

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

William René Reyes Cabrera
Pedro José Canto Herrera
Oruam Cadex Marichal Guevara
Claudio Alejandro Barrientos Piñero



Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

William René Reyes Cabrera

Pedro José Canto Herrera

Oruam Cadex Marichal Guevara

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro

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; 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

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase 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: 979-13-7006-964-3

DOI: <https://doi.org/10.14679/4645>

AGRADECIMIENTOS

La concreción de este libro es el resultado de un esfuerzo colectivo sostenido en el tiempo, de voluntades convergentes y de una profunda convicción compartida sobre el valor de la investigación y la innovación educativa como motores de transformación social. Por ello, expresar nuestro agradecimiento implica reconocer a una amplia comunidad académica e institucional sin la cual esta obra no habría sido posible.

En primer lugar, deseamos agradecer de manera especial al comité organizador del III Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE 2025), por su rigor académico, compromiso organizativo y entrega profesional en cada una de las etapas de planificación, desarrollo y evaluación del cónclave, celebrado del 19 al 21 de noviembre de 2025 en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Su liderazgo y capacidad de articulación hicieron posible un espacio de diálogo académico de alto nivel, plural y profundamente humano.

Nuestro reconocimiento se extiende a todas y todos los miembros de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE), quienes, desde distintos países e instituciones, sostienen con su trabajo cotidiano una red viva, colaborativa y comprometida con la mejora de la educación en Iberoamérica. La RIILPE es hoy una comunidad académica consolidada gracias al esfuerzo solidario, la confianza mutua y la visión compartida de sus integrantes.

Agradecemos de manera muy especial a las autoras y los autores de los capítulos que conforman esta obra, así como a todas las personas que participaron en el congreso, quienes confiaron en la seriedad académica, el rigor científico y la ética del evento. Sus investigaciones, experiencias y reflexiones no solo enriquecieron el debate durante el cónclave, sino que hoy se materializan en este libro como un valioso aporte al conocimiento pedagógico iberoamericano.

Expresamos también nuestro sincero agradecimiento a la editorial Dykinson, por su profesionalismo, acompañamiento editorial y compromiso con la difusión del conocimiento científico. Su respaldo ha sido fundamental para garantizar la calidad académica, editorial y ética de esta publicación, permitiendo que las voces y experiencias aquí reunidas trasciendan fronteras y lleguen a una comunidad académica más amplia.

Nuestro reconocimiento se dirige igualmente a las autoridades académicas y administrativas de las instituciones de educación superior, centros de investigación y

organizaciones que forman parte de la Red RIILPE, cuyo apoyo institucional, confianza y respaldo permanente hacen posible la realización de eventos académicos de esta magnitud y la continuidad de proyectos colaborativos de investigación, formación e innovación educativa.

Agradecemos asimismo a los comités científico y académico, a las personas evaluadoras y dictaminadoras, y a quienes contribuyeron desde tareas logísticas, técnicas y administrativas. Su trabajo, muchas veces silencioso pero indispensable, garantizó el rigor, la transparencia y la calidad del proceso académico que sustenta este libro.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a todas las comunidades educativas, docentes, estudiantes e investigadores que inspiran, desde su práctica cotidiana, las reflexiones aquí compartidas. Este libro es también para ellos y ellas, como testimonio de que la innovación educativa se construye colectivamente, desde el compromiso, la colaboración y la esperanza en una educación de mayor calidad, más inclusiva y socialmente relevante para Iberoamérica.

INTRODUCCIÓN

Hablar hoy de prácticas educativas innovadoras implica situarse en un escenario de profunda transformación social, cultural, tecnológica y pedagógica. Las instituciones educativas iberoamericanas enfrentan desafíos complejos que demandan respuestas creativas, contextualizadas y éticamente comprometidas, orientadas no solo a mejorar los resultados de aprendizaje, sino a garantizar la inclusión, la equidad, el bienestar socioemocional y la formación integral de los sujetos. En este marco, el libro *Prácticas educativas innovadoras: experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica* se presenta como una obra colectiva que da cuenta de múltiples esfuerzos investigativos y experiencias pedagógicas que buscan resignificar el acto educativo desde la práctica reflexiva y transformadora.

Este volumen es resultado del III Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE 2025), celebrado del 19 al 21 de noviembre de 2025 en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, espacio que propició un diálogo académico plural entre investigadores, docentes y estudiantes de distintos países de la región. Las contribuciones aquí reunidas reflejan la diversidad de contextos, niveles educativos y enfoques metodológicos que caracterizan a la educación iberoamericana, pero también comparten una preocupación común: elevar la calidad del aprendizaje mediante prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y pertinentes.

A lo largo de sus 24 capítulos, el libro ofrece un panorama amplio y articulado de experiencias, estudios empíricos, revisiones sistemáticas y propuestas metodológicas que abordan la innovación educativa desde múltiples dimensiones. Uno de los ejes centrales es la educación inclusiva, entendida no solo como un principio normativo, sino como una práctica concreta que interpela al currículo, a la evaluación y a la cultura institucional. Capítulos como *Abrazar la inclusión educativa desde el currículo*, *Educación inclusiva en la Universidad en México* o *De la exclusión a la inclusión curricular desde la historia femenina en la formación profesional* evidencian la necesidad de revisar críticamente los modelos tradicionales de enseñanza para avanzar hacia propuestas más justas y representativas de la diversidad social.

Otro conjunto significativo de trabajos se centra en el aprendizaje socioemocional, la motivación, la autoeficacia y el bienestar de estudiantes y docentes. Investigaciones como *Aprendizaje socioemocional, eje innovador en la formación docente*, *Educar desde la emoción: transformar la disrupción en oportunidad* o *Incidencia del síndrome de Burnout en docentes*

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

ponen de relieve que la calidad del aprendizaje no puede desligarse de las condiciones emocionales y relacionales en las que este ocurre. Estas aportaciones subrayan la urgencia de integrar lo socioemocional como componente estructural de las prácticas educativas contemporáneas.

El libro también profundiza en estrategias pedagógicas innovadoras, tales como el aula invertida, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la planeación por proyectos, la narrativa pedagógica y el uso de entornos virtuales. Capítulos dedicados al *aula invertida en educación universitaria*, al *DUA como estrategia en Educación Normal* o a la *generación de unidades de aprendizaje con IMS Learning Design* muestran cómo estas metodologías, cuando se implementan de manera contextualizada y reflexiva, contribuyen significativamente al aprendizaje significativo y a la autonomía del estudiantado.

La evaluación educativa ocupa también un lugar central en esta obra, abordada desde enfoques diagnósticos, formativos y críticos. Estudios sobre evaluación del aprendizaje, procrastinación académica, desempeño de equipos o evaluación formativa evidencian la necesidad de superar modelos sancionadores y estandarizados, avanzando hacia prácticas evaluativas que orienten la toma de decisiones pedagógicas y fortalezcan los procesos de mejora continua.

Asimismo, varias contribuciones analizan factores personales, contextuales y estructurales que inciden en el rendimiento académico, el abandono escolar y la permanencia educativa, especialmente en contextos rurales o con limitaciones económicas. Estas investigaciones aportan evidencia empírica relevante para el diseño de políticas y prácticas educativas más sensibles a las realidades locales y a las desigualdades persistentes en la región.

En su conjunto, este libro no pretende ofrecer recetas universales ni modelos cerrados de innovación educativa. Por el contrario, su valor radica en mostrar la pluralidad de caminos posibles para transformar la práctica pedagógica, reconociendo que la innovación educativa es un proceso situado, dinámico y profundamente humano. Cada capítulo invita a la reflexión crítica, al diálogo interdisciplinario y a la construcción colectiva de saberes, pilares fundamentales de la Red RIILPE.

Prácticas educativas innovadoras: experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica es, en esencia, una invitación a repensar la educación desde la acción, la investigación y el compromiso ético con las comunidades educativas. Constituye un

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

aporte significativo para docentes, investigadores, formadores de formadores y responsables de políticas educativas que buscan fortalecer la calidad del aprendizaje y responder, desde la innovación pedagógica, a los desafíos del presente y del futuro educativo iberoamericano.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.

ABRAZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL CURRÍCULO, UN ANÁLISIS DE SUS RETOS.

ARLETY PACHECO GÓMEZ, ROGER M. PATRÓN CORTÉS Y EDITH J. CISNEROS-COHERNOUR.....1

CAPÍTULO 2.

ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE QUE APLICA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO(EDG) DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, USAC.

ANA MARÍA SAAVEDRA LÓPEZ.....11

CAPÍTULO 3.

DE LA TRADICIÓN AL FUTURO: LIDERAZGO CIENTÍFICO COMO EJE ESTRATÉGICO EN LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA, EVODIO JUBER OROZCO EDELMAN, OLGA EDITH RUIZ Y DANIELA JOSEFINA GÓMEZ WILLIS.....21

CAPÍTULO 4.

APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN.

ZENAIDA RODRÍGUEZ CÓRDOVA, ALMA CRISTINA URIZAR FELIPE, SALVADOR BAUTISTA MALDONADO Y ANGIA SOFIA NEGRETE GUTIÉRREZ.....33

CAPÍTULO 5.

AULA INVERTIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

EZVIEZDA LARISSA CABRERA LÓPEZ.....42

CAPÍTULO 6.

AUTOEFICACIA, PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS Y MOTIVACIÓN: UN ESTUDIO EXPLICATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

FAUSTO TOMÁS PINELO AVILA, BERENICE ACOSTA ORTIZ, NAHAYELI ISIDRO CORONA Y EDUARDO REINHARDT THOMAE ROJAS.....50

CAPÍTULO 7.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN CURRICULAR DESDE LA HISTORIA FEMENINA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SIGLO XX: EL CASO DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN PUEBLA.

VERÓNICA JUÁREZ FONSECA.....62

CAPÍTULO 8.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN CURSO VIRTUAL SOBRE RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE POSGRADO.

NORA VERÓNICA DRUET DOMÍNGUEZ, LUISA ROSA ISELA AGUILAR VARGAS, DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO Y MARIO JOSÉ MARTIN PAVÓN.....74

CAPÍTULO 9.

DUA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN EDUCACION NORMAL.

CYNTHIA MIRANDA PLAZA.....86

CAPÍTULO 10.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRADOR.

ITZEL B. GUERRERO ALFARO, JAIME MUÑOZ ARTEAGA, ALFREDO ZAPATA GONZÁLEZ Y GABRIELA CITLALLI LÓPEZ TORRES.....94

CAPÍTULO 11.

EDUCAR DESDE LA EMOCIÓN: TRANSFORMAR LA DISRUPCIÓN EN OPORTUNIDAD.

PALOMA MOLINA RUBALCABA.....106

CAPÍTULO 12.

EDUCOMUNICACIÓN Y EMPODERAMIENTO CULTURAL: DIÁLOGOS Y NARRATIVAS EN LA COMUNIDAD MAYA DE TICIMUL.

FRANCISCO MAY AYUSO, NORMA GRACIELA HEREDIA SOBERANIS, ISRAEL MÉNDEZ OJEDA Y ÁNGEL IVÁN ALPUCHE RIVERA.....115

CAPÍTULO 13.

EL AULA INVERTIDA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

MARÍA LETICIA SÁNCHEZ ENCALADA Y ANDRÉS MARES MIRAMONTES.....125

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

CAPÍTULO 14.

ENCUENTROS QUE TRANSFORMAN: ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EXPERIENCIA, LA TEORÍA Y LA VOZ EXPERTA.

ITHANDEHUIL CUEVAS FISCAL, LORENA CEBALLOS PINTO Y CELSO JULIÁN HERRERA FUENTES.....136

CAPÍTULO 15.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS (FLE) EN EL CAVILAM-ALIANZA FRANCESA DE VICHY, FRANCIA.

MAIRA YURITZI BECERRIL TINOCO Y MARISOL NIETO HERNÁNDEZ.....145

CAPÍTULO 16.

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS INNOVADORAS PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN CONTEXTOS RURALES CON LIMITACIONES ECONOMICAS.

YESSICA LOPEZ RUBIO Y SINAHÍ MORALES MUNDO.....154

CAPÍTULO 17.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

ZENAIDA RODRIGUEZ CORDOVA, ALMA CRISTINA URIZAR FELIPE, EVA YEELENA AGUILAR GOMEZ Y VIVIANA ARRIAGA VAZQUEZ.....163

CAPÍTULO 18.

EVALUACIÓN DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTADÍSTICA: UN ESTUDIO PILOTO.

PAULA MARÍA CÁRDENAS MASS, MYRNA DELFINA LÓPEZ NORIEGA Y JUAN JOSÉ DÍAZ PERERA.....173

CAPÍTULO 19.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE EQUIPOS DE DESARROLLO SOFTWARE ENTRENADOS CON BASE EN UN MARCO METODOLÓGICO PARA PROMOVER SU CRECIMIENTO.

NAISSA MAIQUE LICEA, RAÚL A. AGUILAR VERA, ANTONIO AGUILETA GÜEMEZ Y JULIO C. DÍAZ MENDOZA.....185

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

CAPÍTULO 20.

FACTORES PERSONALES ASOCIADOS CON EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DEL SURESTE DE MÉXICO.

LOURDES ALEJANDRA CANUL ARCEO, SAHARA ROSALÍA MARTÍN TUN Y MICHELLE NAOMY PÉREZ REYES.....197

CAPÍTULO 21.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO GENERAL POR ÁREAS INTERDISCIPLINARIAS (BGAI) DE LA PREPARATORIA NO. 2 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

CAROLINA MONSERRAT GONZÁLEZ HERNÁNDEZ.....205

CAPÍTULO 22.

FRUSTRACIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

PEDRO ISRAEL CAN IUIT Y JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA.....218

CAPÍTULO 23.

GENERANDO UNIDADES DE APRENDIZAJE CON IMS LEARNING DESIGN

GUSTAVO ARROYO DELGADO E ISAAC HERNÁNDEZ RENOVATO.....228

CAPÍTULO 24.

IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN DE PROFESIONALES CON UNA FORMACIÓN DISTINTA A LA DOCENCIA EN LA ESBO NO.8 EMILIANO ZAPATA MIXTA.

VICTORIA IRMA GRIS MORALES, IRMA MORALES ESPINOSA Y AROLD ENOC PERALTA HERNÁNDEZ.....237

CAPÍTULO 25.

INCIDENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE TIEMPO COMPLETO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, FACULTAD DE PEDAGOGÍA.

DAYANA GERALDINE GUTIERREZ VARGAS, AROLD ENOC PERALTA HERNÁNDEZ Y ESTEFANY GÓMEZ FAJARDO.....250

CAPÍTULO 26.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CON ENFOQUE FORMATIVO EN LA TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES DE SECUNDARIA.

RAMÓN ÁLVAREZ VARELA Y EDITH SOLÍS MARTÍNEZ.....260

CAPÍTULO 27.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA. ENTRE LA CONSERVACIÓN DE UN SISTEMA DE VALORES Y EL GIRO EPISTÉMICO HACIA LO COMÚN.

HORACIO VENCES SÁNCHEZ, CELSO ARTURO RIVERA ROJO, EDDY EDWIN CARBAJAL ROJAS Y SILVESTRE RABADÁN CABRERA.....270

CAPÍTULO 28.

LA NARRATIVA UN INSTRUMENTO PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE.

MARBELL FERNÁNDEZ VARGAS, GRISELDA BECERRIL POPOCA, ALEGRÍA HEREDIA DÍAZ Y MARÍA ARACELI GARCÍA SÁNCHEZ.....283

CAPÍTULO 29.

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS DESDE LA MIRADA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN DESAFÍO DOCENTE.

MARÍA GUADALUPE PÉREZ MADRIGAL, MARÍA GLADYS CHIU COUTIÑO, MAGDA KARINA CASTILLO GARCÍA Y LILIANA DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ.....293

CAPÍTULO 30.

LAS AGROINDUSTRIAS RURALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA REDUCIR EL ABANDONO ESCOLAR.

KRISHNIA CABRERA TORAL.....304

CAPÍTULO 1
ABRAZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL CURRÍCULO, UN ANÁLISIS
DE SUS RETOS

Arlety Pacheco Gómez, Roger M. Patrón Cortés y Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán

arletypachecog@gmail.com

Resumen

El propósito de este estudio es analizar los retos de integrar la inclusión educativa en el currículo de un bachiller público de Yucatán. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, se realizaron entrevistas a ocho docentes, observaciones del grupo y las clases y revisión documental del currículo. El análisis temático reveló tensiones entre el currículo formal y el real, caracterizadas por prácticas tradicionales, evaluación rígida y escasa adaptación a la diversidad. Aunque el currículo formal promueve la inclusión y el desarrollo socioemocional, las prácticas pedagógicas evidencian un currículo oculto que reproduce roles tradicionales y limita la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Se concluye que avanzar hacia un currículo inclusivo requiere transformar la cultura pedagógica, fortalecer la formación docente y promover estructuras escolares más adaptativas.

Palabras clave: currículo, inclusión educativa, educación media superior, diversidad, práctica docente.

EMBRACING EDUCATIONAL INCLUSION THROUGH THE CURRICULUM: AN
ANALYSIS OF ITS CHALLENGES

Abstract

The purpose of this study is to analyze the challenges of integrating educational inclusion into the curriculum of a public high school in Yucatán. Using a qualitative and phenomenological approach, interviews were conducted with eight teachers, along with classroom and group observations and a document review of the curriculum. Thematic analysis revealed tensions between the formal and the actual curriculum, characterized by traditional teaching practices, rigid assessment, and limited adaptation to diversity. Although the formal curriculum promotes inclusion and socio-emotional development, pedagogical practices reveal a hidden curriculum that reproduces traditional roles and restricts the participation of students with specific educational needs. It is concluded that advancing towards an inclusive curriculum

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

requires transforming the pedagogical culture, strengthening teacher training, and promoting more adaptive school structures.

Keywords: curriculum, educational inclusion, upper secondary education, diversity, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La teoría curricular constituye un referente indispensable para comprender la forma en que los planes de estudio se conciben, implementan y transforman en la práctica escolar. En los marcos de la inclusión educativa resulta esencial analizar el currículo desde una perspectiva crítica y constructivista.

Ornstein y Hunkins (2018) destacan que el currículo es una construcción cultural y política que contempla nociones de enseñanza, aprendizaje y ciudadanía. Posner (2005) aporta diferentes tipologías del currículo. Diferencia el currículo formal, real, oculto y adicional. Concibe al currículo formal como aquel plasmado en los programas oficiales; el currículo real, que corresponde a lo que efectivamente ocurre en el aula; el currículo oculto, que se transmite en las actitudes y expectativas implícitas de docentes e instituciones; y el currículo adicional, que incluye las actividades extracurriculares.

Pinar (2014), desde el paradigma crítico, refiere que el currículo debe ser analizado como una práctica social que puede reproducir desigualdades o transformarlas. Román y Díez (1998), por su parte concuerdan en que el currículo constituye una selección cultural que refleja relaciones de poder en el ámbito educativo al priorizar ciertos saberes y excluir otros.

Una mirada profunda al currículo implica también analizar cómo abraza la inclusión educativa desde su concepción e implementación. Booth y Ainscow (2011) definen la inclusión educativa como "... un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, aumentando su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Este proceso implica identificar y superar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje, especialmente de aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, como los que presentan necesidades educativas especiales o discapacidad" (Booth & Ainscow, 2011, p.3).

A pesar de los avances en políticas públicas, las prácticas inclusivas son limitadas, sobre todo en nivel medio superior, que también dependen, en gran medida, de la disposición del docente y no siempre se acompañan de los recursos ni de la formación adecuada (Pacheco &

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Cisneros, 2025). El estudio de Baltierra-Rojas et al. (2024) muestra que en el nivel de bachiller la inclusión se enfrenta a problemas de abandono escolar, rigidez curricular y escasa preparación de los docentes para atender a la diversidad.

En México, la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) concibe una visión integral y socioemocional de la educación, que busca dar cabida a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2019). Además, la NEM promueve el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje cooperativo, no obstante, el currículo nacional aún mantiene estructuras homogéneas, centradas en estándares y contenidos poco adaptables a la diversidad de estilos, ritmos y contextos de aprendizaje. Esto impide que los docentes puedan adecuar los contenidos o formas de evaluación a las necesidades reales del alumnado, lo que reduce la efectividad de las estrategias inclusivas (Hernández et al., 2024).

La institución educativa es un actor clave en la formación de la personalidad del estudiantado desde edades tempranas, pero en la adolescencia y juventud su rol se resignifica pues, además de prepararlos en competencias profesionales, debe acompañarlos en su individualidad y diferencias, en su integración, en comprender y aceptar los cambios biológicos, físicos, psicológicos y actitudinales que se desarrollan en esta etapa y en la formación de la identidad personal. Si estas transformaciones puberales llegan unidas a trastornos del neurodesarrollo, alguna condición de discapacidad, dificultad o retraso en el aprendizaje, pertenencia a algún grupo socialmente discriminado por motivo de raza, etnia, color, etc. se hace más urgente la inclusión educativa en los currículos de la educación media superior. Por este motivo se decide la inmersión en un bachiller público para comprender, desde una mirada fenomenológica, los retos de integrar en el currículo e implementar la inclusión educativa.

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación se desarrolló en una institución de educación pública de nivel bachillerato del Estado de Yucatán, se adoptó un enfoque cualitativo, de corte fenomenológico. Participaron 8 docentes de un grupo de 4to semestre donde se encontraba un estudiante con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, nivel leve). Las edades de los maestros oscilan entre los 35 y 65 años, la mitad son mujeres y en su mayoría tienen más de 10 años laborando en la institución. Poseen diversas especialidades (Informática, Derecho,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Turismo, Medicina, Ingeniería, Química, Educación, Ciencias de la comunicación) y casi la mitad tiene grado maestría o alguna especialización en docencia.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiante para explorar sus percepciones sobre el currículo e inclusión, así como de los retos que identifican en su concepción e implementación. Asimismo, se llevaron a cabo observaciones en el grupo donde se encontraban estos participantes, en las que se registraron dinámicas de aula, prácticas pedagógicas y evidencias del currículo real y oculto. Se revisaron y analizaron los programas de estudio o currículo del nivel educativo. El análisis se realizó mediante codificación temática, identificando patrones recurrentes y categorías emergentes. La validez del estudio se fortaleció a través de la triangulación de fuentes.

La posición de los investigadores frente al campo fue de observadores externos. Considerando los principios éticos no se devela el nombre ni ubicación exacta de la institución educativa, así como las identidades de los participantes. Se les presentó consentimiento informado a los maestros y la familia del estudiante, así como el asentimiento informado al joven. Se les explicó el objetivo del estudio, y garantizó confidencialidad y uso éticos de los datos recolectados siguiendo los principios planteados en el Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011).

RESULTADOS

El programa de estudio de esta preparatoria articula un currículo fundamental, ampliado y laboral, sustentado en el desarrollo de competencias disciplinares, genéricas y socioemocionales. Los docentes participantes llevaban aproximadamente un mes compartiendo con el grupo de 51 estudiantes, además de otros grupos del mismo semestre, en clases de 45 minutos con una frecuencia de una o dos veces por semana. Este tiempo limitado de interacción condicionaba el nivel de conocimiento y vínculo con los estudiantes, dificultando la aplicación contextualizada del currículo y el seguimiento individual.

Como resultado de las entrevistas, observaciones y documentos curriculares se construyó la Tabla 1, que resume la comparación entre el Currículo Formal, Real y Oculto según las categorías que emergieron y que serán explicadas a continuación.

Tabla 1

Comparación entre Currículo Formal, Real y Oculto

Categoría	Currículo Formal	Currículo Real	Currículo Oculto
-----------	------------------	----------------	------------------

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Enfoque pedagógico	Transversalidad, socioemocional, proyectos integradores	Clases expositivas, tareas rutinarias	Expectativas bajas hacia el estudiante
Estrategias didácticas	ABP, trabajo colaborativo, gamificación	Actividades homogéneas, ejercicios estandarizados	Reproducción de roles tradicionales
Flexibilización curricular	Adaptación de contenidos y metodologías; fomenta el DUA y la atención a diferentes necesidades.	Rigidez en la planificación y evaluación	Reproducción de desigualdades simbólicas y jerarquías entre estudiantes
Evaluación	Formativa, autoevaluación, coevaluación	Exámenes uniformes, sin adaptaciones	Énfasis en nota, ansiedad en el estudiante

Nota. Elaboración propia

En cuanto al enfoque pedagógico el análisis de las entrevistas, observaciones y documentos curriculares permitió identificar tensiones estructurales entre el currículo formal y las prácticas que se materializan en el aula. Aunque el currículo oficial propone un modelo integral que busca articular lo disciplinar con lo socioemocional y promueve la transversalidad mediante proyectos integradores, en la práctica predominan formas tradicionales de enseñanza: exposiciones magistrales, ejercicios repetitivos y evaluaciones estandarizadas. Las observaciones no evidenciaron ajustes metodológicos o evaluativos dirigidos a responder a la diversidad del grupo, lo que genera barreras para la participación y el aprendizaje del estudiante con TDAH.

Sobre las estrategias didácticas, si bien algunos docentes implementaron estrategias colaborativas, por ejemplo, el trabajo en equipo o la tutoría entre pares, estas acciones no constituyen aún prácticas inclusivas consolidadas, sino iniciativas individuales con valor adaptativo. Se interpretan como esfuerzos empíricos de atención a la diversidad más que como la aplicación de un enfoque inclusivo planificado. Los participantes reconocieron que la inclusión es un ideal compartido, pero de difícil materialización en aulas masificadas, con recursos limitados y escaso acompañamiento institucional.

Un resultado significativo fue la resistencia frente a la flexibilización curricular y evaluativa. Varios docentes mostraron inseguridad para modificar actividades, contenidos o

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

criterios de evaluación para estudiantes con necesidades educativas específicas, quienes temen ser injustos o no cumplir con el programa. Esta resistencia se vincula más con la ausencia de formación específica y el poco conocimiento del marco normativo de la inclusión, que con actitudes de desinterés. No obstante, en la práctica se traduce en bajas expectativas y juicios implícitos sobre la capacidad de ciertos estudiantes, expresiones del currículo oculto que reproducen desigualdades simbólicas dentro del aula.

La evaluación emergió como uno de los ámbitos más rígidos. Los planes de estudio formales promueven la evaluación formativa, autoevaluativa y diversificada, sin embargo, las observaciones mostraron que prevalecen exámenes cuantitativos y criterios uniformes de calificación, sin adaptaciones en tiempos, instrumentos ni procesos. Esta uniformidad origina tensión entre el principio de equidad curricular y la práctica evaluativa cotidiana, a la vez que afecta especialmente a quienes necesitan apoyos específicos. La falta de asesoramiento institucional y carga administrativa empeoran esta situación.

