferometría. Fue desarrollado en Java, con diseño multiplataforma y enfoque pedagógico centrado en la interactividad, claridad visual y comprensión conceptual.

### 2.2. Módulo interferómetros

Este módulo constituye el núcleo operativo del sistema, ya que simula de forma interactiva el interferómetro de Michelson, permitiendo observar en tiempo real los efectos de interferencia. El usuario puede modificar parámetros como el tipo de onda (plana o esférica), la longitud de onda, el índice de refracción, la diferencia de caminos ópticos ( $d_1 - d_2$ ) y los ángulos de los espejos. Cada ajuste produce un cambio inmediato en el patrón de franjas, transformando las ecuaciones teóricas en una experiencia visual comprensible. En la Figura 1 se muestra una captura de pantalla del módulo interferómetros del software presentado.

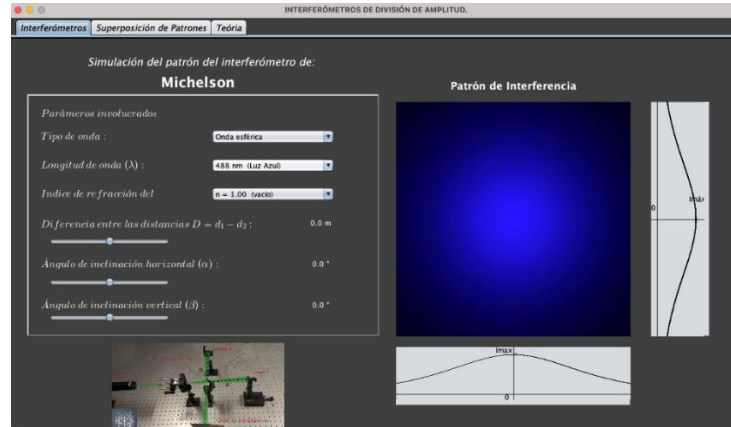
La interactividad convierte el aprendizaje en un proceso exploratorio: el estudiante observa cómo el movimiento de un espejo o la variación de  $\lambda$  alteran la periodicidad de las franjas. Con ondas planas se generan franjas rectas, mientras que con ondas esféricas aparecen anillos concéntricos, mostrando la relación entre la geometría de la onda y la forma del patrón, en concordancia con el enfoque de aprendizaje mediante simulaciones propuesto por Eylon, Ronen y Ganiel (1996).

Los controles principales permiten ajustar la longitud de onda (488–633 nm), el índice de refracción del medio, la diferencia de distancias y los ángulos de inclinación, facilitando la experimentación libre y el análisis de la relación entre fase, longitud de onda y camino óptico. El programa calcula en tiempo real la intensidad de interferencia mediante métodos numéricos optimizados, generando mapas de intensidad precisos y estables. Su diseño promueve un aprendizaje activo, donde el alumno formula hipótesis, manipula variables y analiza resultados.

### **Figura 1**

*Vista principal del software educativo Interferómetros.*

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



*Nota.* Elaboración propia a partir del entorno del software *Interferómetros* (2025).

Implementado en Java con gráficos 2D y una interfaz ergonómica, el módulo exporta datos para análisis académico. Su aplicación en cursos de óptica ha demostrado mejorar la comprensión de los fenómenos ondulatorios, reduciendo la brecha entre teoría y práctica. En conjunto, el módulo Interferómetros combina la precisión teórica del Michelson con la potencia didáctica de la simulación digital, fomentando el aprendizaje visual, lógico y experimental.

## 2.2.1. Fundamentos físicos y simulación

El software traduce las ecuaciones fundamentales de la interferencia en un entorno gráfico intuitivo. En el interferómetro de Michelson, la intensidad total en un punto del plano de observación se expresa como (Born & Wolf, 1999; Hecht, 2015; Pedrotti, Pedrotti, & Pedrotti, 2025)

$$I = I_1 + I_2 + 2\sqrt{I_1 I_2} \cos(\Delta\phi)$$

donde la diferencia de fase está dada por:

$$\Delta\phi = \frac{4\pi}{\lambda} (d_1 - d_2)$$

Estas relaciones se calculan en tiempo real en el backend del software, generando el patrón de interferencia como mapa de intensidades. El motor de simulación emplea métodos numéricos optimizados para representar la distribución de luz con fidelidad y estabilidad gráfica, incluso en equipos de bajo rendimiento. Al representar de manera inmediata el resultado de cada variación de parámetros, el programa actúa como una visualización dinámica de las ecuaciones, conectando la formulación matemática con la experiencia empírica. Esto refuerza la capacidad del estudiante para interpretar físicamente las fórmulas, no solo resolverlas algebraicamente.

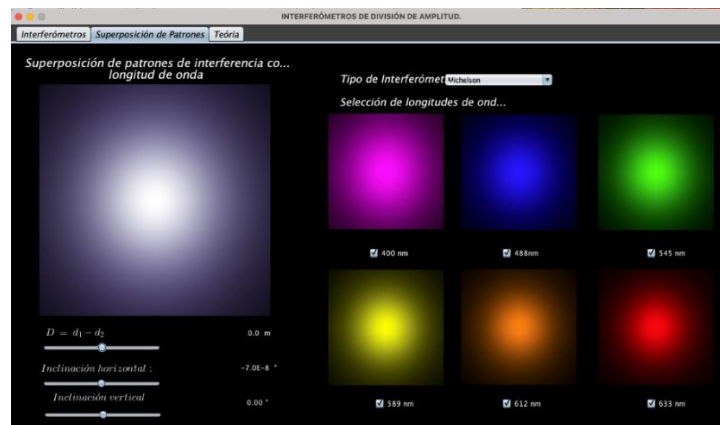
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

### 2.3. Módulo superposición de patrones

Permite combinar fuentes de distintas longitudes de onda, como luz roja (633 nm) y azul (488 nm), para analizar la interferencia simultánea de varios haces tal como se muestra en la Figura 2. El usuario controla la intensidad relativa, la fase inicial y la orientación angular, generando patrones modulados que ilustran la interferencia constructiva y destructiva. Este módulo amplía la comprensión del fenómeno de superposición y su aplicación en análisis espectral.

#### Figura 2

Interfaz del módulo de superposición de patrones



*Nota.* Elaboración propia a partir del entorno del software *Interferómetros* (2025).

### 2.4. Módulo teoría

El apartado teórico contiene explicaciones, ecuaciones fundamentales y diagramas esquemáticos del interferómetro de Michelson.

Entre ellas destacan:

$$I = I_1 + I_2 + 2\sqrt{I_1 I_2} \cos(\Delta\phi)$$

$$\Delta\phi = \frac{4\pi}{\lambda}(d_1 - d_2)$$

Estas expresiones permiten cuantificar la diferencia de fase y vincular los resultados simulados con la teoría.

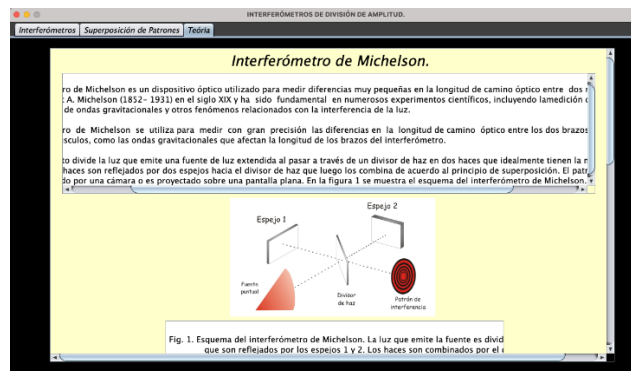
El estudiante puede alternar entre la simulación y el marco conceptual sin salir del entorno del programa. En la Figura 3 se muestra la captura de pantalla de este módulo.

#### Figura 3

ISBN: 979-13-7006-963-6

# Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Sección teórica del software con fórmulas y esquemas de simulación.



Nota. Elaboración propia a partir del entorno del software *Interferómetros* (2025).

## RESULTADOS

La implementación del software en sesiones de laboratorio y docencia virtual permitió evaluar su impacto en el aprendizaje.

Los resultados más destacados fueron:

- Mejora en la comprensión de la interferencia: los estudiantes lograron identificar las condiciones de fase y reconocer la diferencia entre interferencia constructiva y destructiva.
- Aumento en la motivación: la manipulación directa de parámetros fomentó la participación activa y la curiosidad.
- Relación teoría–práctica fortalecida: los alumnos pudieron validar fórmulas con observaciones visuales inmediatas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos prácticos que se implementaron en el aula y que los estudiantes pueden realizar con el software aquí presentado.

Ejemplo 1. Movimiento de un espejo y un brazo

Seleccionando una longitud de onda de 612 nm, mueve un brazo del interferómetro un micrómetro, compara las diferencias entre el aire y el agua. Después observa la variación de franjas para las mismas sustancias, ¿Cómo contarías el número de franjas entre el aire y el agua? ¿Podrías encontrar una relación entre el índice de refracción y las sustancias utilizadas? En la Figura 4 se muestra el desplazamiento del brazo (a) en el aire, (b) en agua, y el movimiento de uno de los espejos en (c) aire y (d) en agua.

Ejemplo 2. Comparación de longitudes de onda.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

Al simular luz de 488 nm y 633 nm se evidencia que las franjas son más juntas en la primera y más espaciadas en la segunda, sin importar la sustancia utilizada, tal como muestra la Figura 5.

Ejemplo 3. Superposición de patrones.

La combinación de fuentes rojas y verdes genera patrones modulados que ilustran el principio de superposición, Fig. 6.

### DISCUSIÓN

El uso del software Interferómetros transforma el estudio de la óptica en una experiencia participativa y exploratoria.

Su diseño promueve el desarrollo de competencias científicas esenciales: observación, análisis, formulación de hipótesis y validación experimental.

Desde el punto de vista pedagógico, responde a las tendencias actuales de aprendizaje activo y educación basada en simulaciones.

Según Potkonjak et al. (2016), las simulaciones ofrecen un entorno seguro y flexible donde el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje.

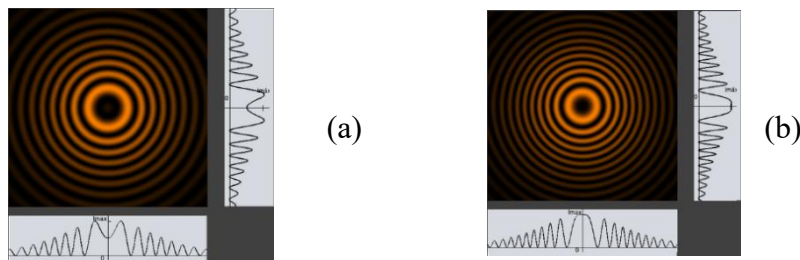
El software permite además personalizar el ritmo de estudio, integrar teoría con práctica y extender el aprendizaje fuera del aula, facilitando la enseñanza híbrida o a distancia.

Entre sus ventajas se destacan:

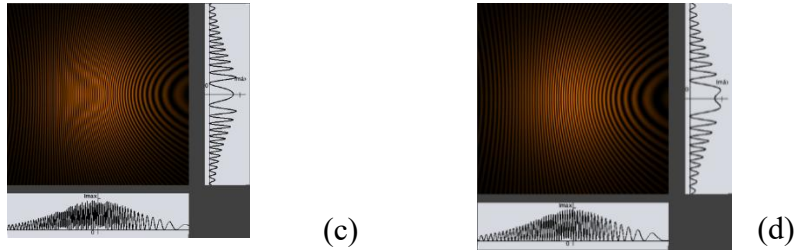
- Accesibilidad y bajo costo.
- Interactividad y visualización en tiempo real.
- Vinculación entre ecuaciones teóricas y resultados experimentales.

### Figura 4

*Patrones de interferencia generados por desplazamiento de uno de los brazos del interferómetro (a) en aire, (b) en agua; y por desplazamiento de uno de los espejos (c) en aire y (d) en agua.*



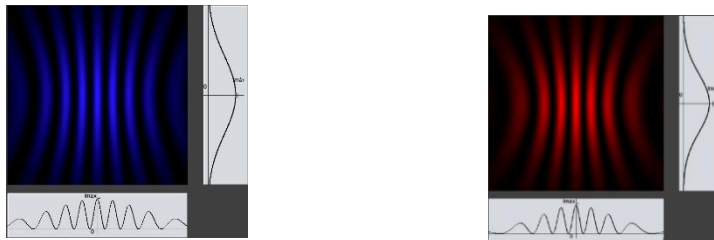
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



Nota. Elaboración propia a partir del entorno del software *Interferómetros* (2025)

### Figura 5

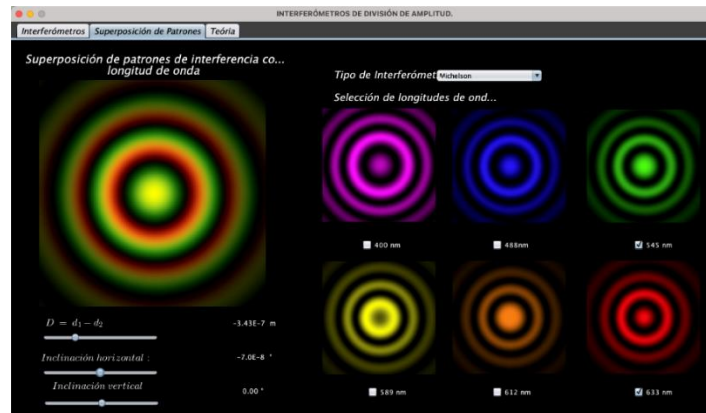
*Superposición de figuras.*



Nota. Elaboración propia a partir del entorno del software *Interferómetros* (2025).