El currículo ampliado, por su parte, fue detectado por los maestros como un espacio con potencial inclusivo a partir de actividades culturales y deportivas, sin embargo, se considera como una materia más sujeta a calificaciones y su aprovechamiento sigue siendo limitado.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos obtenidos permite sostener que, en la institución estudiada, el currículo se presenta como un entramado complejo en el que convergen intenciones inclusivas expresadas en los programas oficiales y prácticas pedagógicas tradicionales que limitan su alcance. El currículo no puede entenderse solo como un documento técnico como plantea Ornstein y Hunkins (2018), sino como una construcción cultural y política que expresa visiones de enseñanza y aprendizaje. El programa de esta preparatoria, sustentado en competencias disciplinares, genéricas y socioemocionales, responde a la lógica del currículo formal; sin embargo, las observaciones y entrevistas evidencian que su concreción en el aula, el currículo real, mantiene un carácter principalmente transmisivo, con clases expositivas, tareas homogéneas y escasa participación estudiantil.

Esta distancia entre el currículo formal y el real se vincula con lo planteado por Posner (2005), quien advierte que la coherencia entre ambos niveles curriculares depende de las condiciones institucionales, la formación docente y la cultura pedagógica de la escuela. En el contexto analizado, los docentes reconocen la importancia del enfoque inclusivo, pero expresan

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

dificultades para aplicarlo por limitaciones de tiempo, exceso de carga administrativa y grupos de más de 50 alumnos. Estas condiciones estructurales restringen la posibilidad de desarrollar una enseñanza diferenciada o de adaptar la evaluación a las necesidades de estudiantes con diagnósticos como TDAH.

El hallazgo de resistencia docente ante la flexibilización curricular y evaluativa no puede interpretarse únicamente como falta de disposición individual. De acuerdo con Pinar (2014), el currículo es una práctica social que refleja tensiones de poder y reproducción cultural; por tanto, la resistencia observada responde a una cultura institucional donde “cumplir con el programa” se asocia con la eficacia profesional. Esta cultura genera un currículo oculto que transmite mensajes implícitos sobre lo que se considera un aprendizaje válido o un estudiante “normal”. Las bajas expectativas hacia el estudiante con TDAH y la prevalencia de criterios estandarizados de calificación ilustran cómo el currículo oculto condiciona las oportunidades de participación y reconocimiento.

En correspondencia con Booth y Ainscow (2011), cuando se habla de inclusión no se trata de integrar al estudiante físicamente en el salón, sino de garantizar su participación y su aprendizaje en igualdad de condiciones. Si bien existen esfuerzos individuales de acompañamiento, como la tutoría o la explicación personalizada, estos se desarrollan de manera aislada, sin apoyo institucional ni lineamientos claros. De esta forma, la inclusión se transforma en una práctica intuitiva en vez de una estrategia pedagógica planificada, lo que concuerda con lo planteado por Pacheco y Cisneros (2025) sobre la dependencia de la inclusión respecto a la voluntad docente en el nivel medio superior.

Los hallazgos ratifican los obstáculos estructurales reportados por Baltierra-Rojas et al. (2024). La rigidez se manifiesta en la ausencia de adaptaciones curriculares y evaluativas; la falta de capacitación específica en inclusión se traduce en inseguridad para modificar estrategias; y la carga laboral limita el acompañamiento pedagógico individualizado.

Asimismo, el análisis del programa institucional y su puesta en práctica sugiere las estrategias inclusivas promovidas por la NEM, como el aprendizaje cooperativo o el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que apenas se reconocen en el discurso docente, sin evidencias de aplicación sistemática. Esta brecha entre el discurso político y la práctica pedagógica revela la necesidad de acompañamiento técnico y de espacios formativos que

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

traduzcan los lineamientos en acciones concretas de aula, tal como advierten Hernández et al. (2024) al evaluar los desafíos de la inclusión en la NEM.

Por otra parte, la dimensión del currículo ampliado aparece como un campo con potencial inclusivo poco explorado. Las actividades culturales y deportivas, previstas en el programa de estudios, no promueven su función integradora. Este hallazgo se relaciona con la tipología de Posner (2005), quien distingue el currículo adicional como un espacio propicio para la formación integral si se articula con los fines educativos generales y que no debe ser evaluado, sino que deben presentarse como actividades electivas y extracurriculares donde el estudiante tenga la libertad de elegir según sus intereses y motivaciones en cuál participar.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que en este bachiller el currículo oculto se expresa en tres planos: en las prácticas didácticas centradas en la exposición y el control, que reproducen roles tradicionales; en la evaluación uniforme, que refuerza la ansiedad y el énfasis en la nota; y en las expectativas docentes que jerarquizan a los estudiantes según su desempeño. Estas manifestaciones coinciden con las descripciones de Román y Díez (1998) para quienes el currículo puede actuar como un dispositivo de reproducción cultural si no se acompaña de procesos reflexivos y de transformación pedagógica.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que en el bachiller público analizado, el currículo expresa una tensión constante entre el discurso inclusivo de los programas oficiales y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. A pesar de que el currículo formal promueve un enfoque integral, socioemocional y equitativo, el currículo real observado mantiene un predominio de métodos expositivos, actividades homogéneas y evaluaciones estandarizadas que restringen la participación del estudiantado con necesidades específicas, como el caso del joven con TDAH. Esta distancia evidencia que la inclusión no se consolida como una política institucional, sino como una práctica fragmentada y dependiente de la voluntad del docente.

Además, se identificó la presencia de un currículo oculto que reproduce roles tradicionales, jerarquiza a los estudiantes según su desempeño y transmite expectativas diferenciadas, sobre el carácter social y político del currículo. En este contexto, la inclusión educativa sigue siendo un ideal más que una realidad, condicionado por la falta de formación especializada, la sobrecarga laboral y la escasez de recursos institucionales. Sin embargo, el estudio también revela espacios de oportunidad en el currículo ampliado, particularmente en

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

actividades culturales y deportivas, que podrían fortalecer la integración y la equidad si se articulan con los fines educativos generales. En síntesis, abrazar la inclusión desde el currículo requiere trascender el cumplimiento técnico de los programas para convertir la práctica docente en un ejercicio reflexivo, ético y transformador que reconozca la diversidad como principio estructurante de la educación media superior.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association (AERA). (2011). Code of Ethics. American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Baltierra-Rojas, Y., Ramírez-Iñiguez, A. y Reyes-Piñuelas, E. (2024). Limitaciones y aciertos de las prácticas inclusivas en docentes de bachillerato desde una aproximación cualitativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 153-168.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO; CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Hernández Maldonado, M. C. A., Reveles Márquez, J. de J., & Ceballos Gurrola, E. (2024). Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos: Pedagogical Innovation for Educational Inclusion in the New Mexican School: Impact Evaluation and Challenges. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 1263 – 1274. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2330>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). Pearson. <https://library.wur.nl/WebQuery/titel/1647553>
- Pacheco-Gómez, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2025). Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025). *Revista Panamericana De Pedagogía*, 41. <https://doi.org/10.21555/rpp.3476>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea. [https://books.google.com.mx/books?id=5cxuBgAAQBAJ&lpg=PA103&ots=PrDPLz2EB6&dq=Pinar%2C%20W.%20\(2014\).%20La%20teor%C3%ADa%20del%20curr%C3%ADc](https://books.google.com.mx/books?id=5cxuBgAAQBAJ&lpg=PA103&ots=PrDPLz2EB6&dq=Pinar%2C%20W.%20(2014).%20La%20teor%C3%ADa%20del%20curr%C3%ADc)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

[ulum.%20Narcea.&hl=es&pg=PA104#v=onepage&q=Pinar,%20W.%20\(2014\).%20La%20teor%C3%ADa%20del%20curr%C3%ADculum.%20Narcea.&f=false](http://www.culm.%20Narcea.&hl=es&pg=PA104#v=onepage&q=Pinar,%20W.%20(2014).%20La%20teor%C3%ADa%20del%20curr%C3%ADculum.%20Narcea.&f=false)

Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.

Román Pérez, M., & Díez López, E. (1998). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. FIDE.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE QUE APLICA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO(EDG) DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, USAC

Ana María Saavedra López

Universidad de San Carlos de Guatemala

asaavedra@fahusac.edu.gt

Resumen

La práctica de la evaluación debe aplicarse con fines formativos en educación superior, centrarse en la identificación de los estadios de desarrollo cognitivo de los estudiantes para implementar variadas estrategias que promuevan el aprendizaje profundo. El objetivo de investigación es analizar el proceso evaluativo que desarrolla el profesorado para la evaluación de los aprendizajes. Se utilizó un enfoque cualitativo y variadas estrategias de información para tener una completa realidad del problema por investigar. La metodología se integró con entrevista en profundidad, semiestructurada, grupos de discusión, análisis documental y observación participante, lo que facilitó la triangulación de la información. Los resultados evidencian que una mayoría del profesorado, autoridades y estudiantes conciben la evaluación basada en una medición del conocimiento y la práctica de la evaluación continúa siendo tradicional. Hay estrategias que evalúan el desempeño del estudiante pero se califican con una matriz que consigna la existencia de los criterios de evaluación.

Palabras clave: Escuela de Diseño Gráfico, evaluación, evaluación del aprendizaje, metodologías de evaluación, currículo, evaluación en competencias.

ANALYSIS OF THE LEARNING ASSESSMENT METHODOLOGIES APPLIED BY THE FACULTY OF THE SCHOOL OF GRAPHIC DESIGN (EDG) OF THE FACULTY OF ARCHITECTURE OF THE UNIVERSITY OF SAN CARLOS OF GUATEMALA

Abstract

Assessment practices in higher education should be applied for formative purposes, focusing on identifying students' cognitive development stages to implement diverse strategies that promote deep learning. The objective of this research is to analyze the assessment process used by faculty to evaluate student learning. A qualitative approach and various data collection strategies were employed to gain a comprehensive understanding of the research problem. The

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

methodology integrated in-depth, semi-structured interviews, focus groups, document analysis, and participant observation, facilitating data triangulation. The results show that a majority of faculty, administrators, and students conceive of assessment as based on measuring knowledge, and assessment practices remain traditional. While some strategies evaluate student performance, they are graded using a matrix that simply outlines the evaluation criteria.

Keywords: School of graphic design, assessment, learning assessment, assessment methodologies, curriculum, competency-based assessment.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo de cualquier país, la educación debe buscar modelar el perfil de ciudadano que se requiere para esa sociedad. Es decir, una formación que debe tener fundamentos filosóficos y antropológicos que caracterizan a la región. En ese contexto, las escuelas y los centros de educación superior deben responder a las expectativas de las necesidades educativas diferentes de los estudiantes y para ello es necesaria la formación continua del profesorado en corrientes pedagógicas innovadoras que promuevan la reconceptualización del discurso didáctico.

El objetivo de esta investigación es interpretar la práctica evaluativa en la EDG para conocer a fondo cómo es la evaluación y si ésta contribuye a la generación de conocimiento como objetivo primordial de la educación superior.

La importancia de la evaluación en educación obedece a que ella condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es importante la reconceptualización de dicha práctica y aplicarla para la construcción de conocimiento, donde el estudiante objeto de la evaluación sea un sujeto activo en la dinámica del proceso, es entonces donde cobra relevancia la implementación de la evaluación formativa (Saldaña, 2022).

El profesorado en la práctica evaluativa debe tener claro qué, cómo y para qué evalúa. Además, tener en cuenta que una buena evaluación actúa como un instrumento para el aprendizaje cuando está integrada en el proceso de enseñanza; cuando es un añadido al final del proceso del proceso educativo, es perder una oportunidad para moldear el desarrollo del comportamiento y las habilidades del estudiante (Brown, 2015). La reflexión para el profesorado es aplicar la evaluación para identificar los estadios de desarrollo y en base a dicha información implementar estrategias que favorezcan la construcción del aprendizaje y valoren las diferencias individuales de los estudiantes. Por ello, cobra relevancia a nivel global la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

alfabetización en evaluación al profesorado; considerando la formación en conceptos, teorías, técnicas y prácticas de la evaluación, alineadas con el aprendizaje, la formación de ciudadanos, la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje (Rodríguez Gómez & Salinas Salazar, 2020).

Investigar sobre los procesos de evaluación, sus dimensiones y significados facilita la mejora, además provee información que al sistematizarla es una fuente rica en información para el debate que ayudaría a las autoridades, profesorado y estudiantes a identificar qué tipo de aprendizaje se está privilegiando y si la evaluación está vinculada con los modelos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y estrategias de estudio que tienen los estudiantes. El profesorado debe considerar que los criterios para la evaluación de la enseñanza se relacionen con las necesidades de los estudiantes para manifestar y ampliar estas capacidades. En el proceso educativo, la participación de estudiantes facilita el clima pedagógico para desarrollar procesos de regulación pertinentes para orientar la evaluación del aprendizaje, lo que exige un cambio de actitud del profesorado para la finalidad del proceso educativo, centrarse en la percepción del personal docente, comprender e interpretar la aplicación de la función formativa mediante procesos de realimentación y proalimentación; dando la oportunidad a los estudiantes de la mejora continua de sus trabajos realizando procesos de auto y coevaluación (Segura Castillo, 2017).

En el contexto de la EDG, donde se forman profesionales Diseño Gráfico, la práctica de la evaluación debe cumplir varios retos por la especialidad del programa educativo, es decir, debe centrarse en la evaluación de las iteraciones del proceso de diseño, priorizando el seguimiento continuo y detallado de las decisiones creativas de los estudiantes. Para ello, se propone el uso de instrumentos como rúbricas específicas, moodboards colaborativos, clínicas de evaluación abierta y portafolios digitales de proceso (Parada Larrosa, 2025). Estas herramientas facilitan documentar y reflexionar sobre cada etapa del diseño, incentivando a los estudiantes a justificar y optimizar sus propuestas con base en la retroalimentación recibida. Este cambio de paradigma de evaluación promueve la experimentación y encontrar en el error una oportunidad de aprendizaje y mejora continua.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala, por ser la única universidad pública hay salones de clase con más de 80 estudiantes, lo que limita los procesos de enseñanza y de evaluación. Sin embargo, se hace necesario un cambio de paradigma de evaluación para responder a las necesidades educativas del estudiante, para la mejora continua de la práctica

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

docente y estar acorde al desarrollo de la globalización. Esto implica, integrar la evaluación para los aprendizajes y de los aprendizajes, facilitando determinar el nivel de logro. Dicho en otras palabras, es posible propiciar en la práctica, que tanto lo cuantitativo como cualitativo se pueden integrar en un solo proceso, dando un énfasis en el cómo aprenden los estudiantes y en la determinación de su nivel de aprendizaje, a partir de ellos se puede evaluar su utilidad y significatividad, que viene a ser lo que más importa dentro de un proceso educativo con enfoque formativo (Cuchca & Trujillo, 2021).

MATERIAL O MÉTODO

La investigación cualitativa pretende mostrar en un grupo objetivo de sujetos y en un contexto determinado, conocimiento relevante que evidencie una realidad lo más natural y cercana a sus autores para cambiarla positiva o negativamente y encontrar soluciones apegadas a la información; en su análisis, procura no fragmentar el contexto para no desvirtuar su complejidad y dinamismo (Mira et al., 2004). Este enfoque de investigación se utiliza para el análisis de Ciencias Sociales; es un proceso que busca comprender el objeto de estudio desde una visión holística interpretando los significados de la vida social (Guerrero, 2016). El objetivo por investigar es analizar el proceso evaluativo que desarrolla el profesorado en el aula para la medir el nivel de los aprendizajes en los estudiantes de Licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura. Los sujetos informantes se han seleccionado por muestreo teórico entre autoridades, profesorado que imparte docencia directa en las jornadas matutina y vespertina, estudiantes de ambas jornadas. Para la recogida de información se han aplicado variadas estrategias de investigación y para evitar el sesgo en la interpretación de los resultados se ha realizado triangulación de sujetos y de fuentes de datos.

2.1. Informantes y participantes en la investigación

Se ha aplicado una muestra intencional de informantes clave según criterios definidos por la investigadora: 2 profesores de asignaturas teóricas, 2 profesores de asignaturas prácticas, director, 3 coordinadores de área, 3 de nivel y 3 profesores galardonados con la excelencia académica. Estudiantes de la jornada matutina 10, misma cantidad en la jornada vespertina y 11 docentes de la EDG.

2.2 Técnicas e instrumentos utilizados

Para el estudio de campo se han aplicado diferentes técnicas/instrumentos, entre ellos: Análisis de documentos, entrevistas semiestructuras, a profundidad, grupos de discusión con

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

profesores, con estudiantes y observación participante. El guión de la entrevista se validó con la técnica Delphi modificada y validada por 7 expertos. La entrevista se construyó a partir de las siguientes categorías: 1) Concepción de evaluación del aprendizaje, 2) Qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación, 3) Cómo evalúa el profesorado, 4) Para qué se evalúa.

2.3. Procesamiento de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando técnicas cualitativas e identificando temas emergentes para enriquecer el trabajo de campo. Se trianguló la información recogida de todos los instrumentos aplicados buscando similitudes significativas que aportaron una amplia comprensión del objeto de estudio.

RESULTADOS

Los resultados del trabajo de campo se han agrupado buscando elementos comunes en coincidencias y divergencias que han permitido elaborar categorías: concepción de evaluación del aprendizaje, qué es lo que se evalúa cuando se habla de evaluación, cómo evalúa el profesorado, para qué evalúa y los retos de la reconceptualización de los aprendizajes en la EDG. Se encontró información significativa que permitió interpretar la realidad de la evaluación acorde con las categorías definidas.

A continuación, se detallan hallazgos relevantes:

1. ¿Cuál es la concepción de evaluación? Profesores y autoridades priorizan la medición de contenidos y privilegian un aprendizaje memorístico. La práctica de evaluación ha sido fundamentada en las creencias del profesorado. Por su parte, los estudiantes solo esperan la nota numérica de las tareas sin cuestionar el valor y pertinencia del conocimiento. Es decir, la evaluación es la medición de contenidos y calificación de tareas para asignación de la nota numérica. Similitudes encontradas en el trabajo de campo.

“Medir el conocimiento adquirido” (ES-P10).

“Es el proceso de la medición del conocimiento o alcance de los objetivos” (GD-P).

“Veo y evalúo obviamente con una cantidad cuantitativa” (GD-P).

“La evaluación es un proceso que se lleva a cabo para revisar cada una de las tareas que ellos nos proponen o la forma más bien para llegar a alcanzar las metas” (GD-EM).

“La evaluación define la cantidad de conocimiento de los estudiantes” (EP-A3).

“La evaluación es un proceso que se lleva a cabo para revisar cada una de las tareas que ellos nos proponen o la forma más bien para llegar a alcanzar las metas” (GD-EM).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

2. ¿Qué es lo que se evalúa? En los grupos de discusión de profesores se encontró que una mayoría del profesorado evalúa los conceptos no la aplicación en el ejercicio del diseño gráfico. Se utiliza una matriz y solo se ve el cumplimiento de los aspectos. No hay suficiente divulgación de los criterios de evaluación por parte del profesorado y el involucramiento de los estudiantes en dichos criterios es inexistente. Por su parte, los estudiantes manifestaron que se evalúa las actividades que propone el profesorado. Similitudes encontradas en respuestas de informantes clave y grupo de discusión.

“El maestro es el que debe proponer los criterios de evaluación” (GD-P).

“Porque el docente es el docente” (GD-P).

“Conceptos, limpieza y que cumpla con los parámetros de la matriz de evaluación” (GD-EV).

“Los aspectos que toman en cuenta en la evaluación son conceptos no su aplicación al ejercicio del diseño” (GD-EM).

3. ¿Cómo se evalúa? En clases teóricas se utiliza variedad de pruebas objetivas y en las clases prácticas se trabaja por proyectos que se califican con una matriz. Similitudes encontradas en el trabajo de campo:

“Cuestionarios, laboratorios y elaboración de síntesis de libros” (EP-P3).

“Matrices de evaluación por proyectos” (ES-P11).

“Vídeos, mapas conceptuales, ensayos, siempre utilizando la matriz de evaluación como referente” (EP-P4).

“Exámenes escritos de opción múltiple, preguntas directas, de falso y verdadero, carpetas” (GD-EV).

4. ¿Para qué se evalúa? La evaluación que se practica tiene como finalidad la promoción del estudiante. A continuación, se muestran similitudes encontradas en las respuestas de estudiantes y profesores.

“Para medir el nivel de conocimiento adquirido en el curso” (GD-EV).

“Medir si los estudiantes han adquirido los contenidos” (ES-P10).

“Al catedrático para saber cómo dio su clase. Al estudiante para evaluar lo que sabe” (GD-EV).

“La manera que se tiene para promoción del estudiante” (EP-A2).

“Para promover o no a los alumnos” (ES-P4).

“La nota es un requerimiento del sistema” (EP-A1).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

DISCUSIÓN

La concepción de evaluación que se tiene en la EDG determina la forma de evaluar, aunque el enfoque curricular está basado en un modelo por competencias y una evaluación del desempeño, la práctica responde a un modelo tradicional que prioriza la medición de contenidos y calificación de tareas para asignación de una nota numérica.

Como resultado final del trabajo de campo se ha observado que: a) Las asignaturas teóricas han sido evaluadas con pruebas escritas de modalidades: ítems de completación, ítems de respuesta directa, ítems de selección múltiple, que miden solo memoria. b) En las asignaturas prácticas la evaluación ha sido generalmente por proyectos y algunas formas alternativas de evaluación, pero se evalúan comparando con una matriz de evaluación, c) En los dos tipos de asignaturas la frecuencia de la evaluación ha sido por etapas que han sido definidas en el calendario de evaluación de la Facultad, d) Los criterios de evaluación no han sido producto del trabajo colegiado y consensuado del profesorado, e) Los estudiantes no participan en la planificación de actividades y criterios de evaluación, f) La evaluación no ha sido considerada como un proceso integral y formativo, g) No hay atención a la heterogeneidad de los estudiantes, h) No hay un uso apropiado de la tecnología en la evaluación estudiantil, i) No se han utilizado rubricas para evaluar las actividades que han realizado los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas y j) No hay una práctica de evaluación alternativa.

Al contrastar estos resultados del trabajo de campo con la propuesta pedagógica de Cuchca & Trujillo (2021) se identifica que la evaluación de los aprendizajes en la EDG, no contempla la integración de la perspectiva cualitativa y cuantitativa en el proceso educativo; lo que dificulta la práctica de una evaluación significativa que facilite la formación de competencias para la generación de conocimiento.

La finalidad de la evaluación expresada por autoridades, profesorado y estudiantes resalta la importancia de la nota numérica, como la única forma que se practica en la EDG para acreditar la promoción de los estudiantes al ciclo académico.

Cada una de las categorías y subcategorías que se han abordado han brindado información para el logro de los objetivos y preguntas de investigación en el siguiente orden: a) La concepción de evaluación del aprendizaje ha facilitado indagar sobre los procesos de evaluación que realiza el profesorado, b) Conocer la forma en que evalúa el profesorado ha permitido identificar y describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes en las

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

aulas de la EDG, c) Saber qué es lo que se evalúa ha ayudado a determinar la coherencia entre las metodologías de evaluación definidas en el currículum oficial y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que ha utilizado el profesorado y d) Averiguar para qué se evalúa facilitó conocer cuál es la utilidad de la evaluación en la formación de los estudiantes y si los resultados han generado satisfacción.

Se ha encontrado que el concepto de evaluación que está vigente en la EDG no es un proceso sistematizado de información que sirva para mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la evaluación en la escuela se concibe solo como la medición de contenidos.

La forma como se practica la evaluación de los aprendizajes, la utilización de pruebas que evalúan la memoria y la finalidad no responden al contexto de formación que exige la formación de profesionales del Diseño Gráfico. Según Parada Larrosa (2025), el programa de carrera de Diseño Gráfico debe centrarse en la búsqueda del desarrollo creativo de las propuestas de comunicación visual, realizando acompañamiento constante en los procesos de prototipado y maquetación de las soluciones a los problemas de diseño. Esto requiere la aplicación de instrumentos como rúbricas específicas, moodboards colaborativos, clínicas de evaluación abierta y portafolios digitales de procesos. Es decir, se requiere de una formación constante del profesorado en nuevas estrategias de evaluación que promuevan el fortalecimiento de competencias para la solución de problemas de comunicación visual y favorezcan el desarrollo profesional.

CONCLUSIONES

Para el cambio de paradigma en la práctica de la evaluación, es necesario un cambio en la conceptualización de la evaluación del profesorado y autoridades de la EDG, es decir que la evaluación no esté centrada en contenidos y no sirva sólo para la promoción, sino que sea una evaluación orientada a ayudar a los estudiantes como sujetos del proceso enseñanza y aprendizaje. Por lo que es necesario fortalecer la formación del profesorado, según Ibarra (1999), proponer tareas de evaluación que faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje con la participación de los estudiantes para que se produzca un aprendizaje autónomo.

Cobra relevancia la regulación en el proceso de formación de los estudiantes, por lo que debe aplicarse una evaluación diagnóstica para conocer qué conocimientos previos tiene el estudiante y así mediar pedagógicamente los contenidos para lograr que el estudiante vincule la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

información que trae para generar nuevo conocimiento. Además, es necesaria la implementación de la evaluación formativa y sumativa ya que ambas contribuyen a evidenciar el aprendizaje de los estudiantes y confirmar el alcance de las metas u objetivos programados en la asignatura. Al analizar los tipos de evaluación, debe valorarse la evaluación formativa porque contribuye a la calidad del aprendizaje ya que tiene un enfoque constructivista ordenando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las metodologías de enseñanza deben estar alineadas a las necesidades educativas de los estudiantes y al enfoque curricular del programa educativo. Los instrumentos que se aplican en el proceso de evaluación, tanto de asignaturas teóricas y prácticas deben ser elaborados técnicamente para que los resultados contribuyan con información significativa que facilite la construcción de un aprendizaje profundo.

REFERENCIAS

- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6403>
- Cuchca, E. M., & Trujillo, B. P. S. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171199001>
- Guerrero, M. A. (2016). *La Investigación Cualitativa*. 1(2). INNOVA Research Journal ISSN 2477-9024
- Mira, J. J., Pérez-Jover, V., Lorenzo, S., Aranaz, J., & Vitaller, J. (2004). La investigación cualitativa: Una alternativa también válida. *Atención Primaria*, 34(4), 161-166. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(04\)78902-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(04)78902-7)
- Parada Larrosa, A. N. (2025). *Evaluación de los procesos de aprendizaje en los trabajos prácticos de la materia Diseño Gráfico de la carrera de Lic. En Diseño y Producción Multimedial de la Universidad Nacional de La Rioja* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Recuperado 31 de octubre de 2025, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/181179>
- Rodríguez Gómez, H. M., & Salinas Salazar, M. L. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista*

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 111.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

Saldaña, J. J. C. (2022). La evaluación formativa en la educación. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

Segura Castillo, M. A. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 118-137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>

CAPÍTULO 3

DE LA TRADICIÓN AL FUTURO: LIDERAZGO CIENTÍFICO COMO EJE ESTRATÉGICO EN LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

Oruam Cadex Marichal Guevara¹; Evodio Juber Orozco Edelman², Olga Edith Ruiz² y

Daniela Josefina Gómez Willis²

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez¹

Universidad de San Carlos de Guatemala²

oruamcmg@gmail.com

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar cómo el liderazgo científico puede constituirse en un eje estratégico para la transformación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, identificando fortalezas, limitaciones y proyecciones de futuro. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de estudio de caso, empleando entrevistas en profundidad a 35 directivos universitarios decanos, secretarios académicos, directores de centros universitarios y de investigación, así como jefes de departamento, trianguladas con la opinión de 70 profesores y 70 estudiantes. El análisis de contenido permitió contrastar las percepciones sobre el liderazgo formal, caracterizado por un fuerte verticalismo, con el liderazgo científico, cuya legitimidad debería derivar de la productividad investigativa, la participación en redes académicas y la visibilidad internacional. Los resultados evidencian debilidades estructurales: baja producción científica, escasa cooperación internacional y limitada autoridad moral de los líderes formales. Es imprescindible fortalecer la investigación y la internacionalización para consolidar un liderazgo académico auténtico.

Palabras clave: Liderazgo universitario, Autoridad moral, Gestión académica, Prácticas científicas,

FROM TRADITION TO THE FUTURE: SCIENTIFIC LEADERSHIP AS A STRATEGIC AXIS AT THE UNIVERSITY OF SAN CARLOS OF GUATEMALA

Abstract

The study aimed to analyze how scientific leadership can become a strategic pillar for the transformation of the University of San Carlos of Guatemala, identifying strengths, limitations, and future prospects. The research was conducted using a qualitative case study approach, employing in-depth interviews with 35 university administrators—deans, academic

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

secretaries, directors of university and research centers, and department heads—triangulated with the opinions of 70 professors and 70 students. Content analysis allowed for a contrast between perceptions of formal leadership, characterized by a strong vertical orientation, and scientific leadership, whose legitimacy should derive from research productivity, participation in academic networks, and international visibility. The results reveal structural weaknesses: low scientific production, limited international cooperation, and limited moral authority of formal leaders. Strengthening research and internationalization are essential to consolidate authentic academic leadership.

Keywords: University leadership, Moral authority, Academic management, Scientific practices.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), institución histórica y referente de la educación superior pública en Centroamérica, se enfrenta a los desafíos de un mundo caracterizado por la aceleración del conocimiento, la complejidad de los cambios socioeconómicos y las demandas crecientes de innovación científica. En este contexto, el liderazgo científico emerge como una condición estratégica para trascender la mera transmisión de saberes y convertirse en motor de transformación social, cultural y económica. La relación entre tradición universitaria y proyección hacia el futuro demanda una revisión crítica de los modelos de gestión académica y de los perfiles de liderazgo que orientan la producción, difusión y aplicación del conocimiento.

El liderazgo, entendido no solo como capacidad de gestión, sino como fuerza movilizadora de comunidades académicas, adquiere un valor central en el escenario universitario guatemalteco. En una sociedad marcada por profundas brechas sociales, económicas y territoriales, la universidad pública está llamada a potenciar liderazgos científicos que integren la excelencia investigativa con la responsabilidad social, articulando proyectos que atiendan tanto las necesidades locales como los retos globales. De este modo, la figura del líder científico se convierte en catalizador de cambios estructurales que contribuyen a fortalecer la pertinencia de la educación superior.

La personalidad del liderazgo científico en la USAC no puede dissociarse de la historia y la identidad de la propia institución. Su carácter crítico, humanista y emancipador, construido a lo largo de siglos, requiere ahora integrarse a una visión de futuro donde la investigación se erija

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

como eje transversal de la docencia y la extensión universitaria. Este liderazgo debe sustentarse en competencias científicas, éticas y comunicativas, pero también en la sensibilidad para comprender las dinámicas sociales del país y la región, articulando la ciencia con la justicia social y el desarrollo sostenible.

Asimismo, el entorno socioeconómico condiciona la capacidad de la universidad para ejercer este liderazgo. Guatemala enfrenta limitaciones estructurales en materia de inversión en ciencia, tecnología e innovación, lo cual demanda estrategias de liderazgo que aprovechen redes de colaboración internacional, optimicen los recursos internos y movilicen capacidades colectivas. Frente a estas restricciones, el liderazgo científico debe actuar como un mecanismo de resiliencia institucional, proyectando la universidad hacia la internacionalización sin perder su compromiso con la equidad, la inclusión y la transformación de la realidad nacional.

En suma, el tránsito “de la tradición al futuro” implica concebir el liderazgo científico como eje estratégico que conecta la misión histórica de la USAC con los desafíos de la sociedad contemporánea. Su consolidación permitirá no solo fortalecer la calidad académica y la competitividad científica de la institución, sino también reafirmar su papel como agente de cambio social, capaz de generar conocimiento pertinente para el desarrollo nacional y regional.

MATERIAL O MÉTODO

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender de manera profunda las dinámicas de liderazgo educacional que se ejercen en el contexto universitario, particularmente en los procesos de gestión académica y científica. En las instituciones de educación superior, los líderes formales quienes ocupan cargos directivos como decanos, secretarios académicos, directores de centros y departamentos desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones y en la orientación estratégica de los procesos formativos e investigativos. Sin embargo, junto a ellos emergen los llamados líderes científicos, cuya influencia no proviene de un nombramiento oficial, sino del reconocimiento que reciben por parte de sus pares debido a su producción académica, prestigio intelectual y capacidad de movilizar comunidades epistémicas.

En este sentido, la investigación responde a la necesidad de triangular las percepciones y prácticas de estos dos tipos de liderazgo con las valoraciones de docentes y estudiantes, quienes constituyen la base de la vida universitaria y son actores esenciales para contrastar la coherencia entre el liderazgo formal, el liderazgo académico-científico y las experiencias

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

educativas cotidianas. Así, se construye una visión más integral de las prácticas de liderazgo en la universidad y de los factores que inciden en su efectividad, impacto y legitimidad.

El diseño de la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, de tipo estudio de caso, por cuanto se centra en el análisis en profundidad de una institución universitaria específica, considerada como un escenario complejo donde convergen diversas prácticas y actores. Este diseño permite captar la riqueza del contexto, identificar tensiones, y comprender las significaciones que los participantes atribuyen a los procesos de liderazgo que experimentan y ejercen.

La metodología adoptada se sustenta en la investigación interpretativa, orientada a describir, comprender y explicar los fenómenos sociales en su contexto natural, tomando como eje la interacción de los sujetos y los significados construidos. Para garantizar la validez y fiabilidad de la información, se recurrió a la triangulación de fuentes, recogiendo y contrastando las perspectivas de tres grupos: (1) 35 directivos universitarios (decanos, secretarios académicos, directores de centros universitarios y de investigación, así como jefes de departamentos), seleccionados por su rol de liderazgo formal dentro de la institución; (2) 70 profesores, quienes aportaron la visión de los líderes científicos y de la comunidad académica de base; y (3) 70 estudiantes, como receptores directos de las dinámicas de liderazgo educativo y científico.

Los materiales utilizados fueron principalmente guías de entrevista en profundidad, diseñadas de manera semiestructurada para permitir tanto la comparación de respuestas como la apertura hacia narrativas emergentes. Las entrevistas aplicadas a los directivos estuvieron orientadas a indagar sobre sus experiencias en la gestión universitaria, las competencias movilizadas en el ejercicio del liderazgo y las tensiones o desafíos que enfrentan en el plano organizacional y académico. En el caso de los profesores, las entrevistas exploraron su percepción sobre el liderazgo formal y científico, su influencia en la calidad de los procesos educativos y en el reconocimiento institucional, así como las prácticas de colaboración y legitimidad entre pares. Por último, los estudiantes fueron entrevistados con el objetivo de conocer cómo perciben y experimentan las formas de liderazgo en su trayectoria académica, y de qué manera estas inciden en la formación recibida y en su participación universitaria.

En cuanto a las técnicas de análisis, se recurrió a la codificación temática y categorial, con el propósito de identificar patrones comunes, divergencias significativas y categorías

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

emergentes que permitan interpretar los hallazgos a la luz del marco teórico del liderazgo educacional en la educación superior. La triangulación de la información permitió contrastar los discursos de los líderes formales con los de los líderes científicos y las percepciones de docentes y estudiantes, ofreciendo una visión holística y multidimensional del objeto de estudio.

De acuerdo con lo planteado, se definieron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general: Analizar las prácticas y percepciones del liderazgo educacional en la educación superior a partir de la triangulación de las experiencias de directivos, profesores y estudiantes, identificando los factores que fortalecen o limitan su efectividad y legitimidad.

Objetivos específicos:

1. Describir las competencias y estrategias de liderazgo que movilizan los directivos universitarios en el desempeño de sus funciones.
2. Examinar las percepciones de los profesores respecto al papel del liderazgo formal y científico en la gestión académica y en la producción de conocimiento.
3. Identificar las valoraciones de los estudiantes sobre el impacto del liderazgo universitario en su formación integral.
4. Contrastar las perspectivas de directivos, docentes y estudiantes para determinar convergencias, divergencias y retos en torno al ejercicio del liderazgo educacional.

En síntesis, el diseño cualitativo de estudio de caso, apoyado en entrevistas en profundidad y en la triangulación de fuentes, ofrece una aproximación comprensiva que no solo permite describir las prácticas de liderazgo educacional en la universidad, sino también explicar cómo estas prácticas son percibidas, legitimadas o cuestionadas por los distintos actores del proceso educativo.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas reveló tensiones significativas en torno al ejercicio del liderazgo en la universidad. A partir de la codificación temática y categorial emergieron tres categorías principales: *liderazgo formal cuestionado*, *liderazgo científico deslegitimado* y *demandas de un liderazgo pedagógico transformador*.

1. Liderazgo formal cuestionado

Los entrevistados coincidieron en señalar la desconexión de las autoridades universitarias con la práctica docente. “*Los directivos toman decisiones sin escuchar la voz del aula*” (E3). Otro

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

participante añadió: “*El liderazgo se reduce a cumplir indicadores administrativos, pero no inspira ni orienta*” (E7).

2. Liderazgo científico deslegitimado

Se cuestionó la pertinencia del liderazgo centrado solo en publicaciones. “*Se premia más un artículo en una revista que la innovación pedagógica en la clase*” (E2). Otros coincidieron en que “*el liderazgo científico está desconectado de la realidad social y de la formación de estudiantes*” (E6).

3. Emergencia de un liderazgo pedagógico transformador

Aunque minoritaria, surgió la expectativa de un modelo más participativo: “*Necesitamos líderes que acompañen procesos, no que impongan metas*” (E4). Esta divergencia muestra la demanda de un liderazgo pedagógico que articule calidad, compromiso social y formación crítica.

En síntesis, los resultados reflejan un patrón de descontento con los liderazgos tradicionales y la emergencia de una visión alternativa de liderazgo pedagógico universitario, más cercano, inspirador y coherente con la práctica educativa.

El análisis de la información recolectada a través de entrevistas en profundidad revela un panorama desalentador en cuanto al ejercicio del liderazgo en la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). En el ámbito del liderazgo formal, los entrevistados coinciden en señalar que predomina un estilo verticalista y autoritario, en el que los cargos directivos son percibidos más como posiciones de poder administrativo que como espacios para la construcción de consensos o la dinamización de proyectos académicos. Esta estructura jerárquica limita la capacidad de innovación, desalienta la participación colectiva y reproduce prácticas de control más que de orientación estratégica.

En cuanto al denominado liderazgo científico, las opiniones son igualmente críticas. A pesar de que muchos docentes e investigadores aparecen en la base de datos de la Dirección General de Investigación (DIGI) con la categoría de “investigadores reconocidos”, se cuestiona fuertemente la falta de incidencia real de estos actores en el desarrollo académico. La mayoría no lidera proyectos internacionales, no coordina redes de investigación interuniversitarias ni participa activamente en espacios de producción científica colaborativa. Además, su visibilidad académica es reducida: las publicaciones son escasas, poco citadas y, en muchos casos, irrelevantes para los debates contemporáneos de la ciencia.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Los entrevistados destacan que esta débil producción científica genera un círculo vicioso: la universidad queda rezagada frente a instituciones homólogas de la región, pierde oportunidades de financiamiento y de cooperación internacional, y disminuye su capacidad de posicionarse como referente en áreas estratégicas del conocimiento. El contraste entre el reconocimiento formal de ciertos “líderes” y su incapacidad para conectar con otras universidades o generar impacto mediante proyectos de investigación evidencia una desconexión estructural entre las etiquetas institucionales y la práctica real del liderazgo académico.

En suma, los resultados reflejan una situación crítica en la USAC: un liderazgo formal atrapado en dinámicas verticalistas y un liderazgo científico mayormente simbólico, que carece de incidencia efectiva en la construcción de redes, la internacionalización y la producción de conocimiento pertinente y visible.

Tabla 1

Comparación entre el liderazgo formal y científico en la USAC

Dimensión	Liderazgo Formal	Liderazgo Científico
Origen de la autoridad	Basado en nombramientos jerárquicos, cargos directivos y estructuras verticalistas.	Basado en la categoría académica de “investigador” en DIGI, publicaciones y reconocimiento institucional.
Legitimidad	Percibida como impuesta y burocrática, desconectada de las prácticas académicas reales.	Débil legitimidad porque la mayoría de los “investigadores” no ejercen liderazgo real en investigación ni en redes internacionales.
Participación en redes	Limitada a relaciones institucionales formales y eventos protocolarios.	Muy baja: escasa participación en redes científicas internacionales, ausencia de coordinación de proyectos colaborativos.
Impacto en la comunidad académica	Genera dependencia jerárquica y poco estímulo a la innovación; prevalece el control administrativo sobre el académico.	Producción científica poco visible; escasa conexión con universidades extranjeras; mínima transferencia de conocimiento.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Estilo de liderazgo	Verticalista, autoritario, centrado en la figura del directivo.	Pasivo o nominal: muchos “líderes científicos” no dinamizan equipos ni proyectos.
Producción científica	No es un eje prioritario de la gestión formal; se priorizan trámites administrativos.	Escasa y poco indexada; la mayoría no publica en revistas internacionales ni de impacto.
Visibilidad internacional	Muy reducida, limitada a convenios formales sin gran alcance en proyectos o redes.	Prácticamente inexistente: producción no reconocida ni citada, investigadores invisibles en rankings y bases globales.
Percepción de los entrevistados	Liderazgo formal visto como rígido, burocrático y distante de las necesidades investigativas.	Liderazgo científico percibido como nominal, sin capacidad real de movilizar proyectos ni articular colaboraciones.

Nota. Esta tabla muestra con crudeza que ni el liderazgo formal ni el científico cumplen con estándares de liderazgo transformador, lo que explica la baja producción científica y escasa proyección internacional de la USAC. (Marichal et al., 2025).

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidencian una clara tensión entre el liderazgo formal, sustentado en el reconocimiento jerárquico e institucional, y el liderazgo científico, legitimado por la producción académica, la innovación pedagógica y el reconocimiento de pares. De acuerdo con la información triangulada entre los 70 profesores, 70 estudiantes y los líderes formales y científicos, se constató que mientras los líderes formales poseen un grado de autoridad administrativa que les permite organizar y dirigir procesos institucionales, no siempre logran impactar en la calidad pedagógica y en la generación de nuevo conocimiento. Por el contrario, los líderes científicos, aunque carecen en muchos casos de cargos jerárquicos, son percibidos como referentes en la transformación educativa y en el acompañamiento a la comunidad universitaria, lo que coincide con los planteamientos de Marichal et al. (2018) y Barrientos et al. (2022), quienes sostienen que el liderazgo educativo debe medirse más por su capacidad de incidir en los aprendizajes y la innovación que por la autoridad otorgada.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La triangulación de fuentes revela que los estudiantes tienden a valorar en mayor medida a los líderes científicos, a quienes asocian con prácticas docentes motivadoras, proyectos de investigación colaborativos y un mayor compromiso ético con la profesión. En cambio, los docentes reconocen en los líderes formales la capacidad de gestión institucional y de garantizar recursos, pero cuestionan la distancia que, en ocasiones, mantienen respecto a las dinámicas académicas. Esta diferencia de percepciones genera una brecha significativa: la autoridad formal es indispensable para sostener la gobernanza universitaria, pero se vuelve insuficiente si no se acompaña de legitimidad académica, un hallazgo que también coincide con la literatura de Hinojo et al. (2022), que plantea la necesidad de un liderazgo distribuido que articule el nivel administrativo con el pedagógico.

De manera crítica, puede afirmarse que la investigación confirma una tendencia ya identificada por la comunidad científica: las universidades que concentran el liderazgo en lo meramente formal corren el riesgo de caer en prácticas burocráticas que limitan la innovación. Sin embargo, las instituciones que favorecen la visibilidad y el reconocimiento de líderes científicos fortalecen la cultura de la investigación y la excelencia educativa. La evidencia empírica de este estudio, al confrontar ambas dimensiones, resalta que los liderazgos más efectivos emergen de la convergencia entre ambos perfiles: la autoridad formal debe abrir espacios y generar condiciones, mientras que la autoridad científica otorga sentido, credibilidad y legitimidad a las transformaciones educativas.

En síntesis, el análisis crítico sugiere que la clave no está en contraponer liderazgo formal y científico, sino en establecer puentes de colaboración y complementariedad entre ellos. El desafío radica en que la gestión universitaria transite de una visión jerárquica hacia una lógica más distribuida e integrada, donde los líderes formales reconozcan y potencien a los líderes científicos, y estos últimos encuentren respaldo institucional para escalar sus innovaciones y prácticas transformadoras.

La prevalencia del liderazgo formal sobre el científico en el ámbito universitario revela una brecha significativa entre el ejercicio jerárquico-institucional y la construcción de liderazgo basado en la generación de conocimiento, la innovación pedagógica y la validación académica. Este hallazgo coincide con la literatura crítica que advierte sobre el riesgo de burocratización y limitación del liderazgo genuinamente transformador en la educación superior. Camposeco et al. (2024).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La triangulación de fuentes evidencia tensiones entre el discurso institucional y la práctica cotidiana: mientras las normativas y los discursos formales promueven un liderazgo académico orientado a la excelencia, las prácticas observadas en las entrevistas muestran que el reconocimiento se concentra más en la ocupación de cargos directivos que en la producción científica, la mentoría docente o la capacidad de inspirar comunidades académicas. Marichal et al. (2025, 2021^a, 2021^b).

El contraste con los criterios de la comunidad científica internacional confirma un desfase estructural: los estándares globales de liderazgo universitario enfatizan la investigación de calidad, la internacionalización y la gestión del conocimiento como pilares, en tanto que los resultados de la presente investigación sugieren que el liderazgo se concibe aún de manera restringida a funciones de autoridad administrativa. Marichal et al. (2018^b, 2015, 2012)

Se ratifica la necesidad de replantear los modelos de liderazgo en la educación superior, promoviendo un tránsito hacia formas de liderazgo científico-colaborativo, capaz de articular la producción académica, la innovación pedagógica y la gestión universitaria, superando los límites de la jerarquía formal para responder a los desafíos de calidad, pertinencia e internacionalización.

CONCLUSIONES

El liderazgo en la educación superior no se legitima únicamente por el nombramiento formal. La investigación evidencia que el ejercicio de cargos como decano, jefe de departamento o director de centro de investigación no garantiza, por sí mismo, un liderazgo real. La autoridad formal puede abrir un espacio de gestión, pero solo el reconocimiento científico, académico y ético convierte a un directivo en referente legítimo dentro de la comunidad universitaria.

La autoridad moral se construye en la práctica científica y académica. Los resultados muestran que los docentes e investigadores otorgan mayor legitimidad a quienes ejercen un liderazgo basado en la consagración al trabajo investigativo, la productividad académica, la coherencia ética y el ejemplo personal. De este modo, el liderazgo científico se erige como condición indispensable para consolidar un liderazgo pedagógico y de gestión que trascienda lo burocrático.

El liderazgo universitario requiere una articulación entre lo formal y lo científico. La investigación concluye que la combinación de un cargo formal con una trayectoria investigadora reconocida fortalece la capacidad de influencia, el sentido de pertenencia y la motivación de los

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

equipos de trabajo. Los líderes que logran este equilibrio potencian procesos de innovación, internacionalización e impacto social de las universidades.

El desafío está en formar líderes con visión transformadora. La universidad contemporánea necesita líderes capaces de inspirar desde el conocimiento, gestionar desde la ética y transformar desde la investigación. Este estudio subraya que los nombramientos deben ir acompañados de procesos de evaluación y selección que privilegien méritos científicos, experiencias académicas y capacidades de liderazgo pedagógico, evitando que los cargos se conviertan en premios administrativos sin sustento en la praxis universitaria.

REFERENCIAS

- 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>
- 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/>
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez 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*

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

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^o). 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^b). *Dirección del Trabajo Metodológico, vía para la calidad educativa*. Publicia.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN

Zenaida Rodríguez Córdova, Alma Cristina Urizar Felipe, Salvador Bautista Maldonado y

Angia Sofia Negrete Gutiérrez

Universidad Autónoma del Carmen

zrodriguez@pampano.unacar.mx

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo, a través de clases de inglés gratuitas a niños. La metodología se basó en prácticas extracurriculares fundamentadas en teorías constructivistas y socioemocionales, privilegiando el vínculo entre docentes y estudiantes como elemento central del proceso educativo. Se utilizaron métodos participativos y dinámicos, incluyendo actividades lúdicas, trabajo colaborativo y la práctica comunicativa para fortalecer tanto las competencias lingüísticas como las socioafectivas. Los resultados muestran que la creación de un ambiente de confianza, respeto y motivación favorece la participación activa de los alumnos y asegura un aprendizaje más profundo y duradero. Se concluye que el vínculo pedagógico es un componente esencial para lograr aprendizajes significativos en la educación infantil.

Palabras clave: estrategias, teorías, vínculo, actividades, educación infantil

Aprendizaje socioemocional y su importancia en la educación

Abstract

The aim of this study is to analyze the implementation of pedagogical strategies that promote meaningful learning through free English classes for children. The methodology was based on extracurricular practices grounded in constructivist and socio-emotional theories, emphasizing the relationship between teachers and students as a central element of the educational process. Interactive and dynamic methods were used, including playful activities, collaborative work, and communicative practice to strengthen both linguistic and socio-affective skills. The results show that creating an environment of trust, respect, and motivation promotes active student participation and ensures deeper and more lasting learning. It is concluded that the pedagogical bond is an essential component for achieving meaningful learning in early childhood education.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Keywords: strategy, theories, bond, activities, childhood education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza de idiomas extranjeros a niños pequeños ha adquirido una relevancia cada vez mayor y se ha convertido en un tema central dentro de la investigación educativa. No se trata de un mero complemento curricular, sino que esta práctica se reconoce ahora como una herramienta fundamental que ejerce una influencia positiva y significativa en múltiples ámbitos del desarrollo infantil: cognitivo, comunicativo y social.

Según el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1978), el aprendizaje es más eficaz cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los conocimientos previos y las experiencias personales de los alumnos.

Este estudio plantea cómo se usaron las estrategias de enseñanza en las clases de inglés presenciales y gratuitas para niños, como una iniciativa del gobierno para dar oportunidades educativas adicionales a personas que no suelen tener acceso a clases particulares. La experiencia mostró que enseñar un idioma no es solo transmitir gramática o vocabulario, sino que también implica crear un vínculo pedagógico que refuerza la confianza, la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

En términos generales, la educación es una relación crucial donde un maestro y un estudiante se unen. Su propósito no es solo preservar el conocimiento y las costumbres del pasado, sino también renovarlos y darles forma para el futuro. (Albornoz y Cornejo, 2017). Al momento de hablar sobre el vínculo pedagógico es necesario tener en cuenta que este no puede concebirse aisladamente, sino relacionado con múltiples factores que requieren del docente generar un ámbito de reflexión sobre su propia forma de concebir al alumno y a su quehacer docente. Atendiendo a las teorías constructivistas, es importante considerar que: los y las estudiantes provienen de un proceso de socialización primaria, influenciada por su familia; que han desarrollado formas de pensar y de sentir que los y las constituyen y a partir de los cuales construirán nuevas formas de socializar y elaborar conocimientos. Además, se invita a pensar en el rol docente, no como mero transmisor de conocimiento, sino como parte de un proceso donde intervienen distintos elementos interrelacionados, entre los cuales se presenta el vínculo docente-alumno. El vínculo pedagógico es la conexión que une a los estudiantes a través de la enseñanza, mediante el amor por el conocimiento. Este vínculo es lo que los mantiene comprometidos con el aprendizaje y les ayuda a encontrarle sentido a ir a la escuela. (Aguado y

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Duque, 2019). Por lo tanto, podría considerarse el factor emocional y afectivo como un elemento a tener en cuenta que pudiera favorecer (o perjudicar) el aprendizaje. Sin embargo, para que esta relación positiva entre el profesor y el estudiante exista, es importante reconocer y valorar al estudiante como igual, es decir, legitimar.

Legitimar al otro de tal manera que se favorezca la oportunidad de expresarse y reconozca mutuamente el valor de sus aportes. En muchas ocasiones, no se reconoce ni se valida al estudiante, cuando los profesores también pueden aprender de ellos e incluso recolectar cosas importantes de sus aportes durante la clase. Los estudiantes también pueden complementar la información que los profesores presentan durante esta. Por ejemplo, cuando a los estudiantes se les ordena no interrumpir la clase, en tanto uno como profesor, o un compañero, esté hablando, es común que sucedan casos en que los alumnos no obedezcan e interrumpan para preguntar o comentar algo. En este, como en muchos otros ejemplos, es importante que como profesor no se les reprenda ni desaprobe a los estudiantes, pues es muy posible que no quieran volver a participar. En lugar de ello, aceptar y reconocer su aporte.