### Figura 6

La superposición de dos fuentes, una roja y una verde.



Nota. Elaboración propia a partir del entorno del software *Interferómetros* (2025).

## CONCLUSIONES

El desarrollo del software educativo *Interferómetros* demuestra que las tecnologías digitales pueden convertirse en un puente eficaz entre la teoría óptica y la práctica experimental.

Su diseño modular, interfaz intuitiva y capacidad de visualización en tiempo real lo convierten en un recurso idóneo para el aprendizaje de la interferometría.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

La simulación computacional complementa el laboratorio físico, ofreciendo al estudiante una comprensión más profunda de la luz y su naturaleza ondulatoria.

En futuras versiones se prevé incorporar módulos de difracción y coherencia temporal, así como compatibilidad con dispositivos móviles y plataformas web.

La integración de herramientas digitales como esta fortalece la enseñanza de la física experimental y fomenta una cultura científica basada en la exploración y el razonamiento.

### **REFERENCIAS**

Bat-Sheva Eylon, Miky Ronen, y Uri Ganiel. (1996). Computer simulations as tools for teaching and learning: Using a simulation environment in science education. *Journal of Science Educational and Technology*. 5(2), 87-107.

<https://doi.org/10.1007/BF02310702>.

Born, M., Wolf, E. (1999). Principles of optics (7th ed). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139644181>.

García Ramírez, E. V., Mendoza-Méndez, P., y Suárez Rodríguez, C. del P. (2024). Optics learning beyond the classroom: Non-formal STEM strategies for rural students. *Revista Mexicana de Física E*. 20(1). 1-6. ISSN 1870-9095.

[http://www.lajpe.org/sep25/19\\_s1\\_06.pdf](http://www.lajpe.org/sep25/19_s1_06.pdf)

Hecht, E. (2015). Optics (5th ed). Pearson Education.

Pedrotti, F. L., Pedrotti, L. S., y Pedrotti, L. M. (2025). Introduction to optics (3<sup>rd</sup> ed). Pearson.

Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Gütl, C., Petrovic, V. M, y Jovanovic, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, 95, 309-327. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.002>

## CAPÍTULO 23

### ENTRE LA TRANSPARENCIA, EL CINISMO Y EL PENSAMIENTO FRONTERIZO: EDUCACIÓN CRÍTICA EN LA ERA DE LAS PANTALLAS

Marco Antonio Castillo Castillo

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

[marcocastillocastillo1967@gmail.com](mailto:marcocastillocastillo1967@gmail.com)

#### **Resumen**

Este estudio realiza una revisión crítica estructurada de literatura interdisciplinaria sobre el papel de las pantallas móviles en contextos educativos, desde un enfoque decolonial. El objetivo es analizar críticamente el papel de las pantallas de los celulares como territorios de disputa simbólica y material en el contexto educativo contemporáneo, identificando tanto los riesgos de reproducción de la colonialidad digital como las posibilidades de reapropiación emancipadora orientadas a la justicia social. La metodología empleada fue cualitativa, bajo el enfoque de revisión sistemática narrativa, analizando obras clave de Han, Mignolo, Žižek, Freire, Dussel y Walsh. Se utilizaron métodos de análisis documental y categorización teórica. Los resultados evidencian que las pantallas no son dispositivos neutrales, sino artefactos que refuerzan jerarquías epistémicas, económicas y pedagógicas, aunque también ofrecen posibilidades de reapropiación crítica. El estudio concluye que resignificar las pantallas requiere una integración crítica de saberes, orientada a la dignidad, la justicia social y la pluriversalidad.

**Palabras clave:** colonialidad digital, educación crítica, interculturalidad, justicia social, tecnología educativa.

#### **BETWEEN TRANSPARENCY, CYNICISM, AND BOUNDARY-PUSHING THINKING: CRITICAL EDUCATION IN THE AGE OF SCREENS**

#### **Abstract**

This study conducts a structured critical review of interdisciplinary literature on the role of mobile screens in educational contexts, from a decolonial perspective. The objective is to critically analyze the role of cell phone screens as territories of symbolic and material dispute in the contemporary educational context, identifying both the risks of reproducing digital coloniality and the possibilities for emancipatory reappropriation oriented towards social justice. The methodology used was qualitative, based on a systematic narrative review, analyzing key

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

works by Han, Mignolo, Žižek, Freire, Dussel, and Walsh. Methods of documentary analysis and theoretical categorization were used. The results show that screens are not neutral devices, but artifacts that reinforce epistemic, economic, and pedagogical hierarchies, although they also offer possibilities for critical reappropriation. The study concludes that re-signifying screens requires a critical integration of knowledge, oriented toward dignity, social justice, and pluriversality.

**Keywords:** digital colonialism, critical education, interculturalism, social justice, educational technology.

### **INTRODUCCIÓN**

Las pantallas de los celulares se han convertido en emblemas de la vida contemporánea: iluminan las rutinas diarias, median el acceso al conocimiento y moldean los ritmos del trabajo, el ocio y la educación. Sin embargo, lo que aparenta ser un instrumento neutro encierra complejas redes de poder, economía y subjetivación. Byung-Chul Han (2013) define este contexto como la “sociedad de la transparencia”, una era caracterizada por la compulsión a mostrarse y comunicarse sin pausa, donde la visibilidad sustituye a la profundidad y la saturación informativa diluye lo esencial. Desde una mirada decolonial, Walter Mignolo (2021) advierte que la colonialidad no desaparece, sino que persiste como matriz que organiza los modos de conocer y de sentir. En este marco, las pantallas establecen jerarquías de visibilidad, decidiendo quiénes son vistos y quiénes permanecen invisibilizados en la colonialidad digital.

Responder a esta problemática exige entender las pantallas de celulares como territorios de disputa. Catherine Walsh (2009) subraya que la decolonialidad es una práctica de reapropiación cotidiana que desafía los mecanismos de control. De manera análoga, Paulo Freire (2023) recordaba que la comunicación puede ser instrumento de dominación o de liberación, dependiendo de su intencionalidad pedagógica. Así, las pantallas pueden consolidar aprendizajes pasivos o propiciar una praxis emancipadora, que libere al individuo en una realidad dominada por las tecnologías y su pasiva pero alienante acción.

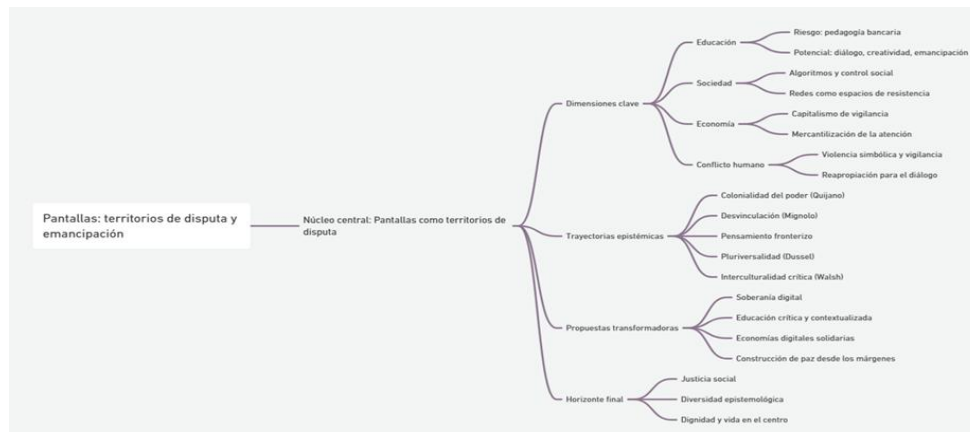
Este artículo de investigación se demarca en un elemento propio de los modelos neoliberales, Han (2013) y Dussel (2015) coinciden en que el capitalismo digital convierte la atención humana en mercancía, subordinando la subjetividad al mercado. No obstante, como

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

propone Castillo (2015), las pantallas también pueden resignificarse como espacios de diálogo, memoria y construcción de paz, si se orientan hacia la dignificación del ser humano.

### Figura 1

*Pantallas digitales como territorios de disputa: entre la colonialidad del poder y las posibilidades pluriversales de emancipación.*



*Nota.* El cuadro sintetiza cómo las pantallas articulan poder, educación y economía, mostrando su ambivalencia entre colonialidad digital y emancipación pluriversal. Elaboración propia (2025).

### MARCO CONCEPTUAL

Este artículo académico parte de un horizonte decolonial que busca desvincularse críticamente de las estructuras de poder coloniales y de los sistemas de conocimiento eurocéntricos como condición para la descolonización epistémica. A este gesto, Mignolo (2007) lo denomina *delinking* (desprendimiento): no se trata de abandonar la modernidad, sino de interrumpir la dependencia epistémica que impide pensar desde otros lugares y con otras categorías de sentido. En sintonía, Radlwimmer (2018) alude a *pensamientos* y prácticas transfronterizas que reconocen la porosidad y los cruces entre sistemas de conocimiento, mientras que Bermúdez (2022), retomando a Dussel, recupera la pluriversalidad como coexistencia legítima de múltiples mundos, racionalidades y formas de vida sin que una hegemonice a las demás, como ocurre bajo el universalismo occidental.

Aplicado al ecosistema digital, el *delinking* supone desmontar los parámetros que gobiernan la visibilidad en las pantallas algoritmos, métricas y modelos de negocio en tanto dispositivos que reproducen lógicas coloniales de control y mediatización. Desprenderse es,

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

aquí, reorientar las mediaciones tecnológicas hacia proyectos comunitarios, lenguas y memorias subalternas, y hacia el bien común por encima de la rentabilidad y la mera eficiencia.

El pensamiento fronterizo se ubica en las fisuras donde convergen y colisionan saberes; por eso la pantalla de un celular puede entenderse como un espacio fronterizo: allí se cruzan racionalidades digitales hegemónicas con prácticas culturales subalternas que resisten, resemantizan y se reapropian del dispositivo. Esta frontera es tecnológica, sí, pero también lingüística, educativa, cultural y política. La ausencia de lenguas indígenas en sistemas operativos o aplicaciones educativas no es un accidente técnico sino un síntoma de colonialidad del saber. En esta línea, la interculturalidad crítica de Walsh (2009) no propone agregar diversidad, sino cuestionar las estructuras que producen exclusión.

El horizonte último es la pluriversalidad (Dussel, 2015) es reconocer la legitimidad de múltiples cosmovisiones y modos de conocer. En términos digitales, significa rechazar la idea de una sola manera correcta de diseñar y usar tecnología. La pluriversalidad tecnológica no es multiculturalismo decorativo; implica alternativas que respondan a necesidades locales (infraestructuras comunitarias, protocolos de cuidado, gobernanza de datos), y a valores como solidaridad, reciprocidad y dignidad. Este marco no se agota en el plano teórico se enlaza con prácticas educativas, sociales y económicas que disputan, resignifican y crean.

En este sentido las pantallas y educación crítica entre la pasividad y la praxis son el elemento que se enmarca en educación, intensificada por la pandemia, no es neutra ni exclusivamente técnica. Freire (2023) advierte que la comunicación puede devenir manipulación cuando se reduce a transmisión unidireccional; traducido a lo digital, es la pedagogía bancaria en plataformas: acumulación de datos, asistencia presenciada y participación aparente sin problematización. Esta deriva confunde cantidad con aprendizaje, tiempo de exposición con comprensión. En términos de Han (2013), la hipercomunicación genera nuevas coacciones: la coerción de la transparencia obliga a mostrarse continuamente, desplazando la reflexión por la inmediatez.

No obstante, el dispositivo puede resignificarse: pasar de la transmisión a la problematización, de la pasividad a la praxis. Metodologías como la pedagogía de la pregunta, los proyectos situados y el aprendizaje basado en investigación permiten usar el celular como herramienta de diálogo, memoria y creación, más que como canal de consumo. Ello requiere

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

formación docente para operar como mediadores críticos capaces de transformar el teléfono de artefacto de vigilancia en espacio de interlocución y coautoría, y políticas institucionales que valoren productos comunitarios y saberes locales, no solo métricas de uso.

La brecha digital visibilizada en el periodo pandémico demostró que el acceso no es igualitario: conectividad, dispositivos y entornos de estudio son condiciones sociales, no elecciones individuales. En clave de Walsh (2009), la colonialidad del saber también se expresa en quién puede aprender y cómo, de modo que la inclusión digital debe ir más allá de repartir equipos: implica reconocer epistemologías no occidentales y valorar otras formas de enunciar, archivar y deliberar.

En la vida cotidiana, las pantallas de celulares median vínculos personales, consumo cultural, activación política e identidades. Quijano (2000) describió la colonialidad del poder como matriz de jerarquías raciales, culturales y epistémicas que persisten; Mignolo (2021) la extiende al territorio digital: las pantallas no solo muestran, configuran modos de ver y conocer. La promesa de democratización encubre una ingeniería de exclusión: algoritmos que jerarquizan relevancias, interfaces que incentivan la respuesta rápida y la circulación efímera, produciendo sociabilidades más medibles que densas.