Es necesario que los y las profesoras sepan manejar este tipo de situaciones cuando se les presente, porque todas ellas van creando el vínculo con los estudiantes, y hacer que este resulte positivo. Es así como a través del valor, reconocimiento y validación se desarrolla un mejor aprendizaje. Se aprende más y mejor cuando en el aula se asiste con agrado, cuando se percibe buen trato desde sus educadores, cuando cada uno se siente valorado y reconocido (Sebastián, 2007).

MÉTODO

2.1. Diseño metodológico

En esta experiencia se utilizó un enfoque descriptivo cualitativo, centrado en la observación y el análisis de las prácticas extracurriculares. Los participantes fueron niños de entre 6 y 12 años que asistieron voluntariamente a clases gratuitas de inglés. El objetivo no era solo enseñar estructuras lingüísticas, sino también promover un aprendizaje significativo a través de actividades que involucran aspectos tanto cognitivos como afectivos.

Un aspecto significativo de la propuesta fue que los profesores diseñaron y desarrollaron los materiales didácticos utilizados en clase. Para ello, partieron de la perspectiva del alumno, adecuando la información a sus necesidades con explicaciones sencillas, ilustraciones comprensibles y atractivas, y un uso equilibrado de colores y figuras llamativas que captaron la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

atención sin resultar distractores. El material incluía un repertorio de vocabulario relevante y útil para continuar aprendiendo inglés o practicar de manera autónoma, además de actividades interactivas que se adaptan a su edad e intereses y favorecen la participación. Esta decisión permitió una enseñanza personalizada, garantizó la relevancia de los recursos y mantuvo la motivación de los participantes.

Por su parte, para el diseño metodológico se consideraron tres ejes fundamentales: Actividades lúdicas y participativas como juegos de rol, canciones, dramatizaciones y dinámicas de grupo.

Trabajo colaborativo, mediante el cual los niños aprendían en pequeños equipos, compartiendo responsabilidades y reforzando la cooperación.

Énfasis en los vínculos socioemocionales, a través de estrategias de motivación, la valoración de logros y la creación de un ambiente de respeto y confianza.

Para reforzar esta motivación y brindar una mejor experiencia de aprendizaje, se implementó un “pasaporte de clase”, donde los alumnos recolectaban un sello por cada lección vista a la espera de una recompensa al término del curso, valorando y premiando su compromiso, asistencia y participación, y desarrollando el sentido de la responsabilidad y el desempeño académico de una manera divertida y efectiva. Desde el primer día se debe tener altas expectativas con ellos, pensar que ellos pueden con todos los desafíos que se les propongan; siempre brindándoles las herramientas y recursos adecuados para alcanzar el objetivo.

Es importante que el docente despierte, desde un principio, el interés y la curiosidad en el individuo por cada tema a ver, es decir, esto va desde cómo se recibe al individuo en la puerta de la escuela a cómo se inicia con el tema asignado para cada día, ya que de esto dependerá que el niño pueda activar su sistema cognitivo desde el inicio de la jornada, para que este pueda transmitir a los demás sistemas. Con este ganado, puede ser de mucha ventaja, ya que, si se observa a un individuo interesado en el tema, es probable que los demás individuos también quieran experimentar la misma emoción por aprender.

Es necesaria mucha innovación, creatividad y disposición por parte del docente para poder despertar la motivación e interés por aprender en sus estudiantes, para que como resultado se pueda obtener la satisfacción por parte del alumnado y del docente. Dado que es muy conocido e implementado la realización de actividades lúdicas y en equipo para el disfrute del ocio de los individuos, sería una buena estrategia, teniendo en cuenta lo abordado sobre lo

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

afectivo, crear más a menudo actividades y juegos relacionados con las emociones para que así a través de ellos no solo puedan divertirse y recrearse, sino también aprender a darle importancia a sus emociones y que mejor que el juego para usarlo como recurso para poder identificar qué y cómo se sienten.

Relacionarse con los compañeros y los profesores en un idioma nuevo, a menudo a través de juegos y actividades divertidas, mejora la capacidad de escuchar, la colaboración y la capacidad de interpretar las señales no verbales.

2.2.1. Técnicas de enseñanza

Un vínculo pedagógico existe siempre que suceda una interacción entre profesor-alumno. En el ámbito de la interacción cara a cara en la construcción del vínculo pedagógico Maturana (2005) asevera que no se trata de tolerar al alumno o docente, sino de validarlo como legítimo y tratar de entenderlo. Dado que de esta manera se puede crear un vínculo pedagógico que traería consigo varios beneficios como por ejemplo el alumno podría preguntar todas sus dudas sin sentirse juzgado, participar en clase, y compartir todos sus conocimientos entre sus compañeros.

Por este motivo, se aplicaron técnicas de enseñanza comunicativa del idioma, dando prioridad a la práctica oral y a la interacción. Los materiales utilizados incluyeron tarjetas ilustradas, objetos cotidianos, recursos audiovisuales y actividades recreativas adaptadas a la edad de los participantes. Además, se hizo un esfuerzo por integrar los intereses de los alumnos en el contenido, de modo que las clases incluyeran temas cercanos a su realidad, como los animales, los juegos, la familia o la escuela. De esta manera, los niños podían percibir inmediatamente la utilidad de lo que estaban aprendiendo y relacionarlo con su vida cotidiana, reforzando así el significado de la experiencia de aprendizaje.

Es necesario que desde principio se pueda crear y mantener un buen vínculo con las y los alumnos de principio a fin ya que esto será clave y de gran provecho en el proceso de aprendizaje del individuo ya que de esta manera el niño siempre estará y mostrará disposición para aprender, además de fortalecer las metodologías y teorías a los docentes acerca de la parte emocional de sus estudiantes y que está también influyen en ellos a la hora de enseñar y transmitir los conocimientos a cada uno de sus estudiantes.

RESULTADOS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Los principales resultados de esta experiencia se pueden resumir en tres áreas: aprendizaje del idioma: los niños adquieren vocabulario básico, expresiones comunes y estructuras sencillas en inglés, mostrando progresos en la comprensión y la expresión oral, y una mayor seguridad al emplear el idioma.

Motivación y participación: el nivel de entusiasmo por asistir a las clases fue alto. Los alumnos esperaban con ilusión las actividades y participaban activamente en los juegos y ejercicios. El ambiente positivo generó armonía y evitó la aparición de conductas disruptivas, asegurando que todos los estudiantes, sin importar si eran tímidos o extrovertidos, tranquilos o inquietos, se sintieran valorados y seguros de participar.

Vínculo pedagógico: se estableció una relación de confianza y cercanía entre profesores y alumnos. Los niños expresaban sus dudas sin miedo, compartían experiencias personales y estaban dispuestos a colaborar. De igual manera mostraron gestos afectivos con los docentes, consolidando una relación positiva basada en el respeto y el afecto, y manifestaron su descontento por el término de las clases, reflejando la importancia del lazo socioafectivo en el proceso de aprendizaje.

A partir de estos resultados, queda claro que la presencia del componente socioafectivo facilitó el desarrollo de un aprendizaje más sólido y significativo, ya que los alumnos no sólo memorizaron, sino que también integraron lo aprendido en su vida cotidiana y disfrutaron de la experiencia educativa.

En última instancia, los resultados confirman que el componente socioafectivo actúa como un puente esencial entre la información presentada y el mundo personal del alumno, garantizando que los conocimientos adquiridos no solo se recuerden, sino que también se comprendan, se aprecien y se apliquen.

DISCUSIÓN

La evaluación de la experiencia confirma que las estrategias pedagógicas aplicadas en las clases gratuitas de inglés promovieron un aprendizaje significativo, en la medida en que el contenido lingüístico se vinculó con los intereses y las experiencias previas de los alumnos, tal como propone Ausubel (1978). La combinación de actividades lúdicas, colaborativas y comunicativas no solo fortaleció el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas, sino que también promovió habilidades socioemocionales clave para la educación integral de los niños.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Al diseñar los materiales con ilustraciones llamativas, fue posible captar la atención de los niños y mantener su motivación, asegurando que el aprendizaje se percibiera como útil y relacionado con la vida cotidiana.

La importancia del vínculo pedagógico quedó demostrada en la disposición de los niños a participar, hacer preguntas y compartir. Esto coincide con Maturana (2005), quien destaca que la validación y el reconocimiento de los alumnos son la base de una interacción educativa positiva.

Es importante señalar que el éxito del proyecto no dependía únicamente del contenido lingüístico, sino también de la forma en que se impartía: con creatividad, calidez y aprecio por las necesidades emocionales de los alumnos. Este enfoque integral reafirma la importancia de considerar la educación no solo como una formación académica, sino también como un desarrollo humano. Es evidente que la práctica demuestra que la enseñanza de idiomas en la infancia va más allá de la transmisión de contenidos y consolida un vínculo entre el profesor y el alumno que mejora el aprendizaje integral.

En resumen, la relación docente-estudiante es de gran importancia para el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de las y los estudiantes en el aula. Se debe tener en cuenta que uno de los principales objetivos de la educación y del rol docente es formar individuos íntegros. Esto significa que no solo se está formando académica e intelectualmente, sino también personas que van a integrarse y participar en la ciudadanía y, por lo tanto, tendrán que llevar a cabo relaciones interpersonales con los demás. Allí desarrollarán responsabilidad afectiva con las personas a su alrededor, de forma que puedan identificar y gestionar sus emociones en momentos de crisis. Por ende, crear y formar una buena relación socio-afectiva desde la primera infancia es de gran importancia ya que esta constituye de una educación integral.

CONCLUSIONES

Este programa de clases de inglés gratis para niños muestra que las estrategias pedagógicas basadas en teorías constructivistas y socioemocionales realmente ayudan a que el aprendizaje sea significativo, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, que actualmente es una de las lenguas más demandadas en el mundo. Su dominio permite desarrollar habilidades lingüísticas orientadas a la comunicación global, acceder a mayores y mejores oportunidades laborales y ampliar el acceso a la información y a la cultura internacional.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Gracias a actividades divertidas, colaborativas y comunicativas, y a materiales diseñados para captar la atención de los estudiantes y conectar con sus intereses, el programa no solo ayudó a que aprendieran habilidades lingüísticas básicas como la pronunciación, el uso de vocabulario y la comprensión auditiva, sino que también fomentó competencias socioemocionales esenciales. Los estudiantes aprendieron a escuchar a sus compañeros, a trabajar en equipo, a respetar turnos de palabra y a valorar diferentes perspectivas. Todo ello contribuyó a que la práctica del inglés se convirtiera en un proceso significativo y vivencial, en lugar de una simple experiencia académica.

Es evidente que el vínculo pedagógico entre profesores y alumnos, basado en la confianza, el respeto y la motivación, constituye un factor fundamental para fomentar la participación activa, la curiosidad y el compromiso sostenido en el proceso de aprendizaje.

Este proyecto pone de manifiesto que la enseñanza eficaz va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Se requiere crear un entorno estimulante y de apoyo en el que los alumnos se sientan valorados, escuchados y empoderados para explorar y expresar sus ideas, y reforzar la convicción de que aprender no tiene por qué ser una obligación impuesta, sino una experiencia positiva y enriquecedora. La incorporación de elementos socioafectivos permitió a los alumnos relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos y sus experiencias cotidianas, reforzando la relevancia y el significado de lo aprendido.

Resumiendo, el estudio confirma que la educación infantil alcanza su mayor impacto cuando se integran los aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Los profesores no son meros transmisores de contenidos, sino participantes activos en un proceso dinámico que fortalece tanto el aspecto intelectual como el emocional. Cuando los estudiantes perciben que el aula es un espacio seguro, libre de juicios negativos y cargado de apoyo mutuo, están más dispuestos a arriesgarse, a equivocarse y a perseverar, lo cual genera avances significativos en su competencia comunicativa. Se confirma, por tanto, que enseñar una lengua extranjera no es únicamente enseñar palabras, estructuras o reglas gramaticales, sino acompañar a los estudiantes en un proceso de crecimiento personal y académico, donde el respeto, el afecto y la confianza se convierten en la base para lograr un aprendizaje auténtico, profundo y duradero.

REFERENCIAS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Aguado, J. & Duque, A. (2019). Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua*, 13, 67-77. https://www.fadp.edu.co/wp-content/uploads/2019/12/4_compressed.pdf
- Albornoz, N., & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 8. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865001.pdf>
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México. <https://docs.google.com/file/d/0B71eLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>
- Maturana, H. (2005). Emociones y lenguaje en educación y política. *Ediciones Dolmen Ensayo*, 10, 5-46 https://www.academia.edu/71932813/H_MATURANA_2005_EMOCIONES_Y LENGUAJE_EN EDUCACION_Y POLITICA
- Sebastián, C. (2007) La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista calidad en la Educación*, (26), 83-101. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/234>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

CAPÍTULO 5

AULA INVERTIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN

UNIVERSITARIA

Ezviezda Larissa Cabrera López

Universidad de San Carlos de Guatemala

larissa.cabrera@profesor.usac.edu.gt

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar el rendimiento académico de los estudiantes de Estadística General en la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala, comparando la Sección A, que trabajó bajo el modelo tradicional, y la Sección B, que utilizó el modelo de aula invertida. La investigación se desarrolló con diseño cuantitativo, alcance explicativo, tipo no experimental transversal; utilizando como muestra las calificaciones finales de las secciones A (n=12) y B (n=14). Se aplicaron estadísticas descriptivas (media, desviación estándar y porcentajes), la prueba t de Student/Welch para la comparación de medias y la prueba de chi-cuadrado para la proporción de aprobación. Los resultados muestran medias semejantes (A=74.9; B=74.2), sin diferencias estadísticamente significativas ($t=0.12$; $p=0.904$; $d=0.05$). La Sección A presentó homogeneidad (DE=7.28), mientras que la Sección B evidenció mayor dispersión (DE=18.8). Se concluye que no existieron diferencias significativas en el rendimiento académico entre ambas modalidades.

Palabras clave: Aula invertida, rendimiento académico, educación superior pública.

Flipped classroom and academic performance in university education

Abstract

The study aimed to analyze the academic performance of students in General Statistics at the Faculty of Agronomy, University of San Carlos of Guatemala, comparing Section A, which followed the traditional model, and Section B, which implemented the flipped classroom model. The research employed a quantitative, explanatory, non-experimental, cross-sectional design, using final grades from Section A (n=12) and Section B (n=14) as the sample. Descriptive statistics (mean, standard deviation, and percentages), the Student/Welch t-test for mean comparison, and the chi-square test for approval rates were applied. Results showed similar averages (A=74.9; B=74.2) with no statistically significant differences ($t=0.12$; $p=0.904$; $d=0.05$). Section A exhibited greater homogeneity (SD=7.28), whereas Section B presented

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

higher variability (SD=18.8). It is concluded that there were no significant differences in academic performance between the two teaching models.

Keywords: Flipped classroom, academic achievement, public higher education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la estadística en la educación superior constituye un desafío permanente, particularmente en programas universitarios de ciencias aplicadas como las carreras de agronomía. Diversos estudios han señalado que los estudiantes suelen enfrentar dificultades significativas en la comprensión de los conceptos estadísticos, lo cual repercute en bajos niveles de rendimiento académico y en actitudes negativas hacia la asignatura (Garfield & Ben-Zvi, 2008; Batanero, 2013). En este contexto, la innovación pedagógica se vuelve imprescindible para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer un aprendizaje significativo.

Entre las propuestas emergentes, el modelo de aula invertida (flipped classroom) ha demostrado ser una alternativa eficaz para fomentar la participación activa del estudiante, incrementar la motivación y mejorar los resultados académicos (Bishop & Verleger, 2013; Lage, Platt & Treglia, 2000). A diferencia del modelo tradicional, donde la clase se centra en la exposición magistral, el aula invertida propone que los estudiantes accedan previamente a los contenidos teóricos mediante recursos digitales y dediquen el tiempo de clase a actividades de análisis, resolución de problemas y aplicación práctica. En el contexto latinoamericano y específicamente Guatemala, la evidencia empírica sobre su aplicación en la enseñanza de la estadística en programas de agronomía es escasa. Esta ausencia de estudios genera la necesidad de evaluar en escenarios reales, la efectividad del modelo en términos de rendimiento académico.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar comparativamente el rendimiento académico de estudiantes de Estadística General en la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala, contrastando el modelo de enseñanza tradicional y el aula invertida mediante pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales.

MATERIAL O MÉTODO

La investigación se desarrolló en la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala, durante el primer semestre del ciclo académico 2025, en el curso de Estadística General. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño comparativo y alcance

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

explicativo, analizando dos secciones del curso: la Sección A, impartida bajo el modelo tradicional ($n = 12$), y la Sección B, desarrollada con el modelo de aula invertida ($n = 14$). La población correspondió a los estudiantes inscritos en el curso, seleccionándose de manera intencional dichas secciones como muestra. El rendimiento académico se midió a partir de las calificaciones finales oficiales registradas en actas. El análisis de los datos se realizó en dos fases: primero, mediante estadística descriptiva para resumir la información y dar un panorama con las medias donde se muestra el rendimiento promedio de cada grupo; la desviación estándar para conocer la dispersión de los datos alrededor de la media. Posteriormente, con estadística inferencial, aplicando la prueba t de Student, para conocer si la diferencia de medias es real o producto al azar. Se usó la corrección de Welch para confirmar la diferencia significativa y la prueba de chi-cuadrado para examinar la asociación entre el modelo de enseñanza y la proporción de aprobación/reprobación. Se estableció un nivel de significancia de $p < 0.05$ en todas las pruebas, ya que expresa la probabilidad de obtener una diferencia entre medias igual o mayor a la observada.

Para los estudiantes se incluyeron criterios de inclusión, aplicando a todos los inscritos oficialmente en las secciones A (tradicional) y B (aula invertida). Se excluyeron únicamente aquellos que abandonaron el curso antes de la finalización del semestre, debido a la ausencia de datos completos.

2.1. Modelo tradicional

Actualmente, el curso de Estadística en la Facultad de Agronomía se desarrolla en un formato predominantemente tradicional y expositivo. El docente conduce la sesión mediante clases magistrales, en las que explica los fundamentos teóricos, presenta fórmulas y resuelve ejercicios modelo en el pizarrón. Los estudiantes toman apuntes, replican los ejemplos en sus cuadernos y, en ocasiones, responden a ejercicios planteados en clase, generalmente de manera individual.

Por lo que pude observar, el curso sigue un programa estructurado con unidades temáticas, evaluaciones parciales, laboratorios y un examen final que pondera significativamente en la nota global. Las tareas suelen centrarse en la resolución de problemas numéricos y en la elaboración de cuadros o gráficos. En términos de evaluación, el énfasis está en la comprobación de la capacidad de aplicar fórmulas correctamente y de resolver ejercicios estadísticos estandarizados. La participación estudiantil se limita a responder preguntas dirigidas por el profesor, y las oportunidades de interacción colaborativa entre pares son escasas. Este modelo, si bien garantiza

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

la transmisión organizada de contenidos, tiende a ubicar al estudiante en un papel pasivo y dependiente del docente como fuente principal de conocimiento. Según Díaz Barriga (2010), el modelo tradicional se centra en la transmisión de contenidos y en la reproducción de conocimientos, priorizando la memorización y la repetición de procedimientos. En este marco, el aprendizaje se concibe como la adquisición de información que el estudiante debe retener y reproducir en exámenes. En el curso de estadística, esto se refleja en que las clases siguen un orden lineal: exposición teórica de fórmulas y conceptos. Ejemplificación con ejercicios resueltos por el docente. Práctica individual mediante tareas o guías de trabajo. Evaluaciones parciales y finales, generalmente en formato escrito.

Los estudiantes, en consecuencia, tienen pocas oportunidades de interacción activa. La participación suele limitarse a preguntas puntuales al docente o a resolver ejercicios asignados de manera individual. Este esquema genera una percepción de claridad y accesibilidad, ya que todo el contenido es proporcionado directamente por el profesor, pero al mismo tiempo reduce las posibilidades de desarrollar habilidades como el trabajo colaborativo, la discusión crítica o la aplicación contextualizada de los conceptos. En términos de evaluación, el modelo tradicional privilegia los exámenes escritos y la resolución de problemas numéricos, lo que puede llevar a que los estudiantes se enfoquen en aprobar la materia más que en comprender los fenómenos estadísticos. Como señala Ausubel (2002), el aprendizaje mecánico, basado en la memorización, limita la posibilidad de alcanzar aprendizajes significativos que relacionen los nuevos conceptos con los conocimientos previos del estudiante.

La percepción de los estudiantes frente al modelo tradicional se caracteriza por una experiencia predominantemente pasiva. La percepción de los estudiantes frente al modelo tradicional se caracteriza por una experiencia predominantemente pasiva. El curso, organizado en torno al libro de texto y a las exposiciones magistrales, facilita la labor del docente, ya que no requiere replantear materiales ni dinámicas nuevas. Este enfoque, aunque ordenado, refuerza un “acomodamiento docente”, en el que la clase se limita a seguir la secuencia del texto sin generar mayor innovación didáctica ni estimular una participación activa de los estudiantes.

2.2.1. Modelo de aula invertida y sus potencialidades

El modelo de aula invertida (flipped classroom) propone una reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje: los contenidos teóricos se trabajan fuera del aula mediante recursos digitales, videos explicativos o lecturas asignadas, y el tiempo en clase se destina a la aplicación

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

práctica, la discusión y la resolución colaborativa de problemas. En este enfoque, el estudiante asume un rol activo en la construcción de su aprendizaje, mientras que el docente se convierte en facilitador y guía. Según Bishop y Verleger (2013), la principal potencialidad del aula invertida radica en que libera tiempo de la clase presencial para la interacción significativa, lo que fomenta el aprendizaje activo, la motivación y la transferencia del conocimiento a situaciones prácticas. Aplicado al curso de Estadística, este modelo permite que los estudiantes lleguen al aula con un conocimiento previo de los conceptos básicos, de manera que el tiempo se aprovecha en ejercicios prácticos, proyectos y actividades dinámicas, donde la estadística se conecta con la experiencia concreta de los estudiantes de Agronomía. Para introducir los conceptos básicos de distribución de frecuencias y probabilidades en espacios discretos, se diseñó una actividad práctica con botonetas.

La secuencia observada de trabajo fue la siguiente: el docente proporcionó a los estudiantes una guía de lectura previa sobre distribución de frecuencias y probabilidad en espacios muestrales discretos. Cada estudiante llevó una bolsa de botonetas de colores. En equipos, los estudiantes construyeron una tabla de frecuencias absolutas y relativas a partir de la clasificación de las mismas. Posteriormente, las mezclaron en un vaso, simulando un espacio muestral. Se realizaron ejercicios de extracción aleatoria y los estudiantes registraron si los aciertos en la predicción del color correspondían a las probabilidades teóricas calculadas. La actividad permitió que los conceptos de frecuencia, probabilidad empírica y espacio muestral emergieran de la propia experiencia vivencial de los estudiantes, lo que incrementó su participación, motivación y comprensión. Los estudiantes manifestaron entusiasmo y se involucraron en la dinámica, lo cual generó un ambiente de aprendizaje más cercano y motivador, promoviendo el aprendizaje lúdico, el trabajo colaborativo y la participación activa.

RESULTADOS

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por sección

Sección	n	Media	Mediana	DE	Mín	Máx	% Aprobados
A	12	74.9	76.5	7.28	65	85	100%
B	14	74.2	80.0	18.8	14	87	78.6%

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El análisis descriptivo evidenció medias similares en el rendimiento académico de ambas secciones. La Sección A (modelo tradicional) obtuvo una media de 74.9 puntos (DE = 7.28), mientras que la Sección B (aula invertida) alcanzó una media de 74.2 puntos (DE = 18.8). Esto muestra un desempeño académico equivalente, aunque con mayor homogeneidad en el grupo tradicional y mayor dispersión en el aula invertida. La mediana es un poco más alta en B (80 vs 76.5) lo cual responde a la asimetría y la dispersión, no a un verdadero cambio en la media. Por lo cual se puede sospechar que en ambos grupos el rendimiento es similar, pero al observar el resultado de la desviación estándar en la sección A los datos están muy concentrados cerca de la media lo que indica poca variabilidad, mientras que en la sección B los datos están muy dispersos por lo cual existen más diferencias entre individuos presentando menor consistencia.

Tabla 2

Prueba T Student para comparación de medias

Prueba	t	df	p (bilateral)	d (Cohen)
t (igual var)	-0.122	24	0.9041	-0.048
Welch	-0.129	17.34	0.8987	-0.048

En cuanto al análisis inferencial aplicado para comparar los promedios de rendimiento entre los modelos la prueba t de Student/Welch indicó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambas secciones $p = 0.90$, lo cual indica que no hay diferencias significativas en los promedios. Además, el tamaño del efecto de Cohen $d = -0.048$, se identifica como un efecto trivial tan pequeño que se considera inexistente. A pesar que los modelos fueron diferentes, sus calificaciones finales fueron prácticamente iguales, no se puede afirmar que un modelo supere al otro en términos de promedio de notas.

Tabla 3

Prueba de Chi cuadrado para asociación entre variables

Prueba	Estadístico	p
Chi-cuadrado (Pearson)	$\chi^2 = 1.857$ (df=1)	0.1730
Fisher exacto	—	0.4831

La prueba de chi-cuadrado dio un valor de $p = 0.17$, y la prueba de Fisher (más adecuada con muestras pequeñas) dio $p = 0.48$, lo que denota que ambos resultados son mayores que 0.05, lo que significa que no hay diferencias significativas en la tasa de aprobación entre los dos

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

grupos. La comparación es en proporción de estudiantes aprobados y reprobados en cada grupo. En ambos grupos, la gran mayoría de estudiantes aprobó. El hecho de que en el aula invertida haya 2 reprobados y en el tradicional ninguno no es suficiente evidencia para decir que un modelo genere más aprobados que el otro.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten afirmar que no se identifican diferencias significativas en el rendimiento académico entre los estudiantes expuestos a los modelos de enseñanza tradicional y de aula invertida. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones previas (Bishop & Verleger, 2013; García & Torres, 2021) que señalan que el aula invertida, si bien mejora la motivación y la interacción en clase, no siempre se traduce en diferencias notorias en los resultados cuantitativos de evaluación. La variabilidad observada en el grupo de aula invertida puede relacionarse con factores de adaptación a la metodología, diferencia la gestión del tiempo de estudio o el nivel de autonomía del estudiante. Además, el tamaño reducido de la muestra limita la potencia estadística para detectar efectos pequeños o moderados, por lo que estos resultados deben interpretarse con cautela y servir como base estudios posteriores con muestras más amplias o diseño mixtos que incorporen datos cualitativos sobre la experiencia del estudiante y el docente.

Conclusiones

Este estudio se orientó a determinar si el modelo de aula invertida influye en el rendimiento académico. no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de calificaciones de ambos grupo ($p > 0.05$), ni en las proporciones de aprobación ($p > 0.05$), lo cual sugiere que el aula invertida no mejora ni perjudica el rendimiento en términos de calificación final, pero podría ofrecer beneficios pedagógicos no reflejados en los indicadores numéricos, como la participación activa, el pensamiento crítico o la autorregulación, por lo que se sugiere replicar el estudio con una muestra mayor y complementarlo con un análisis mixto que incorpore la percepción estudiantil y docente, a fin de captar de manera integral el impacto del modelo invertido en la formación universitaria. sin embargo, es importante mencionar que dado que los estudiantes no están habituados a trabajar en forma independiente, puede sesgar un poco los resultados de la investigación, por lo que se hace necesario introducirlos más al modelo de aula invertida.

REFERENCIAS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Bishop, J.L., & Verleger, M.A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the Research (Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2-22585). <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research?>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). Metodología de la investigación (7ma. Ed.) McGraw-Hill.
- Inzunza, S., Canal, G., Hernández, A., Rodríguez, D., D'Amelio, A., Fernández, F., Salcedo, A. (10 2013). Educación Estadística América Latina: Tendencias Perspectivas. https://www.researchgate.net/publication/274961347_Educacion_Estadistica_America_Latina_Tendencias_Perspectivas
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2010). Inverting the classroom; A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30-43. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00220480009596759?scroll=top&needAccess=true>
- Baig, MI, y Yadegaridehkordi, E. (2023). Aula invertida en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura y desafíos de la investigación. Revista Internacional de Tecnología Educativa en la Educación Superior, 20 (1), 61. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>

CAPÍTULO 6

AUTOEFICACIA, PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS Y MOTIVACIÓN: UN ESTUDIO EXPLICATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Fausto Tomás Pinelo Avila, Berenice Acosta Ortiz, Nahayeli Isidro Corona y Eduardo

Reinhardt Thomae Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México

avilatomas3@gmail.com

Resumen

Este estudio explicativo analiza la relación entre autoeficacia, pensamientos automáticos y motivación académica en estudiantes de educación media superior, con el objetivo de comprender cómo los recursos cognitivos internos inciden en el compromiso escolar. Se empleó una metodología cuantitativa con diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 1,027 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron tres instrumentos validados: el Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA), la Escala de Autoeficacia Académica (EAA) y la Escala de Motivación Académica. El análisis estadístico se realizó con SPSS, utilizando correlaciones y regresión lineal. Los resultados indican que la autoeficacia académica tiene una correlación positiva significativa con la motivación, mientras que los pensamientos automáticos negativos se asocian inversamente. Estos hallazgos permiten orientar intervenciones educativas que fortalezcan el desarrollo emocional y cognitivo, contribuyendo a reducir el abandono escolar y promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas.

Palabras clave: Autoeficacia, Motivación académica, Pensamientos automáticos, Abandono escolar

INFLUENCE OF SELF-EFFICACY, AUTOMATIC THOUGHTS, AND MOTIVATION IN UPPER SECONDARY EDUCATION

Abstract

This explanatory study analyzes the relationship between academic self-efficacy, automatic thoughts, and motivation among upper secondary education students, aiming to understand how internal cognitive resources influence school engagement. A quantitative methodology was employed, using a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 1,027 students selected through intentional non-probabilistic

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

sampling. Three validated instruments were applied: the Automatic Thoughts Inventory (ATI), the Academic Self-Efficacy Scale (ASES), and the Academic Motivation Scale. Data analysis was conducted using SPSS, applying correlation and multiple regression techniques. Results indicate a significant positive correlation between academic self-efficacy and motivation, while negative automatic thoughts show an inverse relationship. These findings support the development of educational interventions that enhance emotional and cognitive growth, reduce dropout rates, and promote inclusive pedagogical practices. The study also contributes theoretical evidence for future research in educational psychology.

Keywords: Self Efficacy, Academic Motivation, Automatic thoughts, School dropout

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en la educación media superior representa una etapa crucial en la formación de los jóvenes, ya que no solo implica la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también el desarrollo de competencias fundamentales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la conciencia social y cultural (Trilla et al., 2001; Cázares y Gallardo, 2010). Estas competencias buscan preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral, la educación superior y la vida adulta. Sin embargo, lograr dichos objetivos no depende únicamente del currículo o de la infraestructura escolar, sino también de las condiciones individuales y contextuales que rodean a cada estudiante.

En este nivel educativo, los jóvenes se enfrentan a situaciones de cambio constante, tanto en el plano personal como en el académico, que pueden influir en su desempeño. Factores como el nivel de motivación, las creencias sobre sus propias capacidades (autoeficacia), el entorno familiar, los contextos escolares y los aspectos culturales juegan un papel decisivo en su trayectoria escolar. En muchos casos, estas condiciones no favorecen un desarrollo académico óptimo. Según Huerta (2014), existe un rezago académico del 15 al 20 % en los estudiantes de bachillerato, y solo el 60 % accede a la universidad. Esto significa que más de un millón y medio de jóvenes abandonan el bachillerato cada año en México.

Diversas investigaciones señalan que una parte importante de este abandono escolar puede explicarse por procesos psicológicos como los pensamientos automáticos, es decir, aquellas ideas que surgen de manera espontánea y que, en muchos casos, son distorsionadas o negativas (Naranjo, 2020; Vallejo, 2017). Estas distorsiones cognitivas afectan la percepción del estudiante sobre sí mismo, sus capacidades y su entorno, generando emociones como ansiedad,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

desmotivación y desesperanza. Además, se ha documentado que estas distorsiones repercuten directamente en la motivación académica y en la autoeficacia, componentes esenciales para el logro escolar (Martínez et al., 2022; Carriazo-Martínez et al., 2022).

Por ello, resulta pertinente analizar la manera en que estos recursos cognitivos — particularmente los pensamientos automáticos y las creencias de autoeficacia— se relacionan con la motivación académica en estudiantes de bachillerato. Este análisis no solo permitirá comprender mejor los factores que inciden en el abandono escolar, sino también generar propuestas pedagógicas y psicológicas que fortalezcan el compromiso estudiantil y promuevan el desarrollo integral de los jóvenes en esta etapa formativa.

Sustento teórico

El desarrollo académico de los estudiantes de educación media superior está influido por múltiples factores cognitivos y afectivos que inciden directamente en su desempeño escolar. Entre ellos destacan los “pensamientos automáticos”, la “autoeficacia académica” y la “motivación académica”, variables psicológicas estrechamente relacionadas con los logros educativos, el compromiso escolar y la permanencia en el sistema educativo.

Los “pensamientos automáticos” son cogniciones breves y espontáneas que las personas tienen ante diferentes situaciones y que, cuando son negativos o distorsionados, pueden interferir con la forma en que perciben su entorno, sus capacidades y sus experiencias (Beck, 1976; Vallejo, 2017). Estas distorsiones cognitivas, como la generalización excesiva, la abstracción selectiva o la falacia de recompensa divina, pueden afectar de manera significativa el estado emocional de los estudiantes, disminuyendo su motivación y su percepción de eficacia personal (Martínez et al., 2022; Naranjo, 2020).

Por su parte, la “autoeficacia académica” se refiere a las creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para realizar tareas académicas con éxito (Bandura, 1997; Mar y Barraza, 2020). Estas creencias influyen en la elección de actividades, el esfuerzo invertido, la perseverancia frente a las dificultades y el nivel de estrés percibido. La autoeficacia, además de ser un predictor del rendimiento académico, es un recurso clave para la autorregulación del aprendizaje y para el fortalecimiento del bienestar emocional en contextos educativos exigentes (Saunders et al., 2004; Ruiz, 2005).

La “motivación académica”, definida como el impulso interno que orienta al estudiante hacia metas de aprendizaje y logro, está profundamente influida tanto por los pensamientos

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

automáticos como por la autoeficacia (Linnenbrink & Pintrich, 2000; González, 2005; Rubio, 2016). Cuando los estudiantes perciben que tienen las habilidades necesarias para alcanzar sus metas y no se ven obstaculizados por creencias negativas sobre sí mismos, muestran mayor interés, disfrute y persistencia en sus estudios. En cambio, la presencia de pensamientos distorsionados puede reducir su sentido de propósito y generar una desvalorización del esfuerzo académico.

Comprender la interacción entre estas variables permite identificar mecanismos psicológicos que inciden en la calidad del aprendizaje y en la trayectoria escolar de los estudiantes. Este sustento teórico proporciona la base conceptual para explorar de qué manera los recursos cognitivos influyen en la motivación académica, y cómo su fortalecimiento puede incidir positivamente en la permanencia y el éxito escolar en el nivel medio superior.

MÉTODO

Enfoque y diseño de la investigación

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal y correlacional. Su propósito es analizar cómo los pensamientos automáticos y la autoeficacia académica predicen la motivación académica en estudiantes de bachillerato. Asimismo, se busca validar y estandarizar dos instrumentos psicológicos previamente diseñados para población universitaria, adaptándolos al nivel medio superior.

Objetivo general

Explicar cómo los pensamientos automáticos y la autoeficacia académica predicen la motivación académica en estudiantes de bachillerato.

Objetivos específicos

Validar la escala de motivación académica de Mercado-Ruiz y García-Méndez (2020) en estudiantes de bachillerato.

Estandarizar el Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) de Gamarra y Vela (2020) para esta población.

Generar un modelo predictivo que identifique la influencia de los pensamientos automáticos y la autoeficacia en la motivación académica de estudiantes de bachillerato.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1,027 estudiantes de educación media superior de diversas áreas de formación (humanidades, ciencias sociales, físico-matemáticas, etc.),

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

considerando variables como sexo, edad, promedio general, especialidad y año escolar. La selección fue no probabilística por conveniencia, con una muestra estimada suficiente para análisis factoriales y de regresión múltiple.

Instrumentos

1. “Escala de Motivación Académica” (Mercado-Ruiz y García-Méndez, 2020): Esta escala consta de 21 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Evalúa cuatro factores: (1) evitación del fracaso, (2) orientación al rendimiento, (3) retribución familiar y (4) orientación al aprendizaje. Presenta índices de confiabilidad que oscilan entre .785 y .897.

2. “Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA)”: Revalidado por Gamarra y Vela (2020), con confiabilidad superior a .80. Consta de 21 ítems distribuidos en tres factores: (1) catastrofismo, (2) externalidad y (3) egocentrismo. Las opciones de respuesta van de 1 (Nunca pienso en eso) a 5 (Siempre pienso en eso).

3. “Escala de Autoeficacia Académica (EAA)”: Desarrollada por Owen y Forman (1988) y validada en México por Becerra (2015), con un alfa de Cronbach menor a .75. Consta de 31 reactivos que miden tres dimensiones: (1) situaciones sociales en la escuela, (2) operaciones cognoscitivas y (3) habilidades técnicas. Las respuestas se califican en una escala de 1 (Me siento nada eficaz) a 5 (Me siento completamente eficaz).

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en formato digital, previa autorización institucional y consentimiento informado de los estudiantes. La recolección de datos se realizó en varios momentos, respetando los principios éticos de la investigación en psicología. Posteriormente, se procedió al análisis estadístico de los datos.

Análisis de datos

Se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) para validar la estructura de los instrumentos aplicados, utilizando los criterios propuestos por Hu y Bentler (1999) sobre índices de ajuste (CFI, RMSEA, SRMR, entre otros). También se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA) para detectar diferencias según variables sociodemográficas y análisis de regresión lineal múltiple para evaluar el modelo predictivo entre pensamientos automáticos, autoeficacia y motivación académica.

Hipótesis

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

H1: La estructura factorial de la escala de motivación académica se confirma en estudiantes de bachillerato con índices de ajuste satisfactorios.

H2: La estructura factorial del IPA se confirma con índices de ajuste satisfactorios en población de bachillerato.

H3: Existen diferencias significativas en las variables estudiadas según sexo, edad, promedio, especialidad y año escolar.

H4: Los pensamientos automáticos y la autoeficacia académica predicen significativamente la motivación académica.

Resultados

- Todos los instrumentos muestran muy buena consistencia interna (toda el alfa de Cronbach $> .80$).
- El análisis factorial confirma una estructura sólida tanto en pensamientos automáticos, motivación académica, como en autoeficacia académica.
- El IPA se organiza principalmente en pensamientos de minusvalía, esperanza futura, y superioridad percibida, lo cual tiene implicaciones claras en la forma en que los alumnos se perciben a sí mismos frente a sus retos escolares.
- La motivación académica refleja tanto aspectos de desconfianza como de ambición y motivación extrínseca (familia).
- La autoeficacia académica agrupa tanto habilidades cognitivas, sociales, como organizativas, lo cual da una visión integral del desempeño escolar

1. Correlaciones principales entre factores

Desconfianza académica (MotiAcaF1) correlaciona:

Fuertemente con Pensamientos de minusvalía (PenAF1, $r = .544$).

Negativamente con Autoeficacia académica en todos sus factores ($r =$ entre -0.41 y -0.12).

Sentimiento de Grandeza (MotiAcaF2) tiene relación positiva:

Con Autoeficacia (r entre $.18$ y $.23$).

Con Pensamientos automáticos positivos (Fe en el Futuro, PenAF2 y Auto creencia de superioridad, PenAF3).

Motivación familiar (MotiAcaF3) tiene relaciones más débiles, pero positivas con pensamientos positivos y autoeficacia.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Interpretación:

Mayor desconfianza académica se asocia a pensamientos negativos y baja autoeficacia; en cambio, autoestima elevada y apoyo familiar se asocian a pensamientos positivos y mayor autoeficacia.

2. Análisis por sexo (t de Student)

Mujeres:

Mayor desconfianza académica (MotiAcaF1).

Mayor motivación familiar (MotiAcaF3).

Más pensamientos de minusvalía (PenAF1).

Menor autoeficacia académica (AutoAcaF1, AcaF2, AcaF4).

Hombres:

Más pensamientos de superioridad (PenAF3).

Mayor autoeficacia académica general.

Interpretación:

Aunque las mujeres tienden a tener más apoyo familiar, también presentan mayor autocrítica negativa y menor percepción de autoeficacia académica.

3. Análisis por edad

Jóvenes de 17 a 26 años:

Más fe en el futuro (PenAF2) y pensamientos de superioridad (PenAF3).

Interpretación:

A mayor edad, se incrementa un estilo de pensamiento más optimista o centrado en logros personales.

4. Análisis por año escolar (ANOVA y prueba de Scheffé)

A medida que avanza el año escolar:

Aumenta la autoeficacia académica (especialmente AutoAcaF1 a AcaF5).

Disminuyen los pensamientos negativos (PenAF2 y PenAF3).

Interpretación:

El paso de los semestres favorece el fortalecimiento de habilidades académicas y reduce la presencia de pensamientos automáticos negativos.

5. Modelo de predicción (Regresión lineal múltiple)

Variabes predictoras de la desconfianza académica (MotiAcaF1):

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Más fuerte: Pensamientos de minusvalía (PenAF1, $\beta = .444$, $p < .001$).

Otros predictores: Autoeficacia (AutoAcaF2, AutoAcaF3, AutoAcaF4, AutoAcaF5).

Modelo general:

$R = .616$, $R^2 = .380 \rightarrow 38\%$ de la variabilidad de la desconfianza académica se explica por el modelo.

Interpretación:

El predictor más importante de la desconfianza académica es el pensamiento negativo hacia uno mismo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman la relación teóricamente planteada entre la autoeficacia, los pensamientos automáticos y la motivación académica. En línea con los postulados de Bandura (1997), la percepción de autoeficacia se asocia positivamente con la persistencia y el esfuerzo en contextos educativos, lo que coincide con los hallazgos de este estudio, donde los estudiantes con mayor autoeficacia reportaron mayores niveles de motivación académica.

Asimismo, la influencia negativa de los pensamientos automáticos de minusvalía sobre la motivación respalda lo encontrado por Naranjo (2020) y Martínez et al. (2022), quienes señalan que las distorsiones cognitivas tienden a reducir la percepción de control y la expectativa de logro, afectando directamente el compromiso escolar.

En cuanto a las diferencias por sexo y edad, los resultados concuerdan con los de Carriazo-Martínez et al. (2022), quienes observaron que las mujeres tienden a presentar mayor autocrítica y menor percepción de eficacia personal, lo que repercute en su autoeficacia académica. Del mismo modo, el incremento de pensamientos positivos y autoeficacia con la edad y el grado escolar coincide con la perspectiva del desarrollo cognitivo planteada por Linnenbrink y Pintrich (2000), donde la madurez favorece la autorregulación y el pensamiento optimista.

En conjunto, estos hallazgos aportan evidencia empírica consistente con la literatura previa sobre los mecanismos cognitivos y emocionales que influyen en la motivación académica. Además, fortalecen la propuesta de intervenir en los procesos de autoevaluación cognitiva y de fomento de la autoeficacia como estrategias prioritarias para prevenir el abandono escolar.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Figura 1

Relaciones entre autoeficacia, pensamientos automáticos y motivación académica.



CONCLUSIONES

Respecto a la validación de la Escala de Motivación Académica, los análisis factoriales confirmaron una estructura interna sólida con índices de ajuste satisfactorios, lo que respalda su pertinencia para estudiantes de bachillerato. Este resultado no solo garantiza la validez psicométrica del instrumento, sino que además permite contar con una herramienta fiable para evaluar la motivación en contextos educativos mexicanos. El hecho de que la escala conserve su estructura factorial original sugiere que las dimensiones de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación se mantienen consistentes en esta población, posibilitando comparaciones interculturales y el desarrollo de futuras líneas de investigación.

En relación con la estandarización del Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA), los resultados evidencian una consistencia interna elevada y factores coherentes con los reportados por Gamarra y Vela (2020), demostrando su aplicabilidad en población de nivel medio superior. La confiabilidad obtenida refuerza la utilidad de este instrumento para identificar patrones cognitivos negativos en adolescentes, lo cual constituye un avance relevante para el ámbito educativo, dado que los pensamientos automáticos se relacionan estrechamente con el rendimiento, la autopercepción académica y la regulación emocional.

En cuanto al modelo predictivo, se confirmó que los pensamientos automáticos negativos y la autoeficacia académica son predictores significativos de la motivación académica, explicando el 38 % de su varianza. Este hallazgo valida la hipótesis central del estudio y aporta evidencia empírica sobre la importancia de los procesos cognitivos en la explicación de la conducta académica. Los resultados confirman que los estudiantes con mayor autoeficacia y menor frecuencia de pensamientos automáticos negativos muestran una

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

motivación más sostenida, mayor disposición al esfuerzo y un mejor manejo de las dificultades académicas.

De manera integral, estos hallazgos resaltan la interdependencia entre cognición, emoción y motivación en el ámbito escolar. Comprender esta relación permite diseñar intervenciones más integrales que no se limiten a reforzar habilidades académicas, sino que también promuevan el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento de la autoeficacia. La evidencia sugiere que el trabajo con los recursos cognitivos positivos —como la reestructuración de pensamientos disfuncionales y el fomento de creencias de competencia— contribuye directamente a elevar la motivación y reducir el riesgo de deserción.

Por tanto, se recomienda implementar programas escolares de intervención psicológica y educativa centrados en la reestructuración cognitiva, la autorregulación del aprendizaje y la educación emocional. Dichos programas podrían ser incorporados en tutorías, asesorías académicas o espacios extracurriculares, con el propósito de fortalecer la autonomía, la resiliencia y el bienestar psicológico de los estudiantes. Asimismo, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y aplicar modelos longitudinales para evaluar los efectos de estas variables a lo largo del ciclo escolar.

En síntesis, los resultados de este estudio aportan evidencia valiosa sobre el papel de los factores cognitivos en la motivación académica y ofrecen una base empírica sólida para orientar políticas educativas que favorezcan no solo el rendimiento, sino también la permanencia y el desarrollo integral de los estudiantes en el sistema de educación media superior.

REFERENCIAS:

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* [Auto-eficacia: El ejercicio de control]. New York: W. H. Freeman.
- Becerra, C., & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997006>
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. Nueva York: International Universities Press.
- Carriazo-Martínez, A., Mendoza, Y. M., & Meza Cueto, L. (2022). Distorsiones cognitivas y rendimiento académico en adolescentes escolarizados en Colombia. *Búsqueda*, 9(1), e582. <https://doi.org/10.21892/01239813.582>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Cázares, R., & Gallardo, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481–508. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2889/1/art.RocioAdelaAndrade.pdf>
- Gamarra, A., & Vela, M. (2020). *Primeras evidencias psicométricas del Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) en universitarios peruanos* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/653304/GAMARRA_RA.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- González, F. (2005). Motivación académica. *Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huerta Cuervo, R. (2014). Los bachilleratos bivalentes, las estructuras organizativas y la incorporación de las competencias genéricas en sus currículos. *Innovación Educativa*, 14(64), 101–114. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a8.pdf>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195–227). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Mar, S., & Barraza, A. (2020). *Autoeficacia académica en estudiantes del área de ciencias de la salud: Un estudio comparativo*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://upd.edu.mx/Piloto/PDF/Libros/Autoeficacia.pdf>
- Martínez, A., Mendoza, Y., & Cueto, L. (2022). Distorsiones cognitivas y rendimiento académico en adolescentes escolarizados en Colombia. *Búsqueda*, 9(1), e582. <https://doi.org/10.21892/01239813.582>
- Martínez Sierra, G. (2011). Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 33(132), 88–107. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a6.pdf>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Mercado-Ruiz, A., & García-Méndez, M. (2022). Propiedades psicométricas de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios mexicanos. *Know and Share Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i2.7871>
- Naranjo, K. (2020). *Cualidades esenciales de análisis psicométrico del Inventario de Pensamientos Automáticos-Distorsiones Cognitivas de Ruiz y Luján, en el pilotaje de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Paul Dirac* [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/983f3c9b-34b4-4867-b92c-7db5e9bfdbc8/content>
- Rubio, T. (2016). *Recursos humanos: Dirección y gestión de personas en las organizaciones*. Octaedro.
- Ruiz-Dobadora, F. (2005). *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573055003.pdf>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 81-90. <https://doi.org/10.1023/A:1027390531768>
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández Fernández, J.A., González-Monteagudo, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, J., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez-Illera, J.L., Solà, P., Tort, A., y Vila, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1fe1c39448feabd6915efcdf6ec4baff9b1bf6f0.pdf>
- Vallejo Quintana, P. V. (2017). *Distorsiones cognitivas y estrés en estudiantes universitarios* [Informe de investigación de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstreams/3b100166-edb3-4340-b649-b0dbe1c14901/download>

CAPÍTULO 7

DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN CURRICULAR DESDE LA HISTORIA FEMENINA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SIGLO XX: EL CASO DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN PUEBLA

Verónica Juárez Fonseca

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

veronica.juarezf@correo.buap.mx

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la difícil incursión de las mujeres en su formación profesional universitaria en Puebla durante el siglo XX en la carrera de Administración de Empresas. El estudio teórico en que se apoya la investigación se concibe como funcionalista-estructuralista, situando los enfoques ontológico y epistemológico lo que permitió comprender a la universidad como un sistema complejo de reproducción de roles sociales. A partir de una metodología cualitativa, y de los métodos basados en historias de vida y estudio de caso, se identificó que las condiciones de exclusión femenina durante ese periodo fueron determinadas por aspectos religiosos, ideológicos, económicos y culturales. Se concluye que la formación profesional femenina en el campo de la administración representó una transformación de la educación superior en Puebla. Finalmente, el análisis constituye a una comprensión justa y completa respecto de los procesos de inclusión de la mujer en las ciencias sociales.

Palabras clave: Educación de las mujeres, Formación Profesional, Autonomía Institucional, Empoderamiento estudiantil, Problemas de los Estudiantes.

FROM EXCLUSION TO CURRICULAR INCLUSION FROM THE FEMININE HISTORY IN 20TH CENTURY VOCATIONAL TRAINING: THE CASE OF THE BUSINESS ADMINISTRATION CAREER IN PUEBLA

ABSTRACT

This research analyzes the incursion of women into university vocational training in Puebla during the 20th century, focusing on the Business Administration program as a paradigmatic case. It uses a qualitative methodology based on life histories and in-depth interviews. The study is based on a functionalist-structuralist theoretical foundation, as well as an ontological and epistemological approach that allows us to understand the university as a

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

complex system of social role reproduction. The conditions of female exclusion during this period were determined by religious, ideological, economic, and cultural factors. It concludes that female vocational training in the administrative field represented a silent but significant process in the transformation of higher education in Puebla, suggesting that its analysis contributes to a more just and complete understanding of the processes of women's inclusion in the social sciences.

Keywords: Women's education, Vocational training, Institutional autonomy, Student empowerment, Student problems.

INTRODUCCIÓN

A finales de los años cincuenta, la historia de la formación profesional femenina como administradora de empresas en la universidad de Puebla marcó una ruptura al concebirse como una profesión altamente masculinizada. El objetivo de estudiar el papel de la mujer a mediados del siglo XX propone estudiar, reconocer, recuperar y valorar la memoria histórica universitaria femenina a partir de la disparidad que existía en términos de oportunidades laborales. El tipo de investigación de corte cualitativo dado a que propicia a explorar las narrativas y sus contextos implicados (Valle, 1999, citado en Carvajal, 2005). En cuanto al alcance de la investigación se abordó una mirada exploratoria y en consecuencia descriptiva lo que permitió establecer un análisis hacia la interpretación de resultados, apoyándose de la hermenéutica lo que favoreció al análisis del corpus y ampliar la perspectiva ontológica femenina.

De este modo, la investigación implicó reunir varios elementos que condujeron el rescate de la información; al respecto, la recuperación y análisis de datos contribuyeron a la construcción del conocimiento en el área de las ciencias sociales. El trabajo heurístico que consistió en la búsqueda de documentos curriculares que datan de los años sesenta del siglo XX, permitió identificar que, en el tema de la matrícula, la carrera de administración mostraba una desproporción escolar significativa en temas de formación femenina; asimismo, se localizaron listas de asistencia, exámenes profesionales y constancias de estudio, por lo que permitió constatar y verificar el nivel de acceso a la formación femenina, así como de su trayectoria profesional. Los hallazgos dan cuenta que, la emancipación profesional femenina fue aletargada para cerrar la brecha de las desigualdades educativas, sociales y culturales, por lo que se expone una síntesis epistémica con perspectiva de género, tal como señala Jaiven (2025), se pugna por un modelo de comprensión histórica desde un enfoque más social. Todo en su conjunto permite

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

entender y valorar que la débil participación de las mujeres provocó que éstas aprendieran a vivir así...siendo excluidas.