Han (2013) habla de la coerción de la transparencia: el imperativo de mostrarse genera identidades dependientes de la validación externa y dinámicas de comparación, ansiedad y exclusión. Desde la perspectiva decolonial, esta producción de subjetividades responde a la misma matriz colonial que clasifica y doméstica.

Las redes producen una sensación de comunidad; sin embargo, sin mediaciones éticas y políticas, puede primar una representación fragmentada de lo social que desplaza la construcción de solidaridades duraderas. Con todo, la ambivalencia es constitutiva: colectivos feministas, indígenas y juveniles han reconfigurado la pantalla en escenario de resistencia, archivo de memorias y herramienta de organización territorial.

Para Dussel (2015) advierte que el capitalismo contemporáneo continúa bajo la lógica del encubrimiento del Otro, donde la subjetividad deviene mercancía. Zuboff (2019) denomina capitalismo de la vigilancia a la captura masiva de huellas digitales para prever y modelar conductas. El objetivo no es educar ni informar, sino retener y monetizar. En términos geopolíticos, Mignolo (2021) recuerda que la colonialidad también estructura la economía: el

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Sur global depende de plataformas y nubes del Norte, lo que reproduce una división internacional del trabajo digital: unos pocos concentran innovación y datos; mayorías devienen proveedores pasivos de información y consumidores cautivos.

Frente a ello, Walsh (2009) subraya que la decolonialidad es praxis creativa: no se limita a resistir, construye alternativas. En clave tecnológica, ello implica soberanía digital (infraestructura local, protocolos de gobernanza de datos), plataformas comunitarias, y economías solidarias mediadas por tecnología que prioricen el cuidado y la reciprocidad.

Analizando a Foucault (1975), el disciplinamiento social se actualiza en la trazabilidad de datos, geolocalización y exposición permanente. Plataformas educativas y redes incorporan mecanismos de vigilancia que miden atención, registran asistencia y evalúan productividad, subordinando lo pedagógico a lo cuantificable. En contextos de protesta, la misma infraestructura permite rastrear y criminalizar actores sociales.

Pero la mediación digital también posibilitó, durante la pandemia, mantener procesos de diálogo, mediación y educación para la paz. En comunidades en riesgo, celulares facilitaron circuitos de apoyo, escucha y coordinación barrial. La Metodología de Diálogo para el Cambio Pacífico (Castillo, 2015) muestra que, resignificadas, las pantallas pueden ser dispositivos de reconocimiento y rehumanización. La clave reside en quién diseña, para qué y con qué reglas se sostienen esos espacios: sin una ética del cuidado, lo digital tenderá al control; con ella, puede abrir campos de cuidado y reparación.

La crítica decolonial rechaza la mirada fragmentaria educación, por un lado, sociedad por otro, economía aparte que la modernidad instaló como sentido común analítico (Mignolo, 2021). La pantalla de celular es un nodo integrador donde convergen prácticas educativas, relaciones sociales y lógicas económicas. Integrar no significa homogeneizar (Walsh, 2009): se trata de articular diferencias sin subsumirlas en una lógica dominante. Así, una visión integrativa reconoce el carácter multifacético de las pantallas y busca resignificarlas como espacios donde lo educativo, lo social y lo económico se entrelazan en procesos de resistencia y transformación.

La dimensión educativa ilumina esa necesidad de entender que la pantalla de un celular no solo transmite contenidos; produce datos valiosos para corporaciones. Estudiantes y docentes son sujetos pedagógicos e insumos mercantiles. De allí que educar críticamente en tiempos de pantallas implique, además de didáctica y currículo, alfabetización crítica de datos, economía

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

política de plataformas y ética algorítmica. En clave freireana, la educación auténtica es praxis (Freire, 2023): reflexión-acción transformadora. Hoy, esa praxis requiere interrogar el modelo de negocio que convierte la atención en mercancía y repolitizar la mediación digital como asunto de justicia educativa.

Aquí, la pluriversalidad (Dussel, 2015) articula el horizonte: no yuxtaponer diferencias, sino reconocer la dignidad y validez de múltiples formas de vida y conocimiento. En el ámbito digital, significa cambiar el universalismo tecnológico de Silicon Valley para que comunidades diversas decidan cómo quieren usar y desarrollar pantallas conforme a sus valores y necesidades.

Finalmente, las pantallas de celulares no son artefactos neutros ni inevitables ya que condensan relaciones de poder, modelan subjetividades y organizan economías, pero también abren rendijas para la imaginación política. En esa dirección, la crítica decolonial ofrece no solo un diagnóstico, sino un itinerario: desenganchar (Zembylas), habitar la frontera (Radlwimmer) y construir pluriversos (Dussel) donde las pantallas dejen de ser meros espejos de la colonialidad y devengan ventanas a otras formas de aprender, convivir y vivir.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El corpus teórico se construyó a partir de las contribuciones de Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Byung-Chul Han, Paulo Freire, Slavoj Žižek y Shoshana Zuboff, cuyas perspectivas confluyen en la crítica a la colonialidad del saber, la vigilancia digital y las pedagogías de control. Desde la perspectiva decolonial, Mignolo (2021) y Walsh (2009) sostienen que la modernidad no ha desaparecido, sino que se reconfigura en las estructuras tecnológicas actuales, donde la colonialidad se expresa en algoritmos y circuitos de información que jerarquizan lo visible y lo pensable.

De este modo, la tecnología se entiende como un artefacto cargado de sentido, no como instrumento neutro. Dussel (2015) recuerda que la modernidad se edificó sobre el encubrimiento del Otro, lógica que hoy persiste al reducir al usuario digital a dato o mercancía. Complementariamente, Han (2013) denuncia la “coerción de la transparencia”, Zuboff (2019) analiza la autoexplotación algorítmica, Žižek (1992) el cinismo ideológico, y Freire (2023) la pedagogía bancaria digital. Estas miradas ofrecen una base epistémica sólida para comprender cómo las pantallas producen realidades educativas, económicas y culturales.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

La investigación se basó en el análisis documental de obras teóricas seleccionadas según tres criterios: relevancia crítica en educación y filosofía, vigencia del enfoque decolonial en fenómenos digitales, y articulación entre tecnología, subjetividad y poder. A partir de la pregunta central ¿qué visibilizan y qué ocultan las pantallas en contextos de disputa simbólica y material? emergieron cuatro categorías analíticas: educación crítica y digital; colonialidad del saber; capitalismo digital y atención; y pantallas, subjetividad y conflicto.

El procedimiento metodológico buscó integrar estos ejes en una matriz interpretativa que evidenciara las interrelaciones entre colonialidad digital, justicia educativa y posibilidades pluriversales de reexistencia.

### **RESULTADOS**

Los resultados de esta revisión epistémica muestran que las pantallas de los celulares ya no pueden entenderse como simples herramientas tecnológicas, sino como territorios simbólicos donde se entrelazan poder, pedagogía, economía y cultura. Desde una mirada decolonial, su presencia en la vida cotidiana revela un conjunto de tensiones y posibilidades que atraviesan la subjetividad, la educación y la vida social contemporánea.

En primer lugar, la pantalla se configura como un régimen de visibilidad. Byung-Chul Han (2013) advierte que vivimos bajo una “coerción de la transparencia”, una lógica que obliga a mostrarse constantemente y que termina por erosionar la intimidad y trivializar la experiencia humana. La exposición permanente sustituye la reflexión por la inmediatez, generando subjetividades fragmentadas que confunden ser con aparecer.

Desde la perspectiva de Walter D. Mignolo (2021) y Catherine Walsh (2009), esta dinámica se inscribe en una colonialidad digital, donde los algoritmos deciden qué narrativas son visibles y cuáles quedan relegadas al silencio. La pantalla, así, se convierte en una frontera epistémica que mantiene viva la matriz de dominación colonial bajo la forma de conectividad global.

En el ámbito educativo, Paulo Freire (2023) ya había advertido que toda comunicación puede ser liberadora o domesticadora según su orientación. En la era digital, las pantallas reproducen una “pedagogía bancaria” que promueve pasividad y dependencia; sin embargo, también pueden ser reconfiguradas como espacios de diálogo, creación y resistencia cuando se colocan al servicio de una pedagogía crítica.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

A nivel económico, Zuboff (2019) y Dussel (2015) coinciden en que el usuario se ha transformado en mercancía dentro del capitalismo cognitivo, donde los datos se convierten en el nuevo oro del mercado global, profundizando la dependencia del Sur frente al Norte tecnológico.

No obstante, las pantallas también poseen un potencial emancipador. Como propone Castillo (2015), cuando se orientan hacia el encuentro y la escucha, pueden convertirse en escenarios de diálogo, memoria y paz. De allí surge el desafío de construir soberanía digital, fortalecer la educación crítica y avanzar hacia una pluriversalidad tecnológica que ponga la dignidad y la vida humana en el centro.

### **DISCUSIÓN**

Pensar las pantallas desde un enfoque pluriversal y decolonial implica desplazar la mirada moderna que las concibe como herramientas neutrales al servicio del progreso, para entenderlas desde una mirada basada en enfoque de territorios de poder, mediación, mediatización y posibilidad transformativa evolutiva pero también entrópica. Esta revisión epistémica crítica revela que las pantallas de los celulares no son simplemente objetos tecnológicos, sino artefactos culturales profundamente inscritos en la colonialidad del saber, del ser y del poder (Mignolo, 2021; Walsh, 2009).

Desde una lógica multicompleja, el análisis reconoce que las pantallas condensan múltiples dimensiones pedagógicas, económicas, estéticas, políticas y simbólicas que no pueden abordarse de manera lineal ni fragmentada. La pantalla es, al mismo tiempo, espacio de control o de posibilidad de liberación, instrumento de vigilancia o herramienta de visibilización social, territorio de alienación o escenario de creación colectiva. Esta ambivalencia no se resuelve desde una lógica binaria, sino desde una comprensión relacional, situada y constructiva del conocimiento.

Epistémicamente, este estudio se alinea con la necesidad de delinking (Mignolo, 2018), es decir, de desvincularse del pensamiento único moderno-occidental que naturaliza la tecnología como destino universal e instrumental. Frente a la lógica de la transparencia (Han, 2013), que impone una exposición constante como forma de control por lo que se plantea una reapropiación del silencio, la opacidad y la memoria como formas de resistencia activa. En esta clave, la pantalla deja de ser un canal para el espectáculo y se convierte en un espacio ritual de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

reexistencia, donde saberes ancestrales, estéticas insurgentes y lenguajes subalternos configuran una contra a la modernidad digital instrumentalizada.

La discusión también visibiliza que, en los contextos del Sur global, las pantallas participan de un modelo de dependencia epistémica y tecnológica, que subordina lo local a algoritmos diseñados desde lógicas extractivistas del Norte. No obstante, esta dependencia no es absoluta: emergen desde las márgenes prácticas insurgentes donde las comunidades indígenas, negras, rurales y populares urbanas reconfiguran lo digital como un bien social para el cuidado del territorio, la educación liberadora y la defensa de la vida.

La educación, en este marco, no puede seguir anclada en formatos de enseñanza bancaria y binaria digital. Como afirma Freire (2023), toda pedagogía auténtica parte del reconocimiento del otro como sujeto de saber y poder. La pantalla debe dejar de ser un canal de transmisión vertical y lineal para transformarse en un espacio de conversación horizontal, intercultural y multiepistémica subalterno en manos de poblaciones desplazadas por el sistema de exclusión neoliberal. Esto exige no solo cambios metodológicos, sino una transformación radical del paradigma educativo hacia una pedagogía crítica y subalterna donde el vínculo, el cuidado y la comunidad son ejes estructurales de un modelo educativo consecuente y subversivo.

Del mismo modo, en el plano económico no se puede reducirse todo a lógicas de rentabilidad ni eficiencia. En la perspectiva pluriversal, el dato no debe ser visto como mercancía, sino como memoria encarnada, como tejido vital que conecta historias, territorios y subjetividades. El desafío está en avanzar hacia modelos de soberanía digital, economías del cuidado y plataformas tecnológicas diseñadas desde el respeto a la dignidad humana, diversidad cultural e inclusión.

El conflicto humano, tan presente en los entornos digitales, puede reconfigurarse desde la metodología del diálogo y la escucha profunda (Castillo, 2015). Las pantallas, aunque frecuentemente amplifican discursos de odio, racismo, machismo, xenofobia y violencia simbólica, también tienen el potencial de ser escenarios para la reconciliación, la educación crítica, paz intercultural y liberación social. Pero esto no sucede de forma automática: requiere una orientación ética, política y una pedagógica comprometida con la humanidad y sus luchas sociales.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Esta discusión propone finalmente, comprender las pantallas como interfaces en disputa entre proyectos civilizatorios: uno que impone una modernidad colonial, monocultural y extractiva; y otro que imagina mundos múltiples, tejidos en la diferencia, el cuidado y la justicia. Reorientar las pantallas hacia la pluriversalidad tecnológica implica reconocer que lo esencial es la dignidad, el vínculo, la memoria, la comunidad, la diversidad, la inclusividad y la justicia; no caben en una pantalla, pero pueden ser mediados por ella si se la pone al servicio de la vida y el bien social.

### **CONCLUSIONES**

Este recorrido epistémico a través de este artículo permite afirmar que las pantallas de los celulares son mucho más que dispositivos tecnológicos: constituyen territorios de disputa simbólica y material donde se entrelazan poder, educación, economía y cultura. A través de ellas se manifiesta la persistencia de la colonialidad digital, pero también emergen resistencias que abren horizontes pluriversales y emancipadores.