La base teórica que guio la ejecución del trabajo de campo parte de dos perspectivas; una epistemológica y otra ontológica, por lo que cobran un significado especial a partir de la complejidad que representan; es decir, estudiar a la formación profesional (universidad), así como la vinculación con el contexto laboral. De este modo, se conciben como entidades sistémicas que forman parte de un todo y que se caracterizan por sus funciones y efectos hacia una sociedad con problemas preestablecidos (Pignuoli, 2015). Estos sistemas especializados y a la vez complejos constituyen funciones que derivan en estructuras; lo que significa que forman parte del mapa curricular universitario.

En primer lugar, se estudiaron las teorías que envuelven a la investigación, tomando en cuenta que alrededor del estudio de la profesión además se enmarcan términos como el de la propia universidad, De este modo, los fundamentos funcionalista y estructuralista son un hito para concebir a la universidad que funciona de forma reductible y autónoma pese a su complejidad, dado sus diversas especializaciones y distintos roles. Dicha reproducción funcional obedece a lo que Luhmann (1997), citado en Paulus (2006), definía como organizaciones que poseen un recurso específico, el de la comunicación y como consecuencia la toma de decisiones. La teoría funcionalista-estructuralista en su expresión más tradicionalista de principios del siglo XX, constituye una base esencial en la investigación; en este sentido, el funcionalismo de Durkheim y Spencer, y el estructuralismo de Radcliffe-Brown, significaron un hito entre la universidad y las mujeres como función social que satisfacen necesidad.

Al respecto, se parte entonces de un trabajo heurístico racional (Lakatos, 1983). Por lo que, la teoría vista como función social, es inexorable al fundamento estructuralista de la universidad del siglo XX, lo que se asume que ésta, pugnó por una nueva composición social y económica. De este modo, la universidad y la profesión objeto de estudio, debían atenderse a satisfacer demandas económicas, sociales, y empresariales en una sociedad irreductible.

En el plano conceptual y su hito a la construcción curricular de la carrera en estudio, al diseño de categorías de análisis sirvieron de base para definir los núcleos básicos del estudio; se parte entonces de una perspectiva ontológica, por lo que se destacan dos términos principales: el de profesión y la formación profesional. En la primera, se considera desde su expresión etimológica; del latín *professio*, como ocupación o carrera, por lo que se mira como el resultado

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

de causalidades de conocimientos que proveyeron agentes endógenos (docentes) y exógenos (sociedad); es decir, la acción y efecto de profesar o facultad de ejercer públicamente una actividad (Fernández, 2012).

En un enfoque social, la expresión tradicionalista del alemán Max Weber, en Legaz (2016), concibe a la profesión – *beruf*- como significado de profesar, lo que significa el camino a la práctica del conocimiento, alcanzando una posición o estatus de vida y del trabajo, anticipadamente Jacobo Rousseau, sitúa a la profesión como útil para satisfacer necesidades de orden social. En consecuencia, la profesión sirve como posibilidad de inserción social y satisfacción económica. Por su parte, Hecha (1985), recupera el sentido del término como de posición (estatus) que otorga la universidad y que regula el estado. Por lo que se subraya como una actividad formal altamente competitiva de carácter legal y unívoca.

A decir del término de Formación Profesional (FP), en su epitome, que en latín significa *formatio*, acción y efecto de formar, está ligada con la mediación de otros factores encaminados a un resultado que fungen como puente para el desarrollo y crecimiento del estudiante. Por tanto, es un proceso que debe cumplirse para satisfacción personal y social. Merece atención especial la visión filosófica que sintetiza Gadamer (1998), retomado en García y González (2011) dado que, la formación es sinónimo de conocimientos, cultura y trabajo, por lo que se asume, como la capacidad de raciocinio para la resolución de problemas frente a un contexto histórico y social

En términos de la formación profesional *in situ*, se estudiaron los antecedentes entre lo teórico y lo práctico. En Puebla, la cuna de formadores profesionales estuvo a cargo de los jesuitas hasta el siglo XVIII, bajo un enfoque humanista, por lo que las primeras manifestaciones educativas penetraron intencionalmente a través de la religión, así que, quienes aspiraban a formarse decidían por alguna de las tres carreras que ofrecía dicho claustro; el sacerdocio, la medicina o el derecho canónico, herencia del continente europeo. De este modo, son las universidades concebidas en principio como Colegios y Catedrales, que fungieron como albergues en espacios en donde se llevó a cabo la vida intelectual de los eméritos (Navarro, 2014). Adicionalmente, se debía atender a disciplinas como sagradas escrituras y moral acompañados de la cátedra de filosofía.

Tratándose del Colegio del Estado en Puebla, Juárez (2020), en su tesis explica que los primeros alumnos inscritos en el nivel superior ascendían a una matrícula superior mil doscientos dos estudiantes, inscritos entre los años de 1732-1757, la carrera con enfoque

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

administrativa aún estaba ausente. Para el año de 1820, se establecieron las denominadas cátedras y facultades mayores. Desde este enfoque es que el Colegio del Estado de Puebla otorgaba grados superiores. Fue a mediados del siglo XIX que en el área de las ciencias administrativas empieza a abarcar los primeros indicios, entre 1867 a 1906 existían las Cátedra de Comercio, la Cátedra de Teneduría de libros, así como la de Caligrafía. Para 1875, las Cátedras de Agente de Negocios, nuevamente la Teneduría de libros (aún no se tenía el dato respecto de mujeres inscritas). En este primer enfoque curricular, surgió la consigna de “instrucción pública en la educación superior (Maldonado, 2011). Tratándose de temas de género la exclusión fue evidente.

La articulación de Colegios y Facultades en la entonces Universidad de Puebla se logra visualizar a partir de la publicación oficial de la Ley orgánica, el 21 de mayo de 1937. en su capítulo II artículo 3º en que señala: “la universidad quedará conformada las siguientes instituciones Colegio (comprende bachillerato y facultades), escuelas e institutos”. En este sentido se crea la Facultad de comercio y ciencias administrativas; sin embargo, en términos de formación profesional en el campo de la administración la disciplina queda ausente de tal instrucción.

En síntesis, el estudio ofrece una reflexión respecto del papel de la mujer y su formación profesional universitaria y cómo estas lograron sentar las bases encaminadas a desarrollar funciones empresariales. Dicho origen propicio a grandes retos tanto academicistas como laborales; sobre todo en una carrera que en principio se percibía sexista, discriminatoria y “exclusiva” para los hombres.

MÉTODO

En cuanto al método, las “historias de vida” significaron entender los fenómenos sociales en que ocurrieron los hechos como abiertos, flexibles y evolutivos, lo que propició a nuevos conocimientos (Chárriez, 2012). A través de la entrevista a profundidad los resultados dan cuenta que, la emancipación femenina a mediados del siglo XX desencadenó en posturas divergentes; es decir, aquellas mujeres que se formaron en dicha área aprendieron a vivir así...siendo excluidas. A decir de las informantes clave: María de los Ángeles Santisteban Sánchez; como única egresada y titulada de la primera generación (1959-1963), y María del Refugio Carreto, que perteneció a una generación de los años sesenta (1967), y que vivió abruptos cambios en su vida universitaria dado el conservadurismo que caracterizaba en aquella

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

época. Ambas fueron contestatarias de movimientos estudiantiles proclives de la Reforma Universitaria de 1961.

El diseño de categorías de análisis (Gurdián, 2007), y la entrevista a profundidad sirvieron de base para la interpretación de resultados, mismos que se nutrieron de las teorías. A partir de la metodología que encaminó al trabajo de campo, se asume que, papel de inflexión en la formación profesional de la mujer, si bien sentó las bases para reflexionar en torno a las funciones empresariales de aquella época, éstas fueron subestimadas, bajo el argumento de que las empresas o los negocios solo debían ser dirigidos por los “hombres” Los hallazgos dan cuenta de que, la emancipación femenina por la búsqueda de una identidad profesional en el campo de la administración de empresas se constituyó como aletargada, pero sí como genuina y única.

RESULTADOS

Los hallazgos dan cuenta de que la participación femenina en México a mediados del siglo XX trascendió por un largo camino matizado de retos y desafíos, sobre todo en la construcción curricular en el campo de las ciencias administrativas. El tema de la participación femenina en la educación superior ocurre en un contexto peculiar a finales de los años cincuenta del siglo XX, se alcanza a leer una tendencia de trayectoria profesional enfocada más hacia cargos como: políticos, el periodismo y la educación, escindiéndose en algunos casos como activistas en defensa de los derechos de género; es decir, mujeres militantes formadas en su mayoría en el área de las humanidades, así como escritoras y activistas (Huerta, 2017). Por lo que lo que respecta en áreas de la administración, ésta pasaba a un terreno fuertemente desconocido.

A decir de la participación de egresadas en la administración de empresas en Puebla, la década de los sesenta y setenta mostró efectos incipientes en comparación con los hombres, significaba entonces que, aunque ganaban cierto terreno el desafío era evidente. A partir de 1963 a 1964, en contraste con la población de egresados de toda la universidad que ascendía a 166, no alcanzaba ni el .03%; es decir, respecto a las áreas ciencias económico-administrativas en comparación con otras carreras la terminación de mujeres profesionales fue laxa. Ante dichos efectos curriculares, se cierra el estudio poniendo a la reflexión a través de las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los factores que incidieron en la tardía formación profesional de la mujer en la administración de empresas en el estado de Puebla?, y ¿cómo fue el papel de la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

mujer en la formación profesional de administración de empresas a mediados del siglo XX en Puebla?

DISCUSIÓN

Después de la revisión literaria, la exploración de los documentos, y los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas aplicadas, pudimos constatar que, tratándose de estudios de las profesiones, éstos se han centrado en mayor medida hacia un enfoque deontológico respecto de la profesión de la administración de empresas, soslayando la valoración y consideración de la lucha que atravesaron las mujeres durante y después de su formación profesional (años sesenta y setenta). Si bien, es significativo el crecimiento que ha alcanzado actualmente la participación de la mujer en temas de dirección empresa o negocios, en cuanto a estudios temporales, fue hasta finales de los años ochenta que se ha indagado muy poco, lo que provocó que la exclusión de género curricular aún persista. Tal efecto ocurre con los estudios que ofrece la sociología de las profesiones; en temas de currículo universitario particularmente en Puebla dichos estudios difícilmente atienden la inclusión y el papel femenino profesional; significa que, el estudio respecto del origen y evolución de la formación femenina ha estado desfavorecida.

Podemos subrayar en síntesis que, por más de seis décadas, existe una brecha tanto en las prácticas educativas y la ausencia de la historia de la formación profesional femenina, y en consecuencia del ideario universitario en los estudiantes. Todo ello se encuentra alejado del abordaje teórico y de la producción del conocimiento; por lo que dichas implicaciones muestran clara tendencia de ser abordadas como puesta en marcha en el terreno de los programas de estudio universitario. Al respecto cerramos este apartado planteando a manera de reflexión la siguiente pregunta: ¿desde dónde se puede explicar la ausencia de las historias de vida y el análisis de las narrativas en la construcción del campo de la formación universitaria?

Con el fin de comprender y ampliar el significado de los hallazgos a partir de las entrevistas y el método de investigación implementado, se logra entender que la consideración al estudio de la historia de vidas podría disipar el conocimiento respecto de las veredas por las que han caminado las pioneras de la administración en Puebla. De este modo, concebimos como limitaciones encontradas que, además del alejamiento en las prácticas educativas, en el campo de la investigación “social” aún persisten temas estrictamente vinculados a la administración de forma cuantitativa; empresas, marketing, calidad, por mencionar algunos, y que, en términos de género, solo se muestran estudios que aluden a la matrícula y de egreso; sin embargo, en temas

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

vinculados a estudios cualitativos, observamos que existe una independencia total entre los marcos teóricos y el ideario de la currícula universitaria, de seguir ausente la historia de formación profesional femenina...la huella persistirá y el ideario universitario marcará el vacío de una formación holística y reductible.

Finalmente asumimos que la ausencia de los estudios de género a mediados del siglo XX se caracterizó por la influencia de dos factores esenciales en el estudio de la formación profesional en la educación superior en Puebla, estos son:

1. Factores sociales y culturales

En el contexto sociocultural, debemos destacar la influencia religiosa que perpetuó fuertemente en la universidad de Puebla por más de cuarenta décadas, este fenómeno significó un detonante de continuos enfrentamientos entre estudiantes universitarios, el clero y la sociedad. Al respecto y como ejemplo se tiene que, en mayo de 1961, en medio de conflictos estudiantiles inicia el movimiento para la Reforma Universitaria que buscaba entre otras cosas la no intervención de la iglesia católica sobre la educación superior. La relación iglesia y educación superior marcó una división de clases dentro de la propia universidad, en 1965, momento en que se da a conocer la nueva ley universitaria, la intervención del clero no cesaba, dos años más tarde ocurre una lucha antagónica conocida como acto de desagravio. Se sumaban al clero algunos padres de familia católicos, empresarios, congregaciones como: Caballeros de Colón, de la Vela perpetua y la orden de las Carmelitas descalzas, por mencionar algunas. Se sumaban, sin excepción, estudiantes conservadores identificados como los FUA (Frente Universitario Anticomunista). Sin duda, la expresión más clara de “la manipulación de la fe” Yáñez (2012). Todo ello alentaba la consigna por dicha corriente de “cristianismo sí comunismo no”. La lucha antagónica cobraba mayor efervescencia entre los estudiantes poblanos, y la intervención del estado en contra de los carolininos calificándolos como comunistas-castristas (Tirado, 2014), lo que provocaba constantes enfrentamientos.

En este contexto de grandes conflictos se gestaron importantes cambios, en el caso del papel de las mujeres de Administración de empresas aunque no fue representativa su participación en dichos movimientos, ya que en su mayoría provenían de escuelas privadas y de corte religioso, les provocaba cierta segregación estudiantil; significaba entonces que el no participar en dichos movimientos éstas fueran excluidas, todo lo contrario: María de los Ángeles fue una estudiante muy destacada, su participación como profesional de la Administración se

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

logra ver en sus óptimas condiciones de superación y de alcanzar niveles más altos de estudio (al término de su licenciatura, se marcha a España para continuar con estudios de maestría, especializándose en psicología industrial), titulada el 04 de diciembre de 1964 con una defensa de tesis excepcional, su papel de la mujer y su formación como administradora de empresas pasó desapercibida por la historia.

El caso de María del Refugio Carreto cobra un especial significado, a finales de los años sesenta su incursión a la carrera de administración estuvo marcada por un fuerte sexismo y segregación, dada su procedencia de sus estudios, pues a la mirada de sus compañeros, éstas eran catalogadas como FUA (aunque no lo fuera) o bien, eran consideradas como las “tibias” dado que no definían claramente su inclinación de lucha en aquella época. A decir del conservadurismo que caracterizaba a quienes provenían de colegios particulares, provocaba cierta segregación ante los que se formaban en escuelas públicas. María del Refugio, cita en una entrevista: “...a mí me costó mucho trabajo adaptarme a la universidad pues yo venía de una escuela muy católica y solo para señoritas, las primeras veces que pasaban lista en clases y cuando mencionan mi nombre, que grito ¡viva María!, y todos mis compañeros se burlaron de mí, pero solo les dije...yo no soy de la vela perpetua” (ICMRC, 2018). Sin duda, la lucha por ocupar un espacio en la formación profesional femenina frente a una sociedad fuertemente católica dejaba poco espacio para la apertura en el campo de las administradoras.

2. Factores laborales-económicos

En el terreno empresarial a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, se detona un fuerte impulso en la creación de puestos administrativos, destacándose la solicitud de Administradores “hombres”; en Puebla, en aquella época es un punto nodal para el crecimiento empresarial; los medios de comunicación difunden al respecto: “Importantes Hombres de Negocios del estado de esta ciudad en viaje a Estados Unidos” para atender temas empresariales; asimismo, se da a conocer: “... 35 técnicos de México, de Monterrey y Puebla saldrán a especializarse a Grecia, Turquía, España, Finlandia e Italia por tres meses, entre profesionistas se tienen a ingenieros, administradores y contadores ...”. Puebla crecía a pasos agigantados con la llegada de Pelikan (1963), la creación de la autopista México- Puebla (1962), y Volkswagen (1965). En síntesis, la segregación a los espacios de la mujer formada como administradora, sufrió los embates endógenos (universidad) y exógenos (la sociedad).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

No obstante, y tomando en cuenta que, en el país a partir de la segunda década del siglo XX, tal como señalan Alvarado y Martínez (2020), se diseñaban políticas educativas como imponente necesidad de formación de mujeres profesionistas, la defensa de participación e integración de la mujer fue laxa, y la liberación de la educación religiosa que provenía sobre todo de escuelas privadas religiosas constituían todo un reto para la universidad. Podemos afirmar que, en términos de necesidades empresariales, las mujeres enfrentaban severos desafíos, por lo que, comulgamos con la premisa de Lechuga, et. al. (2018) cuando afirman que, la educación juega un rol preponderante en la ruptura de ciertos prejuicios sociales, sobre todo el reconocimiento de la mujer con los mismos derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales que el hombre.

El sexismo en la Formación Profesional Femenina (FPF) sobre todo en el área de la administración de empresas, cobró espacios curriculares, sobre todo en la capacitación y preparación del capital humano. Si bien los contextos económicos, políticos, culturales y sobre todo empresariales catapultaron la creación de la carrera de Administración en Puebla, pero en términos de género; la discriminación, segregación laboral y misógina de aquella época, no se había estudiado hasta hoy, en consecuencia, la escasa o nula exploración de la Formación Profesional Femenina, constituyó para aquellas mujeres un aletargado modo de vivir... siendo ocultas.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. y Martínez, E. (2020). *Culturas de género, nación y educación en México (siglos XIX y XX): EL debate en torno a la educación femenina en el seno del Consejo Superior de Educación Pública, en Zabalgoitia*. UNAM, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 19-36.
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/culturas-de-genero-nacion-y-educacion-en-mexico-siglos-xix-y-xx.pdf>
- Carvajal Burbano, A. (2005). Elementos de la investigación social aplicada. Cuadernos de cooperación para el desarrollo, especialización en cooperación para el desarrollo internacional. 1ra. Ed. Cartagena de Indias, pp 20-38.
- Chárriez, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot, Puerto Rico, año 5, núm. 1, pp. 50-67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Cleaves, P.S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. El Colegio de México.
- Fernández Pérez, J. (2012). *Estructura y formación profesional: El caso de la profesión Médica*. 2da Ed. BUAP.
- García González, M., Cabrera Albert, J. S., González Pérez, M., & García, A. (2011). *Tendencias de la formación del profesional en la educación superior; necesidad de la inserción de las competencias*. *Pedagogía Universitaria*, 16(5), 59+. <https://link.gale.com/apps/doc/A466617355/IFME?u=anon~e8cbdca4&sid=googleScholar&xid=bd1b92ef>
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Colección: *Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER)*. Print Center San José, Costa Rica, pp. 180-190. <https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Huerta Mata, Ro. (2017). *Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México*. *Revista El colegio de San Luis Potosí, México*, vol. VII, núm. 14, pp. 281-306. <https://www.redalyc.org/pdf/4262/426252094011.pdf>
- Jaiven, Ana. *La Historia de las mujeres Una nueva corriente Historiográfica. Historia de las Mujeres en México*, México, Instituto Nacional de Estudios de las Revoluciones en México, México 2015, pp.19-30.
- Juárez Fonseca, V. (2020). *El Contador Público, desde la sociología de las profesiones: Un estudio de caso*. a [tesis de doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP. p. 72. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/11416>
- Lakatos. I. (1983). *La metodología de los programas de Investigación científica*. Alianza Editorial.
- Lechuga, J. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Revista Economía UNAM*, vol.15, núm.43, pp. 110-139. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387>
- Legaz, L. (2016). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Colofón SA, pp.85-94.
- Maldonado Lima, G. (2011). *Programas Educativos, Tercera Parte: Baremo histórico en el devenir académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. *Gaceta Tiempo Universitario*, Núm. 3. BUAP.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Navarro, G. (2014). *Panorama histórico de la educación superior francesa: Organización, evaluación y aprendizaje*. ANUIES, pp. 20-33.
- Paulus, N. (2006). *La universidad desde la teoría de los sistemas sociales*. Revista Calidad en la Educación. Revista Calidad en la Educación. Núm. 25. <https://doi.org/10.31619/caledu.n25.263>
- Pignuoli, S. (2015). El programa sociológico de Niklas Luhmann y su contexto, Revista Mexicana de Sociología 77, No. 2, pp. 302-312. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2015.2.48247>
- Tirado Villegas, G. (2014). *Puebla 1961, género y movimiento estudiantil*. Revista de estudios de género La Ventana, México, vol. 5, núm.39, 2014, p.188. <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/478/487>
- Yáñez Delgado, A. (2012). *La manipulación de la Fe: FUAS contra Carolinos en la Universidad Poblana*. Gaceta Tiempo Universitario. Nueva época, núm. 6. <https://dga.buap.mx/?q=pdf/nueva-%C3%A9poca-no-6-2012>

CAPÍTULO 8

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN CURSO VIRTUAL SOBRE RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

Nora Verónica Druet Domínguez, Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas, Dora Esperanza Sevilla

Santo y Mario José Martín Pavón

Universidad Autónoma de Yucatán

ddoming@correo.uady.mx

Resumen

La resiliencia como una condición humana se visibiliza y potencia a través de la interacción social. En el campo educativo se evidencia su impacto en el aprendizaje socioemocional del estudiantado. Sin embargo, uno de los espacios con escasa investigación del tema corresponde al posgrado. El propósito del estudio fue analizar las experiencias que desarrolló el estudiantado de un posgrado en investigación, con respecto a los factores personales y contextuales, para la promoción de su resiliencia durante un curso virtual de posgrado. El enfoque de investigación fue cualitativo con una perspectiva fenomenológica-hermenéutica. Participaron ocho estudiantes. Las técnicas de recolección utilizadas fueron grupos focales y entrevistas conversacionales. Los resultados reportaron que los factores protectores personales se relacionaron con su capacidad de afrontamiento ante la adversidad, autocuidado y autoconocimiento de sí mismos. Por otro lado, los factores contextuales se asociaron a las redes de apoyo y al papel que desempeñó la institución educativa.

Palabras clave: Uso de la Tecnología en la Educación; Salud Mental y Educación Humanística.

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A VIRTUAL COURSE ON RESILIENCE AMONG GRADUATE STUDENTS

Abstract

Resilience as a human condition is made visible and enhanced through social interaction. In the educational field, its impact on students' socioemotional learning is evident. However, one of the areas with scarce research on the topic is the graduate level. The purpose of this study was to analyze the experiences of graduate research students regarding personal and contextual factors for promoting their resilience during an online graduate course. The research approach was qualitative with a phenomenological-hermeneutic perspective. Eight students participated. The collection techniques used were focus groups and conversational interviews. The results

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

reported that personal protective factors were related to their ability to cope with adversity, self-care, and self-knowledge. Contextual factors were also associated with support networks and the role played by the educational institution.

Keywords: Use of Technology in Education; Mental Health and Humanities Education.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con las investigaciones realizadas en el campo de estudio de la resiliencia, se concibe que esta noción es compleja, situándola como un constructo social, que permite dar cuenta de las capacidades y habilidades humanas para hacerle frente a situaciones adversas que se suscitan con el devenir de los tiempos, las condiciones de vida e interacciones sociales (Grotberg, 2003).

En este sentido, la resiliencia se constituye como un proceso humano, social, dinámico y permanente; cuya construcción, al implicarse como una condición humana, se visibiliza y potencia a través de la interacción social, es decir, a partir del contacto con determinadas condiciones sociales que impactan la vida de una persona. Por tanto, su configuración se realiza de manera permanente y como un proceso circular, en donde cada uno de los contextos sociales, económicos, políticos, culturales, familiares, personales y educativos desempeñan una función primordial para analizar y comprender los procesos resilientes desarrollados en un contexto particular y con personas específicas (Caldera, Aceves y Reynoso, 2016; López Torres, 2010).

Es así que dadas las implicaciones de la resiliencia, la mayoría de los estudios realizados han sido en temas de vulnerabilidad social como niños en extrema pobreza, situaciones de vida con fuerte impacto como desapariciones o muertes de familiares, violencia familiar extrema, entre otros (Valdebenito, Loizo y García, 2009; Benítez y Barrón, 2018). Sin embargo, con el transcurrir de los años, sus ámbitos de intervención han ido expandiéndose a otros campos de estudio como lo es el educativo.

De aquí que, la resiliencia, como objeto de investigación, ha sido abordada desde diferentes perspectivas y miradas. Su estudio en el campo educativo, ha cobrado fuerza en los últimos años, reconociendo su importancia en el desarrollo social, académico y personal del estudiantado inmersos en los espacios escolares en los diferentes niveles educativos (Carretero, 2010) ya que, de todas las instituciones sociales, las instituciones educativas son las que desempeñan una función primordial para promover los procesos resilientes en la niñez o juventud y, coadyuvar con ello, al aprendizaje socioemocional y salud mental.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

De acuerdo con diversos estudios se ha demostrado la trascendencia existente entre la resiliencia, el desarrollo académico y emocional del estudiantado, promoviendo un mejor desempeño académico e interacción social en diferentes niveles educativos (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar y Lo, 2014; Villalba y Avello, 2019; Vergel, Gómez y Gallardo, 2021; Peralta, Ramírez y Castaño, 2006). Lo anterior demuestra la relevancia de volcar la mirada sobre la relación, procesos e impactos que se configuran entre la resiliencia y las prácticas escolares realizadas en los diferentes niveles educativos.

No obstante, hay que reconocer que son las universidades espacios escolares en donde menos investigaciones sean realizado respecto a la relación entre la resiliencia con el desempeño del estudiantado (Villalba y Avello, 2019) y, dentro de éstos, el campo menos explorado han sido los programas de posgrado; siendo de que estos implican un específico tipo de formación en los rubros profesionalizantes y de investigación. Debido a ello, los niveles de compromiso cobran más importancia y exigencia, generando más depresión, ansiedad y estrés entre los estudiantes. Así, por ejemplo, con base en la encuesta realizada, a nivel internacional, por la revista Nature, demostró la presencia de factores como el estrés, incertidumbre, depresión y ansiedad durante el desarrollo de los estudios de posgrado, generadas por múltiples situaciones como la combinación entre el trabajo y la universidad, incidentes en bullying, discriminación, acoso, prospectos de trabajos indefinidos, aunado a la sobrecarga académica, realización de la tesis, entre otros, motivos por los cuales, dicho estudio concluye que el estudiantado de posgrado manifiesta mayor posibilidad de desarrollar depresión y ansiedad en comparación con la población general (Villafuerte, 2019; López, Pedraza y De León, 2021).

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias que ha desarrollado el estudiantado de un posgrado en investigación, con respecto a los factores personales y contextuales, para la promoción de su resiliencia durante un curso virtual en una universidad del sureste de México.

MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, considerando que sus bases epistemológicas se sustentan en la comprensión e interpretación de los hechos ubicados en un contexto específico, centrándose en el conocimiento del sentido y significado que le brindan los sujetos a los hechos y situaciones, a partir de sus propias voces insertas en un contexto natural, social e histórico (Taylor y Bogdan, 2008).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En el marco del enfoque cualitativo, este estudio se desarrolla desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica dada la importancia que este método investigativo le brinda a la experiencia vital desarrollada en lo cotidiano y en función de los sujetos que construyen y le brindan sentido y significatividad a todo lo acontecido en la vida diaria (Fuster, 2019; Tójar, 2006; Van Manen, 2003). Con base en los aportes que plantea una investigación fenomenológica-hermenéutica en relación a la forma en cómo se propone aproximarse al conocimiento, los sujetos y el fenómeno investigado son analizados y estudiados desde un todo significativo, esto es, una mirada holística integral en donde se reconoce que cada una de las partes que le rodean al todo como fenómeno estudiado le brindan un sentido al qué, cómo, por qué y para qué se desarrolla y vivencia de una determinada manera y los significados que le son conferidos (Fuster, 2019; Van Manen, 2003).

En concordancia con las implicaciones que conlleva el enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, este estudio se dirige a analizar las experiencias vividas por parte del estudiantado de un posgrado en investigación, con respecto a los factores personales y contextuales, para la promoción de su resiliencia durante un curso virtual en una universidad. Durante esta investigación, se han priorizado los sentidos y significados construidos y conferidos por los estudiantes de posgrado, con diferentes características socio-demográficas para el desarrollo de su resiliencia a partir de una asignatura en modalidad virtual.

El presente estudio se desarrolló en tres fases, como se esquematiza en la Tabla 1.

Tabla 1.

Fases del estudio desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico

Fases	Alcances	Técnicas de investigación
Descripción	Descripción del fenómeno/ Recoger la experiencia vivida	<ul style="list-style-type: none">• Grupo focal (relatos de experiencias personales) Entrevistas conversacionales
Significación e interpretación	Búsqueda de la esencia y la estructura/Reflexionar acerca de la experiencia vivida.	
Interpretación y escritura	Interpretación del fenómeno/Escribir -reflexionar acerca de la experiencia vivida.	

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En la primera fase, se trabajó con un grupo de segundo semestre de la Maestría en Investigación Educativa de una universidad, conformado por ocho estudiantes, 7 mujeres y 1 hombre, cuyas edades oscilaban entre 24 y 30 años, cuatro de ellos procedían del interior del estado de Yucatán y cuatro se situaban en la ciudad de Mérida, las y el estudiante provenían de Licenciaturas en el área educativa y de Psicología y que habían cursado la asignatura optativa virtual sobre Resiliencia.

Con el objetivo de realizar una descripción minuciosa y sin prejuicios acerca de lo acontecido en el curso, se emplearon dos técnicas de investigación que permitieron la recogida de información. El primero fue el desarrollo de un grupo focal dirigido a conocer los relatos de experiencias de vida personales sobre la resiliencia que iban construyendo los estudiantes de posgrado, esta actividad se realizó con consentimiento informado y fue de tipo exploratorio-descriptivo. El grupo focal se desarrolló a partir del planteamiento de 11 preguntas, cuyas temáticas de análisis fueron: significado del curso, concepto de resiliencia, factores contextuales para permanencia en el posgrado, factores personales para la permanencia en el posgrado, adversidades en el posgrado e impacto de las estrategias didácticas en el aprendizaje. Este grupo focal se efectuó en línea y fue grabado con la intención de recuperar todos los relatos y expresiones manifestadas por los estudiantes.

La otra técnica empleada fue la entrevista conversacional dirigida en forma individual a cada uno de los estudiantes, dicha entrevista constó de ocho preguntas, cuyos temas centrales fueron significado del curso, beneficios de la asignatura para la permanencia en el posgrado, adversidades y afrontamiento en el posgrado e impacto de las estrategias didácticas en el aprendizaje. Las entrevistas también fueron realizadas de manera virtual y grabadas previo consentimiento informado.

Para fines de validez y confiabilidad toda la información obtenida de los grupos focales y de las entrevistas conversacionales fueron trianguladas mediante el análisis de contenido efectuada con cada una de las actividades de aprendizaje desarrolladas en el curso, tales como aplicación actividades reflexivas, esquematizaciones gráficas, proyección y análisis de películas, con la intención de ir diversificando las fuentes de material experiencial que posibilitara la búsqueda y obtención de perspectivas múltiples sobre los procesos de resiliencia vividos. En cada una de estas actividades y, de acuerdo con sus respectivos enfoques y alcances,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

se fueron planteando específicas preguntas dirigidas a los estudiantes, de tal manera que facilitaran el conocer los sentidos y significados conferidos.

A partir de los datos recolectados se identificaron las categorías o nudos esenciales que permitieron dilucidar los factores personales y contextuales que estuvieron presentes en la construcción de los procesos de resiliencia que elaboraron los estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa.

RESULTADOS

Con base en el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo a partir del desarrollo de la presente investigación, a continuación, se dan cuenta de los resultados presentados en dos apartados. En el primero, se abordan los medios y mecanismos para la promoción de la resiliencia; en el segundo, se dan a conocer las categorías construidas en torno a los factores personales y contextuales.

Medios y mecanismos para promoción de la Resiliencia

Diseño del curso virtual

El curso virtual “Resiliencia”, fue hecho en la Plataforma Educativa Moodle, conteniendo diferentes secciones. La primera de Inicio, en la cual se estableció la competencia general del curso y datos generales. Las siguientes secciones comprenden a las tres unidades de aprendizaje, las cuales incluyeron: las competencias, sus contenidos y desagregados, enlaces a los recursos y las actividades de aprendizaje. Otro elemento que se tomó en cuenta fue el portafolio de evidencias, considerado como producto final del curso, como muestra en la Figura 1.

Figura 1

Unidades de aprendizaje



Nota. Elaboración propia

Recursos digitales

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En el curso de Resiliencia, se incluyeron diversos recursos digitales que enriquecieron las sesiones, desempeñando un papel importante para el trabajo colaborativo, el establecimiento de vínculos, la ludificación, la promoción de valores, la motivación y el interés por los temas y contenidos.

Entre los recursos digitales utilizados se encuentran: vídeos, películas, sistemas de juego como kahoot y jeopardy, quizzes o cuestionarios en línea, lecturas de libros y artículos de investigación relacionados con la asignatura, presentaciones multimedia, entre otros.

Actividades de aprendizaje

Con respecto a las actividades de aprendizaje se diseñaron 9. Las primeras 8 se relacionaron con cada una de las competencias a alcanzar de las unidades de aprendizaje y la última correspondió a un portafolio de evidencias. Estas resultaron de interés para los alumnos, dado que les permitió utilizar habilidades de creatividad, introspección, reflexión e interrelación con sus compañeros y la facilitadora. Entre las actividades se encontraron: diseño de blogs educativos, ensayos, organizadores gráficos, análisis de caso y diseño de e-books.

Factores personales

Capacidad de afrontamiento

Entre las principales adversidades que enfrentó el estudiantado de posgrado se encontraron las siguientes: pérdidas de figuras significativas, enfermedades de familiares como el cáncer, bullying de compañeros y maestros. Asimismo, en el aspecto académico señalaron una sobrecarga de trabajos, poco apoyo por parte de sus docentes, cansancio físico y emocional.

En cuanto a la realización de su tesis enfrentaron diversos obstáculos derivados de las exigencias que el programa educativo incorporado a los programas de calidad demanda, entre ellas: poco apoyo por parte del asesor que dirige la tesis, dificultades en el acceso al trabajo de campo, falta de habilidades para la publicación de artículos científicos y manejo de paquetes estadísticos para el análisis de la información, lo cual derivó en situaciones de estrés. Como se señala a continuación:

Vivo a la expectativa de lo que viviré y sentiré la semana siguiente (CPSE001)

Miedo por no cumplir las expectativas de la escuela (CPSJ001)

Me angustiaba mucho el semestre anterior que tenía compañeros más avanzados en su tesis (CPSY001)

Autoconocimiento

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En esta categoría se pudo observar que el estudiantado amplió su autoconocimiento a partir del fortalecimiento de sus capacidades, valores y características personales. En relación con las capacidades, los jóvenes expresaron adquirir una mayor responsabilidad de sí mismos, compromiso con el posgrado, perseverancia en alcanzar sus metas, mejorar sus habilidades de socialización y escucha, resolución de problemas, así como su deseo de seguir aprendiendo.

Por otro lado, en relación con sus características personales, el estudiantado expresó una mejora en su autoconocimiento tanto personal como académico, jerarquización de prioridades en su vida, mayor equilibrio entre la vida académica, personal, familiar y laboral, mayor motivación y deseos de seguir aprendiendo de los compañeros y de las asignaturas y mayor capacidad de asombro ante las cosas de la vida. Esto se observa a continuación:

Soy una persona fuerte, trabajadora y dedicada para sacar adelante el proyecto de investigación (CPSS001)

Sé cómo dar solución a los problemas (CPSF001)

Factores contextuales

Redes de apoyo

Para el estudiantado que participó en el curso de Resiliencia, las redes de apoyo que facilitaron su permanencia en el posgrado son principalmente las relacionadas con la familia, la pareja y amigos, quienes durante este trayecto los han escuchado, aconsejado y les han proporcionado afecto y cuidado sobre todo cuando enfrentaron adversidades, como se muestra en los siguientes comentarios:

Tengo compañeros y amigos que me ayudan con las tareas cuando se me dificultan y que me felicitan cuando las cosas salen bien (CPSM001)

Tengo personas queridas y amadas como mi familia y amigos, siempre he podido confiar en mi mamá (CPSY001)

Papel de la institución educativa

Con respecto a esta última categoría el estudiantado mencionó que el haber tenido la oportunidad de cursar una asignatura orientada al aprendizaje socioemocional y la salud mental, resultó un elemento significativo para enfrentar los retos inherentes al posgrado. Asimismo, refirieron que el contar con una coordinación de Desarrollo Humano representan para ellos una red de apoyo sobre todo en momentos de crisis.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Me llevo un gran regalo que es la motivación y los deseos de seguir aprendiendo de los maestros y de la asignatura (CPSL001)

Siento que esta clase es una coincidencia muy bonita, pues me ha hecho mucho bien y hace que no me estrese y me sienta frustrada, triste y ansiosa (CPSM001).

DISCUSIÓN

Los hallazgos en esta investigación muestran, que en cuanto a los factores personales manifestaron angustia, miedo y frustración, emociones que no facilitan el buen desarrollo personal y académico de los estudiantes y que coadyuvan, como lo señala Villafuerte (2019), que estos estudiantes sean propensos a experimentar depresión y ansiedad en comparación con la población en general.

De igual manera, los resultados de esta investigación concuerdan con los encontrados por Benítez y Barrón (2018), quienes señalan que la interacción positiva, el sentido de vida y la presencia de una persona significativa como la familia, amistades, pareja, compañeros del programa educativo y docentes, fomentaron la capacidad de resiliencia del estudiantado, al fortalecer su autoestima, pensamiento crítico, factores protectores necesarios en la formación del investigador educativo.

Por otro lado, los resultados también coinciden con Ruiz, Medina, Zayas y Gómez (2018), quienes muestran que los estudiantes universitarios enfrentan diversos estímulos estresores que pueden contribuir a la angustia y bajos niveles de rendimiento, tales como las demandas académicas, el establecimiento de diferentes redes sociales, cambios financieros, exigencias académicas, y nuevos roles sociales que pueden tener un impacto negativo sobre su salud mental. Por lo tanto, esta investigación podría contribuir al éxito del estudiantado de posgrado y a poderles brindar este apoyo durante esta transición de sus vidas, aumentando su bienestar y satisfacción, lo mismo que su retención.

A partir de este estudio, es importante reconocer que, durante la impartición de asignaturas o intervenciones, es necesario tomar en cuenta la comprensión de las experiencias del estudiantado de posgrado. Asimismo, se les debe brindar un acompañamiento, cuyo enfoque sea el otorgarles un reconocimiento, pues para experimentar la plena existencia se debe considerar al otro. En este sentido, la familia, los amigos, entre otras personas significativas son los principales motores de afecto y de proporcionarles un ambiente de confianza, elementos fundamentales para la promoción de su resiliencia. A este respecto, Puig y Rubio (2015) señalan

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

que este apoyo afectivo lo pueden brindar tanto la familia, amigos u otras personas quienes los acogen y les transmiten esperanza durante su proceso de resiliencia. Es importante entender qué factores pueden promover un ajuste satisfactorio al posgrado lo mismo que a la tasa de permanencia (Pigeon y Pickett, 2017), así como los relacionados al éxito académico y elevados niveles de bienestar.

Un hallazgo significativo fue analizar la importancia que reviste el fortalecer los procesos de resiliencia desde prácticas educativas institucionalizadas en los estudiantes de posgrado, sobre todo considerando los niveles de exigencia que revisten este tipo de estudios. Estos resultados invitan a tener un mayor número de estudios de investigación que aporten información valiosa sobre este tema y desarrollar asignaturas de este tipo que promuevan la formación integral del estudiantado de Posgrado.

CONCLUSIONES

El estudiantado de posgrado enfrenta diversas adversidades durante su trayecto académico, entre ellas se pueden considerar las relacionadas con aspectos personales y contextuales. Mismos que al manifestarse dificultan su permanencia y desempeño académico, lo cual puede llevarlos a la deserción escolar. Sin embargo, al contar con un acompañamiento y comprensión de estas dificultades por parte de la institución educativa, existen mayores posibilidades de lograr un tránsito académico exitoso.

De acuerdo con lo anterior, los factores protectores personales que desarrolló el estudiantado durante este curso virtual se relacionan con mejorar su capacidad de afrontamiento ante la adversidad, manifestar mayor autocuidado en aspectos físicos, alimentarios, de recreación, salud mental, así como desarrollar un mejor autoconocimiento de sí mismos, lo cual les permitió reconocer sus potencialidades y dar continuidad con sus estudios de posgrado.

Por otro lado, los factores contextuales que se identificaron fueron los asociados a las redes de apoyo que lograron consolidar, mismas que se relacionaron con figuras importantes como la familia, los amigos y la pareja, quienes durante su trayecto académico les han brindado afecto y compañía para enfrentar cualquier reto o adversidad. De igual manera, se encontró como relevante el papel que desempeñó la institución educativa, debido a que cursar una asignatura como la de “Resiliencia” les brindó un espacio afectivo que favoreció la expresión de sentimientos, emociones y experiencias, beneficiando la creación de vínculos, organizar su propia historia y superar las adversidades, aspectos claves para el proceso de resiliencia.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Se observa la importancia del diseño de un curso virtual orientado al desarrollo humano en los programas de posgrado. Se subraya que tuvo un impacto positivo en el desarrollo personal y profesional del estudiantado, dado que contaron con una gran diversidad de materiales y formas de interacción que fortaleció su capacidad resiliente y vínculos afectivos entre todos los inscritos en el curso. En este sentido, la virtualidad puede ser un gran motor de promoción de la resiliencia, el aprendizaje socioemocional y la atención a la salud mental.

Es necesario que los programas de posgrado atiendan la salud mental y emocional de los estudiantes a través de asignaturas, talleres y psicoterapias que los apoyen durante su trayecto académico, incrementando su rendimiento escolar y satisfacción con la vida, sobre todo tomando en cuenta el nivel de estrés y exigencia que conlleva el estudio de un posgrado.

REFERENCIAS

- Benítez, L. y Barrón, M.C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista electrónica Educare*, 22(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.7>
- Caldera, J. F., Aceves, B. I. y Reynoso, O.U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Carretero, R., (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18113757004>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- López, E., Pedraza, C. A. y De León Olivares, D. A. (2021). Investigación y resiliencia en tiempos de pandemia. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 53-72. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1021>
- López Torres, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910016>
- Peralta, S.C.; Ramírez, A. F. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe* (17), 196-219. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301709>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Pidgeon, A. M., Rowe, N.F., Stapleton, P., Magyar, H.B. y Lo, B.C. (2014). Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study. *Open Journal of Social Sciences*, 2(11), 14-22. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211003>
- Puig, G. y Rubio, J. (2015). *Tutores de resiliencia: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. España, España: Gedisa.
- Ruiz, P., Medina, Y., Zayas, A., & Gómez, R. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-76.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valdebenito, E., Loizo, J.M. y García, O. (2009). Resiliencia: una mirada cualitativa. *Fundamentos en Humanidades*, X(19), 195-205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965012>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Ed. Idea Books. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Vergel, M., Gómez, C.S. y Gallardo, H. J. (2021). Resiliencia en mujeres universitarias en Norte de Santander, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-19. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4590>
- Villafuerte, P. (21 de noviembre de 2019). *La experiencia del posgrado: estrés, incertidumbre, depresión y ansiedad*. Institute for the future of Education-Observatorio del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiantes-posgrado-encuesta/>
- Villalba, K.O. y Avello, R. (2019). Resiliencia como factor determinante para la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Educación Médica Superior*, 33(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000300007&lng=es&tlng=es

CAPÍTULO 9

DUA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN EDUCACION NORMAL

Cynthia Miranda Plaza

Escuela Normal No. 1 de Toluca

plazacynthiamd@normal1toluca.edu.mx

Resumen

El objetivo de aplicar el DUA con estudiantes normalistas fue el de eliminar BAP pedagógicas, este estudio se realizó a partir de la metodología de investigación acción el tuvo como resultado estudiantes que fortalecieron su actitud participativa en las diferentes actividades de aprendizaje, siendo el trabajo entre iguales y cooperativo el que generó mayor seguridad, persistencia y motivación por comprometerse con la tarea, además, se observó que en el principio de Diferentes formas de representación promovió dos procesos cognitivos: la atención y la memoria a largo plazo, finalmente en el principio de múltiples formas de expresión los estudiantes ampliaron su repertorio fortaleciendo capacidades que antes no se atrevían a realizar.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), inclusión, diversidad, enseñanza, barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

UDL AS LEARNING AND TEACHING STRATEGY ON TEACHER'S COLLEGE

Abstract

The objective of applying the DUA with normal students was to eliminate pedagogical BAPs, this study was carried out from the research methodology action that resulted in students who strengthened their participatory attitude in the different learning activities, being the work between peers and cooperative the one that generated greater security, persistence and motivation to commit to the task, in addition, it was observed that in the beginning of Different forms of representation promoted two cognitive processes: attention and long-term memory, finally in the beginning of multiple forms of expression the students expanded their repertoire strengthening capacities that they did not dare to perform before.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL), inclusión, diversity, teaching, Barriers to learning and participation (BLP)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

INTRODUCCIÓN

El derecho a una educación inclusiva surge en el Art. 3° Constitucional donde marca que la educación además de obligatoria será universal, *inclusiva*, pública, gratuita y laica. Además, en el apartado II, inciso h plantea: “será integral, educará para la vida con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”. Finalmente en el apartado X se menciona sobre la obligatoriedad de la educación superior, la cual corresponderá al Estado, y sobre que las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad en terminos que la ley señale.

El Diseño Universal de aprendizaje surge en México como una herramienta para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado que se encuentra en cualquier nivel educativo, además en la Estrategias Nacional de Educación Inclusiva (2019) es un pilar fundamental de dicho documento rector, en el que proporciona los principios para diseñar las aulas y materiales educativos, siendo éste un marco a priori, a fin de disminuir las adaptaciones posteriores.

El DUA surge como una posibilidad de implementación metodológica para transformar ambientes de aprendizaje incluyentes, en el que sea una oportunidad para legitimar la diferencia entre el estudiantado que conforma las comunidades educativas, es decir, “normalizar” el acceso a la educación todas aquellas poblaciones que por historicidad se han visto vulnerables en su derecho a la educación en todos los niveles educativos.

Históricamente el DUA toma sus planteamientos a través del modelo de “Diseño Universal” el cual se originó de la arquitectura, en el que se buscan crear productos y entornos accesibles a fin de que todas las personas puedan utilizarlos. En este sentido el diseñar de acuerdo con las necesidades permite englobar a un amplio mercado de consumidores.

Es así como a través del Center for Applied Special Technology (CAST), el cual fue fundado en 1984, inician investigaciones en torno a expandir las oportunidades de aprendizaje para todas las personas, especialmente para aquellas con discapacidad, así nace el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual se fundamenta a través de un enfoque con base en la función cerebral y los entornos socioeducativos. De acuerdo con el CAST (2025) el DUA atiende a tres categorías principales: Compromiso (el porqué del aprendizaje) en el que es importante atraer el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, y la autorregulación; la representación (el qué

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

del aprendizaje) percepción, lenguaje y símbolos, y comprensión; y finalmente acción y expresión (el cómo del aprendizaje) a través de: acción física, expresión y comunicación, y función ejecutiva.

Si bien este marco que funciona como una herramienta para promover la inclusión de estudiantes que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación se ha popularizado en su implementación en educación obligatoria, se hace necesario considerar su implementación, en este caso en la educación normal donde se forman a los próximos docentes y que actualmente encontramos estudiantes que también enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, en ocasiones asociadas a una discapacidad, a una condición de vida, o que por su tránsito en otros niveles educativos discriminados por provenir de una población vulnerable.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015:44) las barreras para el aprendizaje y la participación se presentan:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales.

A partir de lo anterior se ratifica que las BAP no solo se encuentran en contextos de la educación obligatoria, sino que pueden estar en cualquier contexto educativo (y social). La identificación de estas barreras deben ser una obligación para todas las instituciones, dado que es el primer paso de atender a la diversidad a través de marcos y metodologías específicas que atiendan y den voz a la diversidad.

Por ello se hace necesario la implementación del DUA para potenciar las capacidades de los estudiantes normalistas, y más aún cuando se identifican estudiantes que están enfrentando Barreras para el aprendizaje y la participación.

2. MATERIAL O MÉTODO

2.1. Metodología

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Este estudio investiga el impacto de la aplicación de la estrategia del DUA con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se observaron en el grupo de 4° semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.

Para este fin se utilizará una metodología cualitativa, la Investigación Acción, que de acuerdo con Kemmis (citado por Latorre, 2005:24) es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.

En este sentido y por la génesis del estudio se retoma la Investigación Acción de Kemmis el cual establece cuatro etapas en un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen: 1) planificar, 2) actuar, 3) observar y 4) reflexión (Bauselas, En este sentido, ésta investigación establece el punto de partida con el diagnóstico del grupo en función a las categorías a investigar situando las necesidades del estudiantado, además del diseño de acciones ordenadas y basadas en lo que las categorías de investigación destacan, en este caso el Diseño Universal de Aprendizaje. Posterior a ello el diseño de las acciones que pretenden eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación detectadas, además de implementar instrumentos de valoración de las acciones para medir el impacto de las acciones, y finalmente reflexionar sobre lo implementado y lo que podría mejorar nuevamente, diseñando así un nuevo ciclo de acción, hasta lograr el objetivo planteado.

2.1.1. Referente empírico

Este estudio se desarrolla en una institución de educación superior bajo la modalidad de educación normal, que de acuerdo con el Capítulo III Sección Tercera, en su Artículo 31 de la Ley General de Educación Superior (2021) tiene por objeto: I. Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

La Escuela Normal se encuentra en la zona centro de nuestro país. El grupo de estudio se integra por doce estudiantes inscritos a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés que cursaron el 4° semestre; ocho mujeres y cuatro hombres.

2.1.2 Recolección de datos

Los datos fueron recolectados durante un semestre, siendo este tiempo en el que observaron los efectos de la implementación del DUA. Para esta tarea se implementaron:

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Observaciones de clases: se realizaron registros durante la clase de Educación Inclusiva en atención a la Diversidad, las cuales tuvieron una duración de 120 minutos aproximadamente. La guía de observación se integró con el registro de actividades implementadas de acuerdo con los tres principios del DUA: brindar múltiples formas de representación de la información, proporcionar múltiples medios de acción y expresión (ejecución), así como asegurar que el estudiantado cuente con múltiples medios de implicación en el aprendizaje. Además del registro de las actividades que favorecieron el aprendizaje de los contenidos y las capacidades de los estudiantes en formación.

Encuestas: éstas fueron administradas al 100% de los estudiantes, los cuales contestaron de manera anónima a fin de valorar la estrategia del DUA en correspondencia con el aprendizaje de los contenidos del curso en el que se aplicó dicha estrategia. Las encuestas se construyeron en términos de la identificación de los componentes de los tres principios que constituyen al DUA.

Análisis en colegiado de las BAP que enfrentan algunos estudiantes en específico: en este sentido se realizaron reuniones de academia con los docentes integrantes del semestre de los diferentes cursos y en estos espacios se realizaron algunas entrevistas semiestructuradas al colectivo docente sobre las BAP que se observaron enfrentaban algunos estudiantes y que se identificaron en riesgo de abandono escolar.

3. RESULTADOS

Los hallazgos encontrados en la investigación nos permitieron identificar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del docente, en la que se encontró la necesidad de que los docentes frente a grupo de educación superior cuenten con las capacidades para implementar herramientas que les permitan conocer a sus estudiantes, es importante apuntalar en las dimensiones académicas o cognitivas, sociales, emocionales y personales.

Además, profundizar en el enfoque social de la inclusión y la propuesta de atención a la diversidad con base en el DUA, lo cual nos permite identificar como una necesidad el que los docentes hagan uso de material multisensorial, en específico aquellos como presentación de casos a través de recursos multimedia (videos situados en la realidad), software interactivo que permitan reflexionar, opinar y brindar feedback a sus iguales, estrategias de diversificadas para presentar los productos de las sesiones, en las que se diversifique las formas y los recursos,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

además de la libertad para que los estudiantes decidan de acuerdo a sus capacidades la forma y el medio en cómo presentarlo.