En primer lugar, las pantallas de los celulares reproducen una lógica de hipervisibilidad que privilegia lo inmediato y oculta lo esencial. Byung-Chul Han (2013) denomina esta dinámica la “coerción de la transparencia”, un mandato de exposición constante que erosiona la intimidad y transforma la autoexplotación en virtud. En este flujo incesante, la dignidad, la memoria y la creatividad quedan subordinadas al espectáculo digital.

Desde la perspectiva decolonial, las pantallas de los celulares participan en la misma matriz colonial de poder que ha subordinado los saberes subalternos. Walter Mignolo (2021) y Catherine Walsh (2009) sostienen que la colonialidad no pertenece al pasado, sino que continúa estructurando las formas contemporáneas de conocer, educar y comunicar. Así, las pantallas de celulares definen qué narrativas circulan y cuáles se invisibilizan, reproduciendo exclusiones epistémicas bajo la apariencia de conectividad global.

En el ámbito educativo, Paulo Freire (2023) advierte que la educación auténtica es praxis liberadora, no simple transmisión. Sin embargo, el uso acrítico de las pantallas de los celulares refuerza la educación bancaria digital, promoviendo pasividad y dependencia tecnológica. Frente a ello, la pedagogía crítica plantea resignificar los entornos digitales como espacios de diálogo, creación colectiva y resistencia social, donde la educación fomente autonomía y pensamiento crítico.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

En la dimensión económica, Enrique Dussel (2015) y Shoshana Zuboff (2019) señalan que el capitalismo cognitivo convierte al usuario en mercancía y a la atención humana en valor de cambio. Cada clic y búsqueda genera datos que reproducen la dependencia del Sur global respecto al Norte tecnológico. Las pantallas de los celulares, lejos de ser gratuitas, se sostienen sobre la mercantilización de la experiencia humana y la pérdida de soberanía digital.

Pese a su ambivalencia, las pantallas celulares también pueden constituirse en instrumentos de diálogo y construcción de paz. La Metodología del Diálogo para el Cambio Pacífico (Castillo, 2015) demuestra que las tecnologías pueden reapropiarse para fortalecer la escucha, la reconciliación y la cooperación comunitaria.

De esta investigación surgen tres desafíos centrales: (1) soberanía digital, que implica construir plataformas y políticas propias; (2) formación crítica en competencias digitales, para desmontar la colonialidad epistémica; y (3) articulación entre educación, sociedad y economía, superando la fragmentación moderna del conocimiento.

El horizonte último es la pluriversalidad tecnológica (Dussel, 2015): diseñar y usar pantallas desde la diversidad de cosmovisiones, lenguas y culturas, y no desde el universalismo homogeneizador. Las pantallas de celulares no deben rechazarse, sino resignificarse críticamente para servir a la vida, la dignidad y la justicia social. Lo esencial no cabe en una pantalla, pero puede revelarse a través de ella cuando se pone al servicio del pensamiento crítico y la emancipación.

### **REFERENCIAS**

- Bermúdez González, J. P. (2022). Trasfondo epistemológico de un pensamiento pluriversal: El programa de investigación Modernidad/Colonialidad-Decolonialidad. *Hermenéutica Intercultural*, (24), 1–24. <https://share.google/bE75DyIPfL32AvmER>
- Castillo, M. A. (2015). Introducción al conflicto en sistemas humanos: metodología de diálogo para el cambio pacífico [Documento académico inédito].
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal. [https://www.akal.com/libro/filosofias-del-sur\\_35138/](https://www.akal.com/libro/filosofias-del-sur_35138/)
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970). [https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido\\_53586/](https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_53586/)
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

- Han, B.-C. (2013). La sociedad de la transparencia (R. Gabás, Trad.). Herder Editorial. (Obra original publicada en 2012). <https://herdereditorial.com/la-sociedad-de-la-transparencia-9788425432521>
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2018). The politics of decolonial investigations. Duke University Press. <https://read.dukeupress.edu/books/book/2921/The-Politics-of-Decolonial-Investigations>
- Mignolo, W. D. (2021). Diferencia epistémica colonial. 1991. *Revista de Estudios Internacionales*, 3(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/34265>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Radlwimmer, R. (2018). Pensamiento y práctica transfronterizos. *Camino Real*, 10(13), 63-78. <https://institutofranklin.net/sites/default/files/revistas/%5B2020-11/3.-Romana-Radlwimmer.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>
- Zembylas, M. (2025). Vías descoloniales en la educación: Walter Mignolo, la desvinculación epistémica y los riesgos del etnoesencialismo. *Globalization, Sociedades y Educación*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2459110>
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo xxi. [https://books.google.com.gt/books?hl=es&lr=lang\\_es&id=gdAJ519nfs4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Slavoj+Zizek+y+el+concepto+de+ideolog](https://books.google.com.gt/books?hl=es&lr=lang_es&id=gdAJ519nfs4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Slavoj+Zizek+y+el+concepto+de+ideolog)
- Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. PublicAffairs. [https://www.researchgate.net/publication/346844216\\_Shoshana\\_Zuboff\\_The\\_age\\_of\\_surveillance\\_capitalism\\_the\\_fight\\_for\\_a\\_human\\_future\\_at\\_the\\_new\\_frontier\\_of\\_power\\_New\\_York\\_Public\\_Affairs](https://www.researchgate.net/publication/346844216_Shoshana_Zuboff_The_age_of_surveillance_capitalism_the_fight_for_a_human_future_at_the_new_frontier_of_power_New_York_Public_Affairs)

## CAPÍTULO 24

### LA IMPLEMENTACIÓN DEL SOFTWARE LIBRE EN LA PRÁCTICA DOCENTE: IMPORTANCIA Y DESAFÍOS

Elba Marina Monzón Dávila

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

[elbamarinam@fahusac.edu.gt](mailto:elbamarinam@fahusac.edu.gt)

#### RESUMEN

Este artículo evalúa la importancia y desafíos de la implementación del software libre en la educación universitaria, específicamente para los profesores de la jornada vespertina del Departamento de Pedagogía de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se analiza su papel como herramienta estratégica y pedagógica en el siglo XXI, destacando su capacidad para reducir barreras económicas y promover la autonomía tecnológica, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo. La investigación examina la implementación de herramientas de software libre en la práctica docente, demostrando cómo fortalecen la innovación educativa y el acceso equitativo al conocimiento. Además, se plantea la necesidad de analizar cómo esta implementación influye en la formación docente, la gestión de recursos y el desarrollo de una cultura educativa más participativa e inclusiva, transformando las dinámicas de enseñanza-aprendizaje

**PALABRAS CLAVE:** software libre, Educación universitaria, Autonomía tecnológica, Formación docente.

#### THE IMPLEMENTATION OF FREE SOFTWARE IN TEACHING PRACTICE: IMPORTANCE AND CHALLENGES

#### ABSTRACT

This article assesses the relevance of free software in higher education, specifically for evening shift professors in the Department of Pedagogy at the University of San Carlos of Guatemala. It analyzes its role as a strategic and pedagogical tool in the 21st century, highlighting its capacity to reduce economic barriers and promote technological autonomy, collaborative work, and meaningful learning. The research examines the implementation of free software tools, demonstrating how they strengthen educational innovation and equitable access to knowledge. Furthermore, it addresses the need to analyze how this implementation influences

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

teacher training, resource management, and the development of a more participatory and inclusive educational culture, transforming teaching-learning dynamics. KEYWORDS: free software, higher education, technological autonomy, teacher training.

### **INTRODUCCIÓN**

En el contexto educativo universitario actual, la tecnología educativa está fomentando el uso de herramientas y recursos tecnológicos para mejorar y optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. El siglo XXI se ha caracterizado por la creciente digitalización y la necesidad de recursos accesibles, la implementación de software libre en la práctica docente es una alternativa estratégica y ética que los docentes pueden utilizar como herramientas didácticas de apoyo en su práctica docente. La digitalización de la educación ha tenido mucho crecimiento y en los diferentes contextos educativos y sobre todo en el universitario se evidencia un alto grado de necesidad de utilizar e implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje recursos tecnológicos accesibles, éticos y sostenibles.

La incorporación de las TIC en la educación superior en Guatemala no puede ser abordada como un proceso homogéneo o mediante la simple réplica de modelos internacionales. Por el contrario, se enfrenta a una realidad multifacética donde convergen brechas digitales estructurales, diversidad cultural y resistencias al cambio institucional, exigiendo, por tanto, aproximaciones flexibles y profundamente contextualizadas que partan de un diagnóstico claro de las capacidades tecnológicas, las necesidades formativas del profesorado y las particularidades de los distintos campos del conocimiento

El Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades de Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), como formador de formadores, enfrenta la necesidad de incorporar herramientas tecnológicas que respondan a su misión de servicio público y compromiso social (USAC, 2019).

"El software libre en el ámbito educativo trasciende su dimensión instrumental para constituirse en una herramienta pedagógica con profundo sentido ético. Su adopción permite a los estudiantes no solo ser usuarios pasivos de tecnología, sino comprender los procesos lógicos detrás de los programas que utilizan, fomentando un aprendizaje crítico y constructivo."

Esta perspectiva convierte al software libre en un recurso epistemológicamente valioso que favorece la transparencia, la colaboración y la construcción colectiva de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

conocimiento, principios alineados con los fines de la educación pública." (García, A, 2020, p.48)

"La implementación de software libre en la universidad no debe entenderse únicamente como una estrategia de reducción de costos, sino como una opción pedagógica y ética que fomenta la soberanía tecnológica, promueve la colaboración frente al individualismo y permite a los estudiantes comprender los procesos detrás de las herramientas que utilizan, transformándolos de usuarios pasivos en creadores críticos." (García-Peñalvo, 2018, p.52)

Por consiguiente, el software libre se plantea como una alternativa que va más allá de lo meramente técnico, al convertirse en una propuesta con implicaciones políticas y pedagógicas. En el ámbito político, impulsa la soberanía tecnológica, la cooperación y la creación de un patrimonio digital común; mientras que, en el plano pedagógico, su carácter abierto y modificable favorece el aprendizaje crítico, el desarrollo práctico mediante la experiencia y la transmisión de valores comunitarios basados en el intercambio de saberes. No obstante, aún son limitadas las investigaciones que analicen de forma cualitativa su impacto en instituciones educativas guatemaltecas desde la mirada de quienes lo utilizan directamente.

Esta investigación tuvo como objetivo: Evaluar la importancia de implementar el software libre en la práctica docente universitaria, esto con la finalidad de destacar los beneficios pedagógicos y didácticos. Cabe resaltar que la implementación puede contribuir a la equidad digital y a la transformación en las dinámicas que implica el proceso de enseñanza aprendizaje.

La incorporación de tecnologías libres en la práctica docente es muy importante porque se convierte en una oportunidad para fortalecer la autonomía pedagógica, la innovación educativa, así como la equidad digital. En cuanto a las herramientas de software libre es importante resaltar que una de sus bondades es, su código abierto y libre distribución ya que permite tanto a los profesores, como estudiantes acceder a herramientas como Moodle, LibreOffice entre otras sin ninguna restricción económica, ni licencias privativas que limiten la autonomía pedagógica.

En síntesis, investigar sobre la importancia de implementar el software libre en la práctica docente universitaria es fundamental para fortalecer la calidad educativa, impulsar la innovación pedagógica y garantizar un acceso equitativo al conocimiento. El uso de software libre se convierte en la práctica pedagógica como recurso estratégico para transformar los

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

procesos de enseñanza aprendizaje en diferentes contextos. Es necesario, además, conocer qué tipo de implicación se fomenta, en la formación de los profesores, la gestión de los recursos tecnológicos y como esto contribuye a desarrollar una cultura educativa más participativa e inclusiva.

### **MÉTODO**

En cuanto al diseño metodológico, esta investigación aplicó el enfoque mixto, ya que se buscó comprender las experiencias, percepciones y motivaciones más de los sujetos de estudio, siendo estos; docentes y estudiantes. Estos procesos se realizan mediante la “Interacción y potenciación, representando un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 10).

Este estudio se realizó, analizando experiencias y prácticas docentes con el uso del software libre en el contexto educativo universitario, específicamente en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Así también, permitió explorar la importancia que tiene para los profesores implementar herramientas de código abierto, así como los beneficios, desafíos, ventajas, desventajas y oportunidades que surgen con la implementación. Además, describe las características del uso del software libre en la práctica docente y explorar su impacto en la planificación, planificación y gestión del aprendizaje. Para su ejecución, empleo una encuesta por medio de un cuestionario en escala de Likert de Google Forms a través de WhatsApp. Los sujetos de estudio fueron comprendidos por 12 profesores que atienden el profesorado y licenciatura de la carrera de Administración Educativa, Departamento de pedagogía, sede Central jornada vespertina de la Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala.

### **RESULTADOS**

Para el análisis de datos se aplicó una encuesta semiestructurada a los profesores. Este instrumento permitió explorar y describir las experiencias del profesorado respecto a la implementación de herramientas de código abierto, identificando beneficios, desafíos oportunidades en su práctica docente, específicamente en la planificación didáctica y gestión del aprendizaje.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

No obstante, la investigación identificó la percepción y práctica vinculadas con la implementación del software libre en la docencia. En primer lugar, las gráficas evidencian que el nivel de conocimiento sobre software libre es limitado, ya que únicamente la mitad de los participantes reconocen sus principios y características, mientras que el otro 50% no lo identifica. A pesar de ello, un alto porcentaje considera que la tecnología, y en particular el software libre, cumple una función formativa, lo que refleja una valoración positiva hacia su potencial educativo.

Sin embargo, la adopción práctica es baja: puesto que solo el 16,7 % de los docentes reporta utilizar programas de software libre en su labor, frente a un 81.3% que no los emplea. Entre los que, si lo hacen, destacan aplicaciones como programas de edición de imágenes, plataformas educativas como (Moodle, Chamilo) y el sistema operativo Linux. Esto evidencia que, aunque existe conocimiento, la integración en la práctica docente aun es parcial.

Respecto a las ventajas percibidas, el 66.7 % de los encuestados reconoce beneficios asociados al software libre en distintos ámbitos de trabajo, y el 75 % considera importante su uso en el aula, señalando que contribuye a la innovación ya la mejora de la planificación didáctica. Así mismo el 66.7 % identifica un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, lo que confirma su potencial pedagógico. Finalmente, los resultados señalan que el fortalecimiento del uso de software libre requiere acciones concretas, entre ellas la formación permanente de docentes y estudiantes, así como el acceso a guías y recursos educativos abiertos. El 83% de los participantes coincide en que estas medidas son fundamentales para consolidar la implementación del software libre en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### Figura 1

Conocimiento sobre Software Libre



## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

*Nota.* Según la figura la mitad de los encuestados demuestra conocimiento a cerca del software libre en contraste con el 50 % que no lo reconoce. Fuente: Monzón (2025)

**Figura 2**

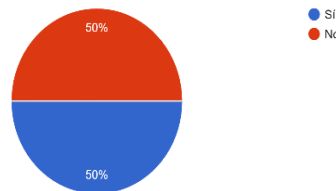
*Principales características de la filosofía del software libre*



*Nota.* La grafica describe que un alto porcentaje considera que la tecnología y por consiguiente el software libre sirve con fines formativos. Fuente: Monzón (2025).

**Figura 3**

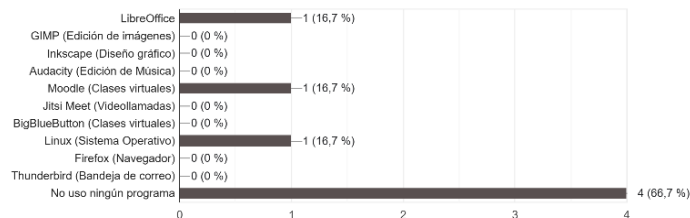
*Conocimientos sobre el principio del software libre*



*Nota.* Según la gráfica el 50 % de los participantes en la investigación evidencian conocimiento sobre el principio del software libre. Fuente: Monzón (2025).

**Figura 4**

*Software libre que utiliza*



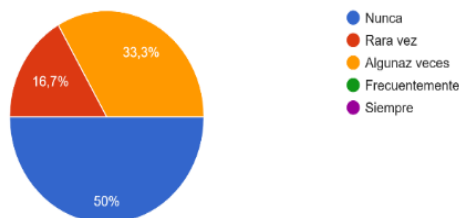
*Nota.* La grafica muestra que según tipos software más utilizados corresponden a programas de edición de imágenes, las plataformas educativas para impartir clases y el sistema operativo Linux. Fuente: Monzón (2025).

**Figura 5**

*Integración de software libre en la academia*

ISBN: 979-13-7006-963-6

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

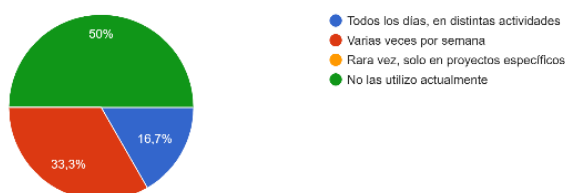


*Nota.* Según la gráfica el 33.3 % de los participantes incorpora el software libre dentro de sus prácticas académicas, lo que refleja un nivel de adopción parcial de esta filosofía tecnológica.

Fuente: Monzón (2025)

### Figura 6

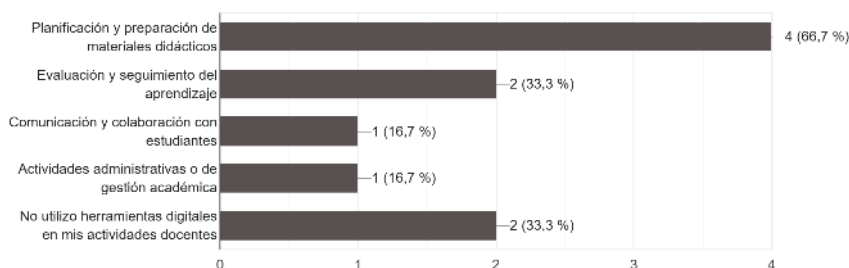
*Utilizacion de herramientas digitales en la labor docente*



*Nota.* Según la gráfica un porcentaje significativo de los participantes hace uso de las herramientas digitales en el ejercicio de su labor docente. Fuente: Monzón (2025)

### Figura 7

*Actividades docentes donde utiliza más las herramientas de software libre*

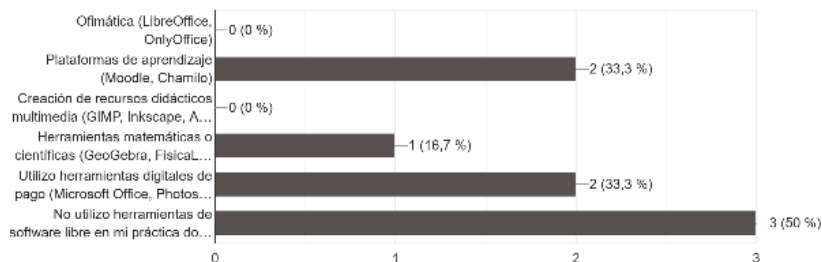


*Nota.* La grafica describe que las actividades en las que más se emplean herramientas de software libre corresponde a la preparación de materiales didácticos, evaluación y comunicación y colaboración con estudiantes. Fuente. Monzón (2025)

### Figura 8

*Herramienta de software libre que utiliza con frecuencia*

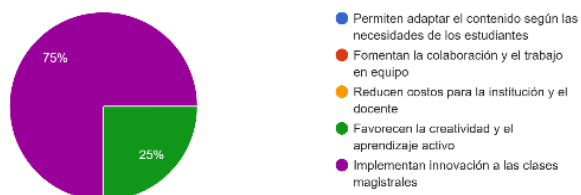
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



*Nota.* La grafica muestra que de acuerdo con los participantes las herramientas de mayor uso corresponden a Libre Office, Moodle y Chamilo. Fuente. Monzón (2025)

### Figura 9

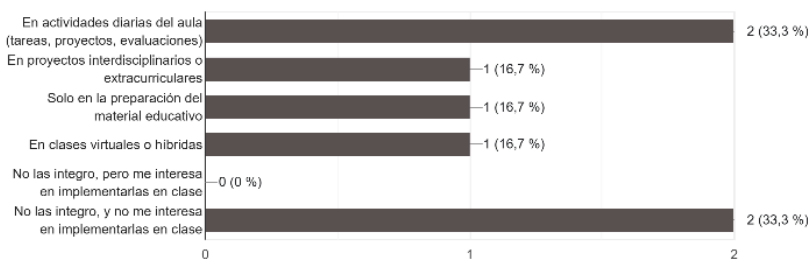
#### *Beneficios del software libre en el aula*



*Nota.* La grafica describe que el 75 % de los encuestados considera importante la utilización del software libre en el aula, reflejando una valoración positiva en la incorporación en el aula. Por lo que se evidencia que la mayoría reconoce las ventajas que ofrece la tecnología. Fuente. Monzón (2025)

### Figura 10

#### *Integración de las herramientas del software*

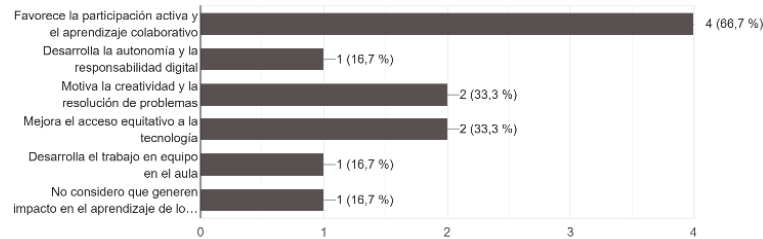


*Nota.* La gráfica evidencia que el 33.3 % integra el uso de herramientas de software libre como parte de su metodología pedagógica. Fuente: Monzón (2025).

### Figura 11

#### *Impacto del software libre en el aprendizaje*

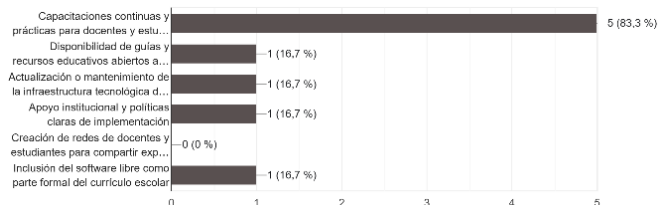
## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



*Nota.* En esta gráfica se describe que el 66.7 % de los encuestados identifican que la implantación del Software Libre contribuye de manera positiva al proceso de los aprendizajes de los estudiantes. Fuente. Monzón (2025).

### Figura 12

#### Acciones para fortalecer el uso del software libre



*Nota.* Según la gráfica el 83.3 % de los participantes reconocen que la formación permanente de docentes y estudiantes son acciones necesarias para fortalecer la implementación en la práctica docente, así como el acceso a de guías y recursos educativos abiertos, constituyen elementos fundamentales para la incorporación del software libre en los procesos de enseñanza. Fuente. Monzón (2025).

## DISCUSIÓN

“El Software Libre respeta la libertad de los usuarios y la comunidad en lo referente a ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software. Esto significa que el Software Libre es una cuestión de libertad y no de precio. Las cuatro libertades esenciales son: a) La libertad de ejecutar el programa como se desea, con cualquier propósito. b) La libertad de estudiar cómo funciona el programa, y cambiarlo para que haga lo que se quiera. El acceso al código fuente es una condición necesaria para esto. c) La libertad de redistribuir copias para otros y d) La libertad de distribuir copias de las versiones modificadas a terceros. Esto le permite ofrecer a toda la comunidad la oportunidad de beneficiarse de las modificaciones.” (Duque Méndez, 2016, p. 29).

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que la implementación del software libre en la práctica docente ofrece ventajas significativas, especialmente en términos de accesibilidad y reducción de costos. La mayor parte de los docentes encuestados reconoció que estas herramientas permiten democratizar el acceso a la tecnología, lo cual coincide con lo planteado por (Area-Moreira, M., 2018, p. 81). que hay cambios o mutaciones que se están produciendo en los materiales didácticos en el contexto de la sociedad digital.

En este sentido el Software Libre respeta la libertad de los usuarios y la comunidad en lo referente a ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software. Esto significa que el Software Libre es una cuestión de libertad y no de precio. Las cuatro libertades esenciales son: a) La libertad de ejecutar el programa como se desea, con cualquier propósito. b) La libertad de estudiar cómo funciona el programa, y cambiarlo para que haga lo que se quiera. El acceso al código fuente es una condición necesaria para esto. c) La libertad de redistribuir copias para otros y d) La libertad de distribuir copias de las versiones modificadas a terceros. Esto le permite ofrecer a toda la comunidad la oportunidad de beneficiarse de las modificaciones

Sin embargo, también se identificaron desafíos importantes. Uno de los principales es la falta de capacitación docente: aunque los programas son gratuitos, muchos profesores manifestaron inseguridad al utilizarlos debido a la ausencia de formación específica. Este hallazgo contrasta que la adopción de software libre depende más de la voluntad institucional que de la preparación individual. La investigación evidencia y sugiere que ambos factores son determinantes para la implementación. Mientras algunos profesores valoran el uso de herramientas de software libre, otros muestran resistencia. Por lo consiguiente la transición hacia el software libre requiere estrategias pedagógicas que acompañen el cambio cultural y tecnológico. Aunque los hallazgos encontrados confirman la importancia del software libre como recurso educativo, también evidencia barreras estructurales. Es por ello por lo que se deben explorar modelos de capacitación docente y políticas educativas que promuevan una adopción más amplia y sostenible.

Estos hallazgos coinciden con los criterios de la comunidad científica, que ha señalado reiteradamente que el software libre constituye una alternativa viable para democratizar el acceso a la tecnología educativa, reducir las brechas digitales y potenciar la innovación pedagógica. La literatura académica también enfatiza que estas herramientas favorecen la

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

personalización de los entornos de aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales y colaborativas, aspectos que se reflejan en las percepciones positivas de los docentes en este estudio.

Es importante resaltar que la comunidad científica introduce una visión más crítica y amplia, al advertir que la integración efectiva del software libre en los sistemas educativos requiere superar ciertos desafíos estructurales. Entre ellos se destacan la necesidad de una formación continua para los profesores, la resistencia cultural frente al cambio tecnológico y la importancia de contar con políticas institucionales que respalden su implementación de manera sostenible. Mientras que los docentes participantes en este estudio se enfocan principalmente en las ventajas inmediatas y prácticas del software libre, la literatura especializada subraya que su impacto a largo plazo depende de la creación de condiciones que garanticen su permanencia y efectividad en los contextos educativos.

En síntesis, la comparación entre los resultados del estudio y los criterios de la comunidad científica permite concluir que existe una coincidencia significativa en torno a los beneficios del software libre, pero también una diferencia en el nivel de análisis: los docentes destacan su utilidad práctica y sus ventajas inmediatas, mientras que la investigación académica enfatiza la necesidad de abordar los retos estructurales para asegurar que estas ventajas se traduzcan en mejoras sostenibles en la calidad educativa

### **CONCLUSIONES**

El uso de herramientas Software Libre en la práctica docente representa una alternativa viable y valiosa para fortalecer los procesos educativos en el nivel superior. La percepción positiva por parte del profesorado, sustentada en la accesibilidad, versatilidad y bajo costo de estas herramientas, refleja una disposición favorable hacia su implementación.

Así mismo, se pudo constatar que el Software libre constituye significativamente a la planificación didáctica y a la gestión del aprendizaje, al facilitar la elaboración de materiales, la organización de contenidos y la adaptación de entornos virtuales a las necesidades del estudiantado. Estas características potencian la autonomía del alumno y fomentan dinámicas colaborativas en el aula.

No obstante, existen desafíos que limitan su adopción plena, como la falta de capacitación, la resistencia a la tecnología etc. Estos obstáculos deben ser abordados mediante

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

estrategias de formación docente. Finalmente, se reconoce que el software libre posee un alto potencial para impulsar la innovación pedagógica, siempre que su implementación esté acompañada de procesos formativos continuos para garantizar su integración efectiva en la práctica educativa.

### REFERENCIAS

- Area-Moreira, M. (2018). *La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg*. Revista Española de Pedagogía, 76(269), 7–20.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244785>
- García, A. (2020). *Software libre en educación: perspectiva ética y pedagógica*. Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 45-62.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3276>
- García-Peñalvo, F. J., & Hernández-García, Á. (2018). *Software libre y educación superior: Más allá del ahorro económico*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 45-64.  
<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20543>
- Duque Méndez, N. D., & Uribe Hurtado, A. L. (2016). *Software Libre para apoyo a los procesos educativos*. Revista de Educación y Desarrollo Social, Universidad Nacional de Colombia (pp. 97-16)  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6382661>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. De C.V. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019). Plan estratégico institucional 2019–2023. USAC. <https://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2022/03/Plan-Estrategico-USAC-2022.pdf>

## CAPÍTULO 25

### PLATAFORMA PADEN: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE NORMALISTA

Rosa Isela González-Polo y Apolo Castañeda Alonso

*Escuela Normal No.1 de Toluca*

[rosa.gonzalez\\_d@normal1toluca.edu.mx](mailto:rosa.gonzalez_d@normal1toluca.edu.mx)

#### **Resumen**

Este trabajo examina el impacto de la Plataforma de Aprendizaje Digital de Educación Normal (PADEN) en los procesos formativos de la Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. El estudio se plantea como un caso en desarrollo que combina la revisión reciente sobre entornos virtuales en la formación docente con un protocolo de análisis de uso y evaluación instruccional. La metodología incluye métricas de la actividad, cuestionarios de experiencia y revisión de prototipos didácticos. Los datos preliminares evidencian una relación positiva entre dedicación y rendimiento, coherente con hallazgos previos sobre aprendizaje en línea. Se proponen indicadores de impacto en los niveles docente, de aula y estudiantil, orientados a consolidar la función de PADEN como espacio educativo para la innovación formativa y el acompañamiento académico continuo.

**Palabras clave:** Learning Management Systems, Teacher Education, Online Courses, Graduate Students, Program Evaluation.

#### **PADEN PLATFORM: A DIGITAL TRANSFORMATION EXPERIENCE IN TEACHER TRAINING**

#### **Abstract**

The study examines the impact of the Digital Learning Platform for Normal Schools (PADEN) on the training processes of the Master's in Educational Intervention for Basic Education at Escuela Normal No. 1 de Toluca. The research follows an ongoing case study that combines recent literature on virtual environments in teacher education with a structured protocol for platform analytics and instructional review. The methodological design integrates activity metrics, user-experience questionnaires, and analysis of instructional artifacts. Preliminary data reveal a positive association between engagement and performance, consistent with previous findings on online learning. The study proposes impact indicators at teacher,

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

classroom, and student levels, aiming to strengthen PADEN's role as a public infrastructure for pedagogical innovation and continuous academic accompaniment.

**Keywords:** Learning Management Systems, Teacher Education, Online Courses, Graduate Students, Program Evaluation.

### **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, las plataformas de aprendizaje digital han redefinido las formas de producción, socialización y validación del conocimiento. Su expansión obedece tanto a razones tecnológicas, como a la necesidad de reorganizar los procesos educativos frente a transformaciones sociales, económicas y culturales que atraviesan los sistemas formativos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023) señalan que la integración de tecnologías digitales en la educación no es un simple proceso de modernización, sino que implica la reconfiguración de prácticas docentes, los modos de interacción e incluso, los criterios de equidad educativa. En ese contexto, las plataformas en línea son espacios donde se negocian nuevas relaciones entre saber pedagógico, tecnología y política educativa.

Las investigaciones sobre entornos virtuales en la educación superior y la formación docente muestran una diversidad de alcances que dependen de su diseño, la mediación y la apropiación pedagógica que propician. Gamage et al., (2022) identifican que los entornos basados en Moodle y Blackboard fortalecen la organización del aprendizaje cuando las tareas, recursos y retroalimentaciones se integran de forma coherente en el diseño instruccional. De modo similar, Morina et al. (2025) reportan evidencias de más de setenta estudios en el área de uso de tecnología y señalan efectos moderados en las prácticas docentes y en la actividad del aula, junto con efectos menores pero constantes en el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados confirman que la tecnología no transforma por sí misma los procesos educativos, pero los resignifica en función de las condiciones institucionales y las decisiones pedagógicas que la sustentan.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Normal (DGEN), implementó la Plataforma de Aprendizaje Digital de Educación Normal (PADEN) como un espacio público para la gestión, el seguimiento y la evaluación de los programas de formación inicial y continua del magisterio (SEP, 2019). Su desarrollo

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

responde a la política de transformación digital de las escuelas normales, orienta a articular la docencia, la innovación pedagógica y la equidad en el acceso a recursos digitales. Este reporte en enfoca en reportar la experiencia y los avances del uso de la plataforma tecnológica PADEM en el apoyo del proceso educativo en la Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica (MIEEB) de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Este estudio analiza la experiencia obtenida en la gestión de esta maestría, centrando la atención en tres dimensiones analíticas, la participación de las y los docentes-estudiantes, la configuración del diseño instruccional y la evaluación mediada por la plataforma.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El estudio se enmarca en una perspectiva de investigación educativa orientada al análisis de procesos formativos mediados por tecnología. Se adopta un diseño mixto con predominio descriptivo-analítico, que combina información cuantitativa procedente de las métricas en la gestión educativa de la plataforma PADEN con información cualitativa derivada de la revisión documental y de prototipos didácticos. Este planteamiento responde al objetivo de comprender cómo las interacciones entre diseño instruccional, evaluación y participación docente-estudiantil se configuran en entornos virtuales. En concordancia con lo planteado por Johnson y Onwuegbuzie (2004), el diseño mixto se asume como un dispositivo interpretativo que busca integrar las fortalezas de ambos paradigmas para dar cuenta de fenómenos complejos en, este caso, en contextos educativos mediados por tecnología.

El escenario empírico corresponde a la Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica (MIEEB) de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, programa que forma parte de la estrategia nacional de fortalecimiento en la educación normal (SEP, 2019). La población analizada estuvo conformada por 16 estudiantes que cursaron la asignatura de Temas emergentes de la Práctica Educativa durante el segundo cuatrimestre del 2025, bajo la modalidad mixta. Los materiales examinados proceden de los registros de PADEN, archivos de analítica de curso, reportes de rendimiento y datos de interacción, así como de la estructura instruccional exportada desde Blackboard, plataforma base del entorno PADEN. Estos insumos fueron complementados con documentos institucionales que orientan el diseño curricular y las pautas de evaluación en la formación docente.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

El procedimiento analítico se desarrolló en tres fases. En la primera, se organizaron los datos de actividad del curso para estimar tendencias de acceso, tiempo de conexión y desempeño académico. Se aplicaron correlaciones de Pearson entre horas de interacción y calificaciones obtenidas, con el propósito de observar vínculos entre dedicación y rendimiento. En la segunda fase, se examinó la calidad de los instrumentos de evaluación mediante la revisión de 43 ítems generados en PADEN, diferenciando los de tipo ensayo de los objetivos de respuesta cerrada. Los índices de dificultad y discriminación se calcularon con base en los criterios propuestos por Haladyna y Rodríguez (2013) para el análisis de reactivos educativos. La tercera fase consistió en un análisis interpretativo del diseño instruccional y de la correspondencia entre los objetivos del curso, las actividades y las evidencias solicitadas. La integración de resultados se efectuó mediante triangulación de fuentes, buscando consistencia entre los datos de desempeño, la estructura pedagógica y las políticas institucionales de la formación docente.

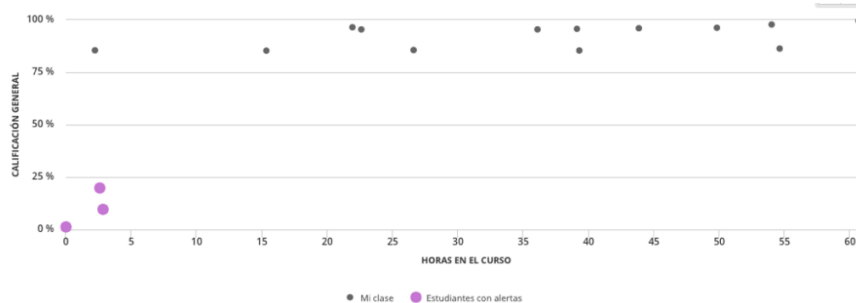
### **RESULTADOS**

El procesamiento de los registros obtenidos en la plataforma PADEN permitió reconocer patrones definidos en la interacción y el rendimiento de las y los docentes-estudiantes. La correlación de Pearson entre horas de conexión y calificación global fue  $r = 0.73$  ( $p < 0.01$ ), lo que indica que una dedicación temporal constante se asocia con desempeños académicos más estables. Este comportamiento coincide con las tendencias documentadas por Gamage, et al (2022), quienes observaron que la participación sostenida en entornos virtuales se vincula con mejores resultados formativos. En el grupo analizado, los participantes que accedieron con frecuencia semanal completaron más del 85% de las actividades programadas, mientras que tres casos permanecieron por debajo del primer cuartil tanto en tiempo de conexión como en calificación, como se muestra en la *Figura 1*, situación que orientó la creación de un tablero de monitoreo para su seguimiento y acompañamiento académico.

#### **Figura 1**

*Relación entre la actividad en PADEN y el rendimiento en el curso*

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa



La evaluación de los instrumentos de aprendizaje mostró diferencias notables en las características técnicas de los reactivos. De los 43 ítems revisados, 33 fueron de ensayo y 10 de opción múltiple, como se muestran en la *Tabla 1*. Los primeros se calificaron mediante rúbricas de desempeño, y los segundos permitieron calcular índices objetivos de dificultad y discriminación. Ocho reactivos mostraron proporciones de acierto superiores al 90%, lo que evidencia un bajo poder diferenciador, mientras que cuatro presentaron índices de discriminación inferiores a 0.20 y cuatro valores negativos. Según Haladyna y Rodríguez (2013), estos casos indican deficiencias de redacción o una falta de correspondencia entre las preguntas y los objetivos de aprendizaje. Tales hallazgos sustentan la importancia de revisar la construcción de los ítems para fortalecer la alineación entre metas formativas y evaluación del conocimiento profesional docente.

**Tabla 1**

*Tabla de observaciones por ítem (muestra ilustrativa)*

No.	Tipo	% Dificultad	Discriminación	Revisión sugerida	Observación técnica
1	Opción múltiple	94.8	0.15	Alta proporción de aciertos y baja discriminación	Revisar distractores. Posible respuesta evidente.
2	Opción múltiple	91.2	0.14	Alta proporción de aciertos y baja discriminación	Mantener estructura. Revisar redacción del distractor C.
3	Opción múltiple	87.6	0.31	Buena proporción de aciertos y discriminación adecuada	Verificar amplitud semántica entre opciones de respuesta.
4	Opción múltiple	89.7	0.41	Buena proporción de aciertos y alta discriminación	Revisar formulación de enunciado.

## Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa

5	Opción múltiple	97.0	0.10	Alta proporción de aciertos y baja discriminación	Ítem saturado, débil capacidad de discriminación.
6	Opción múltiple	93.2	0.15	Alta proporción de aciertos y baja discriminación	Ítem saturado, débil capacidad de discriminación.
7	Opción múltiple	96.0	0.10	Alta proporción de aciertos y baja discriminación	Ítem saturado, débil capacidad de discriminación.
8	Opción múltiple	98.9	0.09	Alta proporción de aciertos y baja discriminación	Ítem saturado, nula capacidad de discriminación.
11-13	Ensayo	-	-	Índices no calculables	Evaluación cualitativa mediante rúbrica.

*Nota.* Los valores de dificultad y discriminación se expresan en proporciones decimales. Los ítems con alta proporción de aciertos y baja discriminación se recomiendan para revisión.

La integración de la analítica de plataforma con el examen del diseño instruccional permitió comprender el modo en que la experiencia PADEN articula aprendizaje autónomo y orientación académica. Las semanas con mayor número de accesos coincidieron con sesiones de retroalimentación, lo cual sugiere que la presencia del tutor y la calidad de la interacción inciden en la permanencia del estudiantado, en línea con lo reportado por Morina et al. (2025). El análisis cualitativo de la estructura del curso mostró una correspondencia general entre objetivos, actividades y evidencias, aunque se detectaron márgenes de ajuste en la secuenciación temporal y en la diversidad de recursos digitales. En conjunto, los resultados indican que la experiencia PADEN en la MIEEB configura un espacio de práctica reflexiva sustentado en datos pedagógicos, donde la analítica de aprendizaje se convierte en un instrumento para comprender y retroalimentar la formación docente en contextos híbridos.

### DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la analítica de PADEN evidencian un patrón que reafirma la interdependencia entre participación y desempeño académico. Este vínculo, ya observado en investigaciones previas sobre entornos virtuales (Gamage et al., 2022), confirma que la interacción sostenida trasciende un comportamiento técnico de acceso, sino que constituye un indicador de apropiación pedagógica del entorno digital. En este estudio, la correlación entre tiempo de conexión y rendimiento académico muestra que el aprendizaje en línea requiere un equilibrio entre autonomía y acompañamiento docente. La fase metodológica orientada al

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

monitoreo de actividad permitió identificar que los estudiantes con mayor permanencia en PADEN mostraron una comprensión más amplia de los contenidos y una participación reflexiva en los foros, lo cual sugiere una relación directa entre presencia digital y construcción de saber pedagógico.

El análisis de los instrumentos de evaluación aportó evidencias sobre la necesidad de fortalecer los procesos de diseño y validación de reactivos. Los ítems con alta proporción de aciertos y baja discriminación reflejan tensiones entre la intensidad didáctica y la formulación técnica de la pregunta. Este hallazgo concuerda con lo señalado por Haladyna y Rodríguez (2013) acerca de que la validez de una prueba no depende de la cantidad de ítems, sino de su capacidad de distinguir niveles de logro y alinearse con los objetivos de aprendizaje. En el contexto de PADEN, los resultados plantean revisar las estrategias de evaluación automatizada, ya que su eficiencia cuantitativa puede ocultar debilidades en la correspondencia conceptual de los reactivos. La revisión detallada de los 43 ítems confirma que la evaluación digital requiere tanto una construcción técnica rigurosa, como una comprensión didáctica del contenido que se pretende valorar.

La integración del análisis cuantitativo con la observación cualitativa del diseño instruccional permitió comprender cómo las decisiones pedagógicas condicionan el uso de la tecnología. En las unidades del curso *Temas Emergentes de la Práctica Educativa*, el predominio de actividades de ensayo y la presencia constante de rúbricas de desempeño muestran una orientación hacia la reflexión profesional, coherente con el enfoque de la Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica. Sin embargo, la baja diversidad de recursos y la concentración de interacciones en momentos evaluativos sugieren que el potencial de PADEN como espacio de aprendizaje colaborativo aún se encuentra en desarrollo. La evidencia empírica coincide con el planteamiento de Morina et al. (2025), quienes señalan que el impacto de las plataformas digitales en la formación docente depende de su articulación con las prácticas reflexivas y el acompañamiento continuo.

Desde una perspectiva institucional, los hallazgos se relacionan con los propósitos de la SEP (2019) al implementar PADEN como infraestructura pública de transformación digital para las escuelas normales. Este estudio aporta indicios de que la plataforma, además de organizar la gestión de cursos, también abre un campo para la investigación sobre aprendizaje docente

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

mediado por datos. La analítica generada a partir de los registros de participación y evaluación proporciona un insumo que puede orientar la tutoría académica y el rediseño curricular. Así, el uso de PADEN en la MIEEB trasciende de su función administrativa y se convierte en una práctica de innovación pedagógica situada, donde el análisis sistemático de la interacción digital informa las decisiones formativas.

### **CONCLUSIONES**

El estudio confirmó que el análisis sistemático de los recursos generados por la plataforma PADEN es una vía pertinente para comprender los procesos de formación docente en entornos digitales. Los resultados cuantitativos mostraron una relación directa entre dedicación y rendimiento académico ( $r = 0.73, p < 0.01$ ), mientras que los datos cualitativos mostraron la influencia de la retroalimentación docente en la participación y la permanencia. Esta relación evidencia que la interacción pedagógica conserva un papel central incluso en contextos mediados por tecnología, donde la plataforma actúa como un espacio de convergencia entre autonomía y acompañamiento. La metodología de integración mixta permitió vincular el comportamiento observable de los usuarios con las dinámicas de aprendizaje, demostrando que la analítica educativa puede generar conocimiento útil para orientar la tutoría y el diseño instruccional (Siemens, 2013).

La revisión de los instrumentos de evaluación mostró que el componente automatizado de PADEN, aunque eficiente en la retroalimentación inmediata, requiere una revisión más rigurosa en su estructura técnica. La presencia de ítems con altos niveles de acierto y baja discriminación confirma que la precisión en la construcción de preguntas influye directamente en la validez de los resultados de aprendizaje (Haladyna & Rodríguez, 2013). Este hallazgo refuerza la necesidad de capacitar a los docentes en el diseño de reactivos y en la interpretación de indicadores psicométricos, de modo que los entornos digitales de evaluación midan el desempeño, además de que favorezcan la reflexión pedagógica sobre el aprendizaje. En términos institucionales, el caso analizado demuestra que la calidad de evaluación en línea depende tanto de los algoritmos como de la intencionalidad formativa que los orienta.

La experiencia de la Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica ofrece indicios de que PADEN ha comenzado a configurarse como un entorno de aprendizaje que trasciende la función administrativa. El análisis del diseño instruccional y de las interacciones

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

en el curso Temas Emergentes de la Práctica Educativa mostró que el uso sostenido de la plataforma contribuye a la consolidación de comunidades docentes que reflexionan sobre su práctica. Este proceso coincide con lo señalado por Morina et al. (2025), quienes plantean que la formación docente en línea no sustituye la práctica presencial, sino que la amplía hacia una dimensión colaborativa basada en la producción compartida de conocimiento. En consecuencia, PADEN puede concebirse como un laboratorio institucional donde la innovación pedagógica se construye a partir de la evidencia generada por la propia práctica digital.

Finalmente, los hallazgos de este trabajo abren un campo de acción para la investigación educativa en entornos normalistas. La articulación entre analítica de aprendizaje, evaluación y acompañamiento académico permite visibilizar nuevas formas de pensamiento profesional docente, sustentadas en datos pedagógicos verificables. La continuidad de esta línea de investigación puede orientarse hacia la construcción de modelos de seguimiento formativo que integren la analítica de PADEN con indicadores de desarrollo profesional docente. En este sentido, la transformación digital en la formación normalista no se limita a la adopción de tecnologías, sino como la reconfiguración de las condiciones institucionales que hacen posible enseñar y aprender en escenarios híbridos de conocimiento.

### **REFERENCIAS**

- Dirección General de Educación Normal [DGEN]. (2024, 29 de noviembre). *Presentación virtual de la Plataforma de Aprendizaje Digital de Educación Normal* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fk3Hs2kwi4s>
- Dirección General de Educación Normal [DGEN]. (2024, 4 de diciembre). *Presentación plataforma PADEN* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Nxs0FqqlxAA&t=52s>
- Gamage, S., Ayres, J. Behrend, M., & Smith, E. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 9. <http://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- Haladyna, T., & Rodríguez, M. (2013). *Developing and Validating Test Items*. Routledge. <https://www.book2look.com/embed/9781136961977>

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Morina, F., Jensen, L., & Vangrieken, K. (2025). Effects of online teacher professional development on teacher, classroom and student level outcomes: A meta-analysis. *Computers & Educations* (228). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105247>
- Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. SEP. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073638/ENMEN.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Informe GEM 2023: Tecnología en la educación. ¿Una herramienta en los términos de quién?*. UNESCO [https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/2023reportflyer\\_SP.pdf](https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/2023reportflyer_SP.pdf)

## CAPÍTULO 26

### TECNOLOGÍAS INCLUSIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Daniel López Cruz

*Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec*

*dan.lop02@hotmail.com*

#### **Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo analizar el problema del analfabetismo en adultos mayores en México y proponer una alternativa que combine alfabetización funcional y digital para favorecer su inclusión social. La metodología se basa en un enfoque pedagógico inclusivo y contextualizado, retomando el método de la “palabra generadora” usado en INEA, adaptado a un entorno digital. Como método, se diseñó e implementó una plataforma educativa con secciones de lectura, escritura, matemáticas y juegos, acompañadas de apoyos auditivos e interfaz sencilla, la cual fue aplicada en una plaza comunitaria con la mediación de asesores. Los resultados muestran que, aunque el aprendizaje avanza de forma gradual y requiere de acompañamiento constante, los participantes lograron superar su temor a la tecnología, fortalecieron su autoestima y adquirieron habilidades básicas de lectoescritura y uso digital. En conjunto, la experiencia evidencia que la tecnología puede convertirse en un recurso eficaz para la alfabetización integral de adultos mayores.

**Palabras clave:** Educación de adultos, Alfabetización, Alfabetización digital, Tecnología educativa, Envejecimiento

#### **INCLUSIVE TECHNOLOGIES FOR ADULT LITERACY**

#### **Abstract**

This paper addresses the challenge of adult illiteracy in Mexico, particularly among older adults who face aging without having learned to read or write, and who are also excluded from the digital world. The objective is to design and evaluate an inclusive educational platform that combines functional and digital literacy to foster social participation and reduce exclusion. The methodology follows a pedagogical approach inspired by Paulo Freire’s “generative word” method, adapted to digital environments. As a method, a web-based platform was developed with modules for reading, writing, mathematics, and interactive games, supported by auditory aids and simple interface design, and tested in a community learning center with the mediation

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

of advisors. Results indicate that, although learning progresses slowly and requires continuous guidance, participants achieved significant advances in literacy, digital skills, and self-confidence. These findings suggest that technology, when designed with accessibility and empathy, can be an effective tool for promoting comprehensive literacy and social inclusion among older adults.

**Keywords:** Adult Education, Literacy, Digital Literacy, Educational Technology, Aging

### **INTRODUCCIÓN**

El analfabetismo no solo representa la incapacidad de leer y escribir, sino que también se traduce en desigualdad, marginación y exclusión. Las personas que viven esta condición ven reducidas sus oportunidades laborales, sus oportunidades de acceder a la información y servicios básicos, así como su capacidad de ejercer una ciudadanía activa. En México, el fenómeno se concentra mayormente en la población adulta mayor a 60 años, y afecta en particular a las mujeres, quienes han enfrentado históricamente mayores barreras de acceso a la educación.

El analfabetismo continúa siendo uno de los problemas sociales más persistentes en el mundo y, en particular, en México. A pesar de los avances en la cobertura de la educación básica, todavía existen millones de personas que no saben leer ni escribir, lo que limita su participación plena en la vida social, política y económica. Este fenómeno constituye, como lo señalan Narro Robles y Moctezuma Navarro (2012), una deuda histórica del país que reproduce desigualdades estructurales y afecta de manera especial a los adultos mayores. De acuerdo con INEGI (2020), más de 4 millones de personas permanecen sin acceso a competencias básicas de lectoescritura, lo que limita su participación plena en la vida social, política y económica.

La falta de alfabetización no solo reduce las oportunidades educativas, sino también las laborales, ya que, de acuerdo con Trujillo y García (2018), se traduce en exclusión en el acceso a empleos formales. Además, este rezago se ve agravado por la falta de inclusión digital: como lo advierten Rosas Gonzáles y Ovando Chico (2018), garantizar la alfabetización tecnológica en los adultos mayores es un derecho fundamental que aún no se cumple. En esta línea, Sunkel y Ullman (2019) subrayan que este sector enfrenta una doble exclusión: la carencia de lectoescritura y el rezago digital.

Frente a este panorama, la propuesta metodológica presentada en este trabajo combina elementos pedagógicos tradicionales de alfabetización de adultos con estrategias de inclusión

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

digital, sustentada en el principio de que la educación debe ser significativa, contextualizada y accesible (Cabero Almenara & Ruiz Palmero, 2018).

### **MATERIAL O MÉTODO**

El analfabetismo no solo representa la incapacidad de leer y escribir, sino que también se traduce en desigualdad, marginación y exclusión. Las personas que viven esta condición ven reducidas sus oportunidades laborales, sus oportunidades de acceder a la información y servicios básicos, así como su capacidad de ejercer una ciudadanía activa. En México, el fenómeno se concentra mayormente en la población adulta mayor a 60 años, y afecta en particular a las mujeres, quienes han enfrentado históricamente mayores barreras de acceso a la educación.

En el contexto actual, marcado por la omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), surge una nueva dimensión del problema: el analfabetismo digital. Este concepto se refiere a la falta de habilidades para manejar dispositivos electrónicos, internet y plataformas digitales que hoy resultan indispensables. Esta situación coloca a los adultos mayores en un escenario de doble escenario de vulnerabilidad. Soto-Hernández, Valencia-López y Rentería-Gaeta (2020) muestran que las brechas en competencias digitales tienen repercusiones socioeconómicas directas, lo cual refuerza la urgencia de una alfabetización integral. Desde trámites gubernamentales hasta la comunicación cotidiana, la vida actual exige competencias digitales mínimas. La ausencia de estas habilidades profundiza el aislamiento de los adultos mayores, quienes no solo enfrentan dificultades para leer y escribir, sino también para enfrentarse al mundo digitalizado. ENDUTIH muestra que, aunque el número de usuarios de internet ha crecido en México, el sector de las personas mayores de 55 años sigue rezagado, reflejando la doble exclusión que padecen.

El reto actual no consiste únicamente en enseñar a leer y a escribir, sino en ofrecer soluciones integrales que combinen alfabetización tradicional y digital. Una sociedad interconectada exige ciudadanos capaces de desenvolverse en entornos tecnológicos, y dejar atrás a los adultos mayores significa profundizar su vulnerabilidad. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar herramientas tecnológicas accesibles, con diseños adaptados a las necesidades de los adultos, que no solo reduzcan la brecha digital, sino que también devuelvan a esta población la posibilidad de participar activamente en un mundo que avanza a la velocidad de un clic.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Para responder a este desafío, la propuesta metodológica retoma el método de la palabra generadora inspirado en Paulo Freire, pero lo articula con herramientas tecnológicas accesibles. Tal como plantea Wuchi Delgado (2020), el diseño de aplicaciones educativas debe priorizar la usabilidad y simplicidad, aspectos fundamentales para reducir la ansiedad en adultos mayores con escasas competencias tecnológicas. En este sentido, Rosas Gonzáles y Ovando Chico (2018) recuerdan que la inclusión digital no es un privilegio, sino un derecho social, lo que obliga a pensar en soluciones accesibles y adaptadas. Utilizado históricamente por el INEA, como punto de partida para el diseño de contenidos digitales, busca que el adulto reconozca lo más cercano y valioso para él -por ejemplo, la escritura de su propio nombre-, lo que genera un vínculo emocional y refuerza la motivación. A partir de este reconocimiento se introducen las vocales, las familias silábicas y posteriormente palabras completas, utilizando como ejemplo la palabra “PALA”. Este proceso favorece que el adulto comprenda la relación entre la grafía y el sonido, y asocie la escritura a experiencias de su vida cotidiana.

De manera paralela, la alfabetización numérica se aborda con un enfoque funcional: si inicia con la secuencia numérica del 1 al 150 y se integra en actividades prácticas como contar dinero o realizar compras simuladas. Estas actividades permiten al educando relacionar el aprendizaje con necesidades inmediatas, reforzando así la utilidad del conocimiento adquirido.

La metodología no se limita a la enseñanza del código escrito, sino que incorpora el componente de alfabetización digital. Para ello, se desarrolló una plataforma web con tres secciones principales: letras, números y juegos. Todas las actividades están acompañadas de apoyo auditivo para guiar al usuario paso a paso, reduciendo la ansiedad y la dependencia de la lectura inicial. El diseño de la interfaz privilegia la simplicidad gráfica, evitando elementos distractores y utilizando colores suaves y estructuras visuales claras que disminuyan la confusión.

El proceso metodológico se estructura en cinco fases que, siguiendo la orientación de Cabero Almenara y Ruiz Palmero (2018), buscan articular lo pedagógico y lo tecnológico desde un enfoque inclusivo y contextualizado:

1. Análisis de requerimientos: Identificación de las características de la población objetivo, considerando edad, experiencias previas y barreras sociales y tecnológicas.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

2. Diseño pedagógico y tecnológico: Elaboración de prototipos gráficos y definición de actividades educativas con base en experiencias de asesores y principios de usabilidad.
3. Desarrollo y despliegue: Implementación técnica de la plataforma con tecnologías web modernas.
4. Capacitación inicial: Introducción al uso básico de la computadora (teclado, ratón, navegación de ventanas), paso indispensable para reducir el miedo tecnológico en los adultos.
5. Prueba y retroalimentación: Aplicación de prueba piloto en una plaza comunitaria con acompañamiento de asesores, observando dificultades, logros y sugerencias de mejora.

Un elemento clave en esta metodología es la mediación del asesor, quien funge como facilitador, guía y apoyo. El asesor no solo introduce los contenidos, sino que también transmite confianza y paciencia, dos aspectos fundamentales para que el adulto mayor supere el miedo a equivocarse. Además, se contempla la incorporación de retroalimentación continua para mejorar las actividades y ajustar la plataforma según las necesidades observadas.

Finalmente, la metodología busca integrar la alfabetización escrita con la digital de manera gradual y paralela, reconociendo que ambas son indispensables en el contexto actual. Como afirman Cabero Almenara y Ruiz Palmero (2018), las TIC representan un medio para la inclusión y no deben limitarse a un uso instrumental. En esta línea, Hernández-Gracia, Avendaño-Hernández y Buitrón-Ramírez (2019) advierten que la falta de competencias digitales constituye una nueva forma de exclusión social. Asimismo, Icaza-Álvarez, Campoverde-Jiménez y Arias-Reyes (2019) resaltan que el analfabetismo tecnológico profundiza la vulnerabilidad de los adultos, lo que hace imprescindible atenderlo junto con la alfabetización tradicional. Desde una perspectiva socioeconómica, Soto-Hernández, Valencia-López y Rentería-Gaeta (2020) evidencia cómo la brecha digital impacta directamente en la calidad de vida de las personas. En el caso específico de los adultos mayores, Sunkel y Ullmann (2019) subrayan que la inclusión digital es esencial para reducir el aislamiento, mientras que Rosas Gonzales y Ovando Chico (2018) defienden su carácter de derecho social. Estos aportes confirman que la alfabetización integral debe concebirse como un proceso que articula tanto el

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

aprendizaje escrito como el digital, con el fin de empoderar a los adultos como ciudadanos activos.

### **RESULTADOS**

La implementación piloto de la plataforma se realizó en la plaza comunitaria Hermanos Revueltas localizada en el municipio de Ecatepec de Morelos, en el Estado de México, espacio que facilitó el acercamiento con adultos en el proceso de alfabetización. Este entorno permitió observar de manera directa las dinámicas de interacción entre los participantes y la herramienta digital, así como el papel fundamental de los asesores en la mediación del aprendizaje.

En el primer contacto con la plataforma ( [www.unapalabradigital.com](http://www.unapalabradigital.com) ), los usuarios mostraron inseguridad y dudas en la navegación. Si bien las actividades fueron diseñadas para ser intuitivas, resultó evidente que la guía del asesor fue determinante para orientar a los participantes en el uso de las diferentes secciones. Esta mediación inicial favoreció que los educandos superaran el temor al error y generaran confianza en el proceso.

En la sección lectoescritura, las actividades más sencillas --como el reconocimiento de letras o la formación de sílabas—fueron resueltas con relativa facilidad con el apoyo del asesor. Sin embargo, el armado de palabras a partir de familias silábicas presentó mayor complejidad, debido a la necesidad de arrastrar y asociar elementos en pantalla. El acompañamiento cercano, la paciencia y la empatía del asesor fueron claves para que los alumnos pudieran avanzar y fortalecer su autoestima.

En la sección de números, los participantes evidenciaron un mayor nivel de dificultad. Aunque algunos lograron realizar sumas simples, el trabajo con números de dos o más dígitos presentó un reto considerable. Las actividades relacionadas con el manejo de dinero confirmaron esta dificultad, al requerir operaciones básicas con cantidades de dos y tres dígitos. Los propios alumnos sugirieron la incorporación de una calculadora, tanto digital como física, lo que refleja su interés por adquirir competencias funcionales vinculadas con la vida cotidiana.

En la sección de juegos, los usuarios enfrentaron obstáculos iniciales para comprender las dinámicas; no obstante, con la orientación de los asesores lograron participar de manera adecuada. Este resultado refuerza la idea de que la gamificación puede ser un recurso útil siempre que se acompañe de explicaciones claras y apoyos visuales y auditivos.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

Un aspecto relevante fue la alfabetización tecnológica. La capacitación previa en el uso básico de la computadora (teclado, ratón, navegación de ventanas) resultó decisiva para reducir el miedo a la tecnología. Con el paso de los días, observó una mejora gradual en la familiarización con el equipo: los alumnos comenzaron a recordar la ubicación de las teclas, las funciones de los botones y la lógica de la plataforma, lo que contribuyó a un aprendizaje más autónomo y sostenido.

En términos generales, los adultos muestran que la plataforma es viable y aceptada por adultos mayores como recurso para la alfabetización. Los participantes manifestaron sentirse más motivados y confiados, aunque el ritmo de avance depende de sus responsabilidades personales y familiares. El rol del asesor se confirmó como un componente indispensable para garantizar el éxito de la experiencia, tanto en lo técnico como en lo emocional.

En lo que se respecta al módulo del asesor, la plataforma cumplió con la función de seguimiento del avance los estudiantes. No obstante, se identificó la necesidad de incorporar mejoras, tales como permitir que el asesor acceda directamente a las actividades sin necesidad de ingresar con la cuenta del alumno, así como la posibilidad de generar reportes personalizados del progreso. Estas actualizaciones facilitarían el acompañamiento pedagógico y harían más eficiente el trabajo docente.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos muestran que la plataforma favorece avances significativos en alfabetización tradicional y digital, confirmando la importancia del acompañamiento pedagógico para reducir el miedo tecnológico y fortalecer la autoestima de los adultos mayores. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Cabero Almenara y Ruiz Palmero (2018), quienes destacan el papel de las TIC como medio para la inclusión, y con Sunkel y Ullmann (2019), que subrayan la necesidad de integrar a los adultos mayores en la era digital. Sin embargo, la experiencia también evidenció limitaciones, como la dependencia del asesor y las dificultades en actividades numéricas, lo que concuerda con la planteado por Hernández-Gracia et al. (2019) sobre la persistencia de la exclusión digital. A pesar de ello, la propuesta aporta un enfoque innovador al integrar alfabetización funcional y digital en una misma estrategia, y abre la posibilidad de mejoras futuras en el diseño de actividades, la incorporación de nuevas herramientas y la expansión a otros contextos educativos.

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

### **CONCLUSIONES**

El analfabetismo en adultos mayores en México no es únicamente una deuda social pendiente, sino también un reflejo de las desigualdades estructurales que persisten en nuestro país. Aunque se han logrado avances importantes en la cobertura educativa, una parte significativa de la población adulta enfrenta su vejez sin haber tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir, lo que limita de manera más profunda su autonomía, su capacidad de participación ciudadana y su calidad de vida.

A este problema histórico se suma la creciente brecha digital, que amplifica las desigualdades y coloca a los adultos mayores en un escenario de doble exclusión: por un lado, la falta de alfabetización tradicional, y por otro, el desconocimiento del uso de tecnologías que hoy resultan indispensables incluso para las tareas más cotidianas. Esta situación no solo impacta en el acceso a la información, sino que también restringe su integración a un mundo cada vez más digitalizado.

La experiencia compartida aquí, demuestra que la tecnología, cuando se diseña con un enfoque inclusivo y empático, puede convertirse en una poderosa aliada para reducir estas brechas. Plataformas digitales adaptadas, asesorías personalizadas y la integración de herramientas accesibles son estrategias que permiten a los adultos mayores acercarse al conocimiento ganar confianza y fortalecer su autoestima en el proceso de aprendizaje.

Superar el analfabetismo, en cualquiera de sus formas, no puede ser visto como un esfuerzo aislado, sino como una responsabilidad compartida entre instituciones educativas, sociedad civil y gobierno. Apostar por la educación y la inclusión digital de los adultos mayores es invertir en dignidad, justicia social y desarrollo humano. Solo así podremos garantizar que este sector de la población no quede rezagado, sino que participe activamente en la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria.

### **REFERENCIAS**

- Cabero Almenara, J., & Ruiz Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 10, 16–30.
- Hernández-Gracia, J. F., Avendaño-Hernández, V., & Buitrón-Ramírez, H. A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la brecha digital: Una nueva forma de

## **Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa**

- exclusión social. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 6(11).  
<https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3694>
- Icaza-Álvarez, D. O., Campoverde-Jiménez, G. E., & Arias-Reyes, P. D. (2019). El analfabetismo tecnológico o digital. *Polo del Conocimiento*, 4(2), 466–482.  
<https://doi.org/10.23857/pc.v4i2.922>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Cuéntame más: Población analfabeta*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Narro Robles, J., & Moctezuma Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: Una deuda social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 2–8.
- Rosas González, E. G., & Ovando Chico, M. C. (2018). Inclusión digital en México: El reto de consolidar un derecho entre los adultos mayores. *Sociedad y Desigualdades*, 6(6), 55–72.
- Soto-Hernández, D., Valencia-López, O. D., & Rentería-Gaeta, R. (2020). Alfabetización y brecha digital entre los pueblos originarios de México, 1990–2015: Efectos socioeconómicos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 69–88.  
<https://doi.org/10.22430/21457778.1720>
- Sunkel, G., & Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: Superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, 127, 145–167.  
<https://doi.org/10.18356/db143bd3-es>
- Wuchi Delgado, S. S. (2020). La importancia del diseño en aplicaciones móviles educativas para jóvenes y adultos. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 231–249.
- Trujillo, R. M. P., & García, J. B. C. (2018). Exclusión de las personas analfabetas en la vinculación laboral. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(4), 939–963.  
<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2018.4.57794>