Tabla 1

Principios del DUA con mayor impacto en los estudiantes normalistas

Principio DUA	Estrategia implementada de acuerdo con el principio	Impacto en los estudiantes
Principio I: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).	*Presentación de videos sobre información, reflexión de casos situados en la realidad de los estudiantes, noticias internacionales y nacionales, películas sobre los temas (estos videos pueden integrarse de acuerdo con la macrometodología para el fin que se requiera). *Lectura de artículos de su interés que mantengan el tema de los contenidos.	Flexibilidad cerebral al ser receptores de input multisensorial. Mayores lapsos de atención. Fortalecimiento en el proceso de recuperación a largo plazo. Se potencia la plasticidad cerebral.
Principio II Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).	De acuerdo con sus capacidades e intereses se les dio la posibilidad de escoger la forma en cómo representar la información de las actividades solicitadas, siendo de esta manera: presentaciones en Canva o PPT, podcast, infografías, cuadro sinóptico mapas conceptuales y mentales.	Se fortalece la metacognición del aprendiente. Fortalecimiento de la plasticidad cerebral. Se potencian las funciones ejecutivas.
Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).	En este sentido los estudiantes responden a las formas motivantes de la clase, donde se enfatiza que los contenidos son aprendizajes situados, para su uso en la práctica, que les da un valor agregado como docentes, les genera retos cognitivos y de aprendizaje, que pueden aprender en lo individual y en comunidad.	Fortalecimiento a la autorregulación en su hacer docente o profesional. Se fortalecen las habilidades socioemocionales. Fortalecimiento a las habilidades de autoaprendizaje.

Nota. Esta tabla muestra los hallazgos encontrados con base a los principios del DUA y las acciones implementadas. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El diseño universal de aprendizaje (DUA) es un marco que permite diseñar opciones variadas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que los estudiantes requieran para aprender y participar en igualdad de condiciones, pero atendiendo las diferencias (Alba et al. 2013) por ello el diseño se piensa como un proceso a priori, en el que los principios que lo

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

componen den respuesta educativa a la diversidad. El reto entonces es ofrecer como docente diversas opciones de presentación de la información que involucren estímulos multisensoriales a fin de mantener la atención del estudiantado, así como opciones diversas opciones para expresar el aprendizaje, estas opciones deberán ser planeadas de manera estratégica para darles pautas específicas para su elaboración, y en última instancia el que ellos decidan de acuerdo con sus intereses, capacidades y retos para mejorar.

La información obtenida muestra que los estudiantes mantienen una motivación sostenida cuando las múltiples formas de presentar la información tienen relación con su vida profesional, y éstos son contenidos que aportan de manera directa en su perfil profesional. Además, al darles libertad de elegir la forma en cómo representarán su aprendizaje fortalece su seguridad en lo que ya saben hacer y promueve el atreverse a redirigir su hacer en nuevos retos cognitivos.

CONCLUSIONES

Implementar el Diseño Universal de Aprendizaje en educación superior es brindarles al estudiantado el derecho a una educación con un enfoque incluyente dado que permite transitar de un modelo integrador a un modelo con enfoque social en el que las dificultades que enfrentan los estudiantes en el aula no se vean como problemas focalizados en sus debilidades, sino como barreras u obstáculos que el medio social impone, es importante manifestar que en la mayoría de las ocasiones las prácticas tradicionalistas y enfocadas en lo homogéneo tienden a ser las principales barreras que se encuentran en los contextos áulicos. Por ello la implementación del DUA debe ser un marco metodológico fundamental que todo docente deba conocer e implementar, no solo en los niveles de educación básica, sino en las instituciones de educación superior.

Los principales retos que como sistema educativo se reconocen, es actualizar a los formadores de formadores en las escuelas normales sobre los temas de educación inclusiva, en específico la diversificación de opciones que se les da a los estudiantes para presentar la información, expresar sus aprendizajes y mantener una motivación para seguir aprendiendo en los estudiantes normalistas. El DUA es un marco que los docentes pueden implementar en su hacer diario en los diferentes cursos dado que es una estrategia que puede interrelacionarse en

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

metodologías como Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en problemas, Flipped classroom, entre otras.

REFERENCIAS

- Alba Pastor C., Sánchez Hípola P., Sánchez Serrano J. y Zubillaga del Río A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traducción-Versión-2018_Rev2023.pdf
- Bauselas Herrera, E. (2004) La Docencia a través de la Investigación Acción. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 1-9 <https://DOI.ORG/10.35362/RIE3512871>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACIÓN-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- CAST. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma DOF 15-10-2025 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Latorre, A. (2005), La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ley General de Educación Superior, LGES 2021. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- SEP (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. <https://cdnnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>

CAPÍTULO 10

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRADOR

Itzel B. Guerrero Alfaro¹, Jaime Muñoz Arteaga¹, Alfredo Zapata González² y Gabriela Citlalli López Torres¹

Universidad Autónoma de Aguascalientes¹

Universidad Autónoma de Yucatán²

ibga0307@gmail.com

Resumen

En las instituciones de educación superior en México, se ha convertido en un reto garantizar el acceso a una educación verdaderamente inclusiva y accesible. El objetivo principal de este estudio es una revisión de la literatura publicada entre 2022 y 2025, se utilizaron 42 artículos científicos tomados desde Scielo, Springer, Google Scholar, ScienceDirect y ResearchGate. Los resultados evidenciaron la falta de avances en la implementación de políticas de inclusión, la falta de capacitación docente, la deficiencia en los diseños curriculares y el escaso apoyo en las redes institucionales. Por lo tanto, se presenta la propuesta de un modelo integrador de educación inclusiva para las instituciones de educación superior. Después de realizar esta revisión sistemática se concluye que este trabajo contribuye a la identificación de brechas en el conocimiento y promueve prácticas y guías que puedan ser utilizadas como referencia conceptual para fomentar la participación igualitaria de los estudiantes en los entornos educativos de las instituciones.

Palabras clave: Educación superior, inclusión, accesibilidad, entorno educativo.

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN MEXICO: SYSTEMATIC REVIEW AND PROPOSAL FOR AN INTEGRATIVE MODEL FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

In higher education institutions in Mexico, ensuring access to truly inclusive and accessible education has become a challenge. The main objective of this study is to review the literature published between 2022 and 2025, using 42 scientific articles taken from Scielo, Springer, Google Scholar, ScienceDirect, and ResearchGate. The results showed a lack of progress in the implementation of inclusion policies, a lack of teacher training, deficiencies in

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

curriculum design, and limited support from institutional networks. Therefore, a proposal for an integrative model of inclusive education for higher education institutions is presented. After conducting this systematic review, it is concluded that this work contributes to the identification of gaps in knowledge and promotes practices and guidelines that can be used as a conceptual reference to encourage the equal participation of students in the educational environments of institutions.

Keywords: Higher education, inclusion, accessibility, educational environment.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha proclamado como un principio clave en las instituciones de educación, que tiene como finalidad garantizar la igualdad y el bienestar social (Reimers,2024). La participación de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior (IES) no sólo se torna en el acceso de estos grupos vulnerables, si no, en la participación, permanencia y término de estudios teniendo las mismas oportunidades (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017; Pérez Castro, 2019).

A pesar de los avances en materia de inclusión en las IES en México a través de políticas y normativas, continúan los obstáculos significativos en torno al acceso, participación y continuidad de los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales. Además, las IES enfrentan barreras tanto de infraestructura, formación docente y diseño curricular inclusivo, lo cual afecta a la integración de entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos (Perera, Melero, & Moriña, 2022).

Conforme a este escenario, se observa la necesidad de recopilar la evidencia científica existente sobre la inclusión en IES en México, esto con la finalidad de identificar las prácticas que han tenido resultado favorable, así como las que no han tenido éxito en su implementación y los enfoques que tienen mayor prevalencia. Trabajos internacionales recientes mencionan la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco educativo para un enfoque flexible que aborda las necesidades de los estudiantes dentro de su entorno educativo (Almeqdad, Alodat, Alquraan, Mohaidat, & Al-Makhzoomy, 2023). Sin embargo, en las IES en México apenas se está iniciando su aplicación, por lo tanto, su implementación ha sido poco documentada (Andreu-Ato,2024). Por lo tanto, una revisión sistemática puede aportar un enfoque global que contribuya a mejorar y fortalecer la accesibilidad, las políticas, la formación docente, así como la gestión académica desde la inclusión.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El objetivo de este estudio es analizar la literatura existente sobre educación inclusiva en IES. Para dar guía a este trabajo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué estrategias o modelos o políticas son más efectivas para fomentar la inclusión, accesibilidad y la permanencia en las IES?
- ¿Qué elementos pueden integrarse en un modelo de educación inclusiva para las IES en México?

Con base en las respuestas de estas preguntas, este trabajo busca proponer un modelo que integre la educación inclusiva, involucrando distintas áreas como, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y culturales adaptadas al contexto de las IES mexicanas. Este modelo tiene la intención de ser utilizado como guía para iniciar el camino hacia la igualdad e inclusión en la educación superior.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación se realizó a través del enfoque de revisión sistemática de la literatura, basado en las guías PRISMA 2020 (Page et al., 2021), con el fin de validar el proceso de búsqueda y su transparencia. Esto con el objetivo de analizar y conocer el contexto y las investigaciones recientes sobre la educación inclusiva en las IES en México.

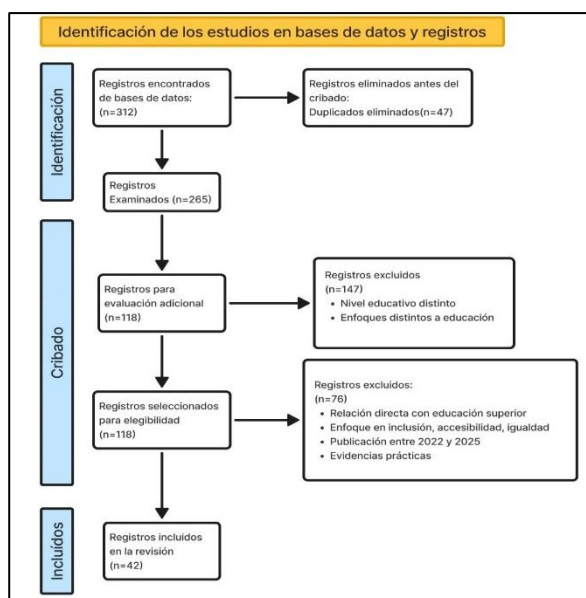
Para esta revisión se realizó una búsqueda minuciosa, en bases de datos académicas como: Scielo, Springer, Google Scholar, ScienceDirect y ResearchGate, usando los siguientes criterios y palabras claves: “educación inclusiva”, “inclusión en instituciones de educación superior en México”, “estudiantes con discapacidad en IES en México”, “educación inclusiva en IES mexicanas”, tanto en español como en inglés. Se aplicaron filtros para el proceso de selección que incluyó estudios publicados entre 2022 y 2025, tomando en cuenta artículos en revistas, capítulos de libro y revisiones sistemáticas relevantes. Se consideraron artículos entre 2022 y 2025 con la finalidad de garantizar que la revisión fuera lo más actual posible, lo que permite dar a conocer el estatus actual de las IES en torno a metodologías, prácticas, políticas y avances conceptuales en la educación inclusiva. En la Figura 1 se muestra el diagrama de flujo utilizado durante la selección de artículos basado en el modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). En el cual se desglosan los registros elegidos y los criterios de inclusión y exclusión, los cuales fueron: estudios que analicen experiencias, políticas o modelos de educación inclusiva en IES, artículos en español o inglés. Se excluyeron textos no académicos, estudios de inclusión en niveles educativos distintos a la educación superior, publicaciones anteriores a 2022.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La información que fue sistematizada se dividió en tres secciones principales: prácticas pedagógicas inclusivas y formación docente, tecnologías accesibles y educación digital, y políticas institucionales y cultura de inclusión.

Figura 1

Diagrama de flujo de la selección de artículos según PRISMA 2020.



RESULTADOS

Como ya se mencionó anteriormente, el análisis de los estudios seleccionados permitió identificar tres áreas principales en la literatura sobre la educación inclusiva en las IES en México.

3.1 Prácticas pedagógicas inclusivas y formación docente

En distintos trabajos de investigación se señala que la formación docente es parte fundamental para la adaptación de las prácticas curriculares e institucionales ya que los docentes deben estar capacitados para identificar y atender las necesidades de los estudiantes (Lorenzo-Lledó, 2023; Gutiérrez y Restrepo & Floris, 2023). Torres-López y Pineda-Castillo (2023) en su estudio realizaron un análisis de un curso de inglés en una IES mexicana, concluyeron que la adaptación de materiales y la intervención pedagógica de alguna manera favorecen la participación de estudiantes con necesidades especiales, sin embargo, que también depende de la actitud que tomen estos estudiantes. Otro estudio que coincide con que la formación docente sigue siendo el principal desafío es el de Salais Loredo y Leal Guerrero (2025), aunque se reconoce que hay algunos avances en materia de sensibilización hacia las personas con

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

necesidades diferentes, persisten las barreras en la actitud y falta de formación en estrategias inclusivas. Aunado a esto, desde la perspectiva del estudiante y los docentes, aún existe una brecha significativa entre los discursos en inclusión en las instituciones y la realidad que se vive al día a día (Osuna-Juárez & González-Castellano, 2024).

3.2 Tecnologías accesibles y educación digital

En estudios recientes, se menciona que la digitalización educativa además de ser un desafío para la inclusión, representa una oportunidad para potencializar la igualdad, si es acompañada de políticas y recursos adecuados. En el trabajo de Ramírez-Montoya et al. (2025), se destaca la importancia de las plataformas basadas en el DUA que pueden llegar a favorecer y fomentar la igualdad en el acceso si se diseñan con los criterios de accesibilidad universal. De la misma manera, Zepeda García (2025) indica que, para garantizar la participación de estudiantes con alguna discapacidad, se requiere que los entornos virtuales de aprendizaje estén en constante actualización, tanto en diseño como en materiales didácticos. Adicionalmente, Mendoza (2025) subraya la importancia de crear redes de apoyo institucionales donde el apoyo tanto de docentes, estudiantes y personal técnico y administrativo sea constante, lo cual facilitaría esta transición hacia plataformas digitales accesibles.

3.3 Políticas institucionales y cultura de inclusión

Salas Segura y Téllez Hernández (2025) en su estudio reflejan que las políticas de diversidad siguen divididas y dependen en su mayoría de las políticas de las autoridades en las universidades, esto fue documentado desde una comparativa entre México y Costa Rica. Por otro lado, Vera Noriega et al. (2022) consideran que la actitud hacia las personas con discapacidad depende totalmente del contacto y sensibilización de los estudiantes, quienes tienen mayor empatía, reportan mayor sentido de pertenencia hacia los estudiantes con alguna necesidad especial.

En conjunto, los resultados indican que aún se enfrentan barreras ante la inclusión, como falta de capacitación docente, escasez de financiamiento y evaluación insuficiente a las políticas inclusivas en las instituciones.

3.4 Plataformas digitales en las IES y criterios de inclusión

Por otro lado, se realizó un análisis de las plataformas digitales de algunas instituciones en México, esto con el fin de realizar una comparación entre estas. A continuación, en la Tabla 1 se muestran algunas características de las plataformas, así como el análisis de algunos criterios

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

de inclusión. Para el análisis de las plataformas digitales se está tomando en cuenta la accesibilidad, inclusividad y usabilidad.

En la característica de accesibilidad se verificó que el usuario desde cualquier lugar con internet pueda acceder a la plataforma. En inclusividad se tomó en consideración que la plataforma tenga algún recurso o herramienta para personas con discapacidad (cualquier tipo, ya sea física o mental). Para la usabilidad se tomó en cuenta que se pueda ingresar fácilmente a la plataforma desde cualquier dispositivo, ya sea móvil o computadora. En la característica de público, se tuvo en cuenta si cualquier persona ajena a la institución puede tener acceso a la plataforma.

Para la revisión de los criterios de inclusión, se consideró si se cuentan con políticas actuales a favor de la inclusión y accesibilidad, esto para el criterio de políticas de inclusión. Para el criterio de recursos y adecuaciones se analizó si la institución cuenta con recursos digitales, herramientas como: impresoras braille, lectores de pantalla, software, mobiliario adecuado, audiolibros, entre otros. Por último, en el criterio de modelos de inclusión se revisó si la institución cuenta con algún modelo en torno a favorecer la educación inclusiva.

En general, como se puede observar en las universidades, el criterio que suelen implementar es el de recursos y adecuaciones, en el caso de políticas sólo dos universidades de las analizadas cuentan con éstas. Por último, en el caso de modelos de inclusión sólo hay una universidad que cuenta con este criterio implementado: Universidad Tecnológica de Santa Catarina. En resumen, todas las universidades han realizado un esfuerzo en implementar algún criterio o práctica de inclusión, sin embargo, aún se puede notar la ausencia de entornos educativos completamente inclusivos.

Tabla 1

Plataformas digitales y criterios de inclusión de IES mexicanas.

Universidad	Plataforma	Accesibilidad	Inclusiva	Usabilidad	Público	Políticas de Inclusión	Recursos y Adecuaciones	Modelos de Inclusión
UNAM	APRENDO+	X	X	X	X	X	X	
Universidad de Colima	EDUC	X	X	X			X	

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Universidad de Sonora	UNISON	X	X			
Universidad de Guanajuato	NODO	X	X	X		X
Universidad de Guadalajara	UDGVIRTUAL	X	X	X		
Universidad Veracruzana	ALAS	X	X	X	X	X
Universidad Autónoma de Aguascalientes	AULA VIRTUAL UAA	X	X			X
Universidad Tecnológica de Santa Catarina	—				X	X

Nota. La tabla muestra las plataformas de algunas universidades en México, mostrando las características con las que cuentan estas plataformas, así como los criterios de inclusión que se aplican en cada una de las instituciones.

Para comprobar el resultado que se puede observar de forma notoria: la falta de implementación de la inclusión en las plataformas de las instituciones, se procedió a realizar una evaluación para conocer el nivel de accesibilidad en las plataformas esto con base en las pautas WCAG 2.2 2 (World Wide Web Consortium [W3C], 2023), las cuales a través de sus criterios aseguran que una persona sin importar si tiene discapacidad o no pueda ingresar y utilizar el contenido web, estos criterios fundamentales se agrupan en cuatro principios los cuales son: perceptible, operable, comprensible y robusto. Por lo que, si alguno de estos principios no se cumple, no podrán utilizar la plataforma o sitios web las personas con alguna discapacidad o condición. A través de estos análisis se puede corroborar la falta de accesibilidad en las plataformas universitarias.

DISCUSIÓN

En la evidencia existente en la revisión de artículos científicos (2022–2025) muestra que, aunque las instituciones de educación superior en México han incorporado la promoción de la inclusión, sin embargo, su aplicación sigue siendo parcial y depende de esfuerzos individuales más que de políticas institucionales consolidadas (Osuna-Juárez & González-Castellano, 2024; Salas Segura & Téllez Hernández, 2025). La formación docente continúa siendo una de las principales barreras: sin capacitación específica en accesibilidad y neurodiversidad, las prácticas inclusivas se mantienen aisladas y de alcance limitado (Salais Loredo & Leal Guerrero, 2025).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Asimismo, la digitalización educativa abre nuevas oportunidades para la igualdad, pero la falta de infraestructura y de estrategias de diseño accesible limita su impacto (Ramírez-Montoya et al., 2025; Mendoza, 2025). En el ámbito cultural, persisten actitudes que condicionan la percepción de inclusión, lo que confirma que la transformación debe ser tanto estructural como simbólica (Vera Noriega et al., 2022).

De igual manera, en el análisis realizado sobre las plataformas y criterios de inclusión en algunas de las universidades en México se pudo notar la deficiencia y la falta de inclusión que aún existe en estas instituciones.

En resumen, la inclusión en la educación superior mexicana requiere de un conjunto de subsistemas o áreas, que faciliten llegar al objetivo donde los alumnos puedan tener el acceso a una educación inclusiva con igualdad de condiciones y sostenible.

5. Propuesta de modelo de educación inclusiva para IES

Conforme a lo mencionado anteriormente se propone el modelo integrador de educación inclusiva de un estudiante universitario, el cual se muestra en la Figura 2 este modelo tiene como objetivos que el alumno pueda tener facilidad de acceso a los distintos servicios que ofrecen las universidades, sin que interfieran su condición o necesidades. Otro de los objetivos es que tanto las políticas y la formación pedagógica influya de manera positiva en su entorno de aprendizaje. Son 6 subsistemas, los que conforman este modelo, con el fin de mejorar el entorno de aprendizaje de los estudiantes. Cada uno de los subsistemas tiene un rol importante dentro del modelo, a continuación, se especifica el papel que juega cada uno:

- **Plataforma de Aprendizaje:** A través de este subsistema se permite la creación de material educativo tanto físico como virtual accesible en favor de los estudiantes con discapacidad, a través de ello se permite organizar mejor sus actividades y llegar al aprendizaje esperado de forma autogestiva.
- **Tecnologías Accesibles:** Para eliminar las barreras al acceso a la información este subsistema tendría como función primordial es facilitar herramientas tecnológicas accesibles: como subtítulos, software inclusivo, lectores de pantalla, entre otras.
- **Redes de Apoyo:** Este subsistema tiene el objetivo de ayudar al estudiante a mejorar su proceso educativo e incentivar la interacción entre profesores, alumnos y gestores académicos. De la misma manera, esta colaboración fortalece las redes de trabajo académicas y el estudiante de alguna manera se siente acompañado en su proceso de aprendizaje.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

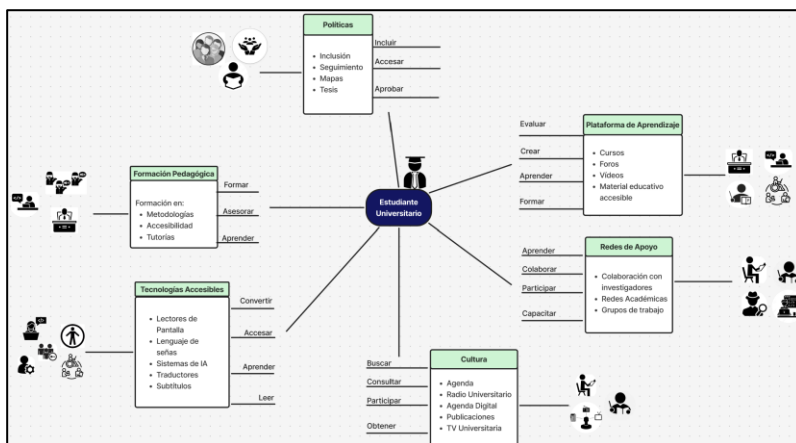
- Políticas: Este subsistema tiene como propósito el implementar políticas favoreciendo las necesidades de los estudiantes, ya que no es suficiente que solo estén de manera teórica y en función de propuestas.
- Formación Pedagógica: A través de la capacitación a docentes se puede brindar una mejor asesoría personal, apoyo pedagógico y orientación a los estudiantes.
- Cultura: Por medio de este subsistema se promueve la inclusión y el desarrollo de habilidades mediante la participación en actividades culturales y a la formación complementaria de los estudiantes.

En cada uno de los subsistemas se aplican los tres principios del DUA:

- El qué del aprendizaje: La representación de este principio se da a través de los contenidos que se representen en diferentes formatos y que tanto éstos como la información sea accesible para todos los estudiantes.
- El cómo del aprendizaje:

Figura 2

Plataformas digitales y criterios de inclusión



Los estudiantes manifiestan con múltiples formas de expresión su aprendizaje de manera distinta o en torno a sus posibilidades.

- El por qué del aprendizaje: En este principio se busca la manera de involucrar de distintas formas a los estudiantes con la finalidad de que puedan comprometerse y motivarse en su proceso de aprendizaje.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En los subsistemas también se cuenta con los actores que son los encargados de proporcionar los elementos que se necesitan para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, estos son gestores administrativos y académicos.

CONCLUSIONES

Los estudios revisados coinciden en que la inclusión debe implementarse como un principio en la educación y no como una actividad promocional. En este sentido, la formación docente, la accesibilidad digital, las políticas de inclusión, la transformación cultural universitaria y la colaboración en redes de apoyo son las bases para poder avanzar hacia un modelo integrador de educación inclusiva.

La revisión sistemática realizada permitió identificar avances significativos en el desarrollo de la educación inclusiva en las IES mexicanas, no obstante, aún existen barreras estructurales, culturales y formativas que limitan su implementación. La evidencia reciente (2022–2025) muestra que los esfuerzos realizados se centran en acciones aisladas principalmente desde la docencia, sin aplicar de manera suficiente las políticas institucionales y los marcos tecnológicos de accesibilidad.

Finalmente, se concluye que las IES mexicanas enfrentan el reto de pasar del discurso y promoción a la aplicación mediante estrategias que puedan ser sostenibles a largo plazo, evaluables y participativas que garanticen el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes. Este trabajo ofrece una base teórica y práctica para el diseño de un modelo integrador de educación inclusiva, que está orientado a fortalecer la igualdad, la inclusión y la calidad de la educación en las instituciones de educación superior en México.

Como trabajo a futuro, se propone realizar la validación del modelo integrador antes mencionado, esto con la finalidad de dar a conocer los resultados que se puedan obtener al aplicarlo en una IES, de esta manera, si el resultado es satisfactorio, se puede llegar a la resolución de las barreras y necesidades que hasta ahora enfrentan las instituciones mexicanas.

REFERENCIAS

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Andreu-Ato, N. (2024). La mejora de las competencias a través de la comparación de la inclusión y la equidad en las escuelas de México y España. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20 <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-714>.
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53 <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>.
- Gutiérrez y Restrepo, E., & Floris, C. (2023). Supporting teachers and students through a smart integrated system for truly inclusive higher education: Smart integrated system for truly inclusive higher education. In *Proceedings of the 10th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion (DSAI '22)* (pp. 107–113). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3563137.3563173>.
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Universidad de Alicante. Atención a la Diversidad en los Centros Educativos. <http://hdl.handle.net/10045/131375>.
- Mendoza, M. E. (2025). The network of support for inclusive transition education implementation in México <https://doi.org/10.1080/01442872.2025.2555814>.
- Osuna-Juárez, A., & González-Castellano, N. (2024). Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: A systematic literature review <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294238>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 493–518. <https://doi.org/10.22201/comie.14056666e.2022.93.774>.
- Pérez Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145–170 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145&lng=es&tlng=es.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Ramírez-Montoya, M. S., Weber, J. C., Cox, G., & Tenorio-Sepúlveda, G. C. (2025). Inclusive digital education on open platforms: A case study of the complexity of the future of education <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2322164>.
- Reimers, F. M. (2024). The quest for educational equity in Mexico. *Daedalus*, 153(4), 206–220. https://doi.org/10.1162/daed_a_02112.
- Salais Loredó, S. E., & Leal Guerrero, L. V. (2025). Neurodiversidad e inclusión en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 445–452. <https://doi.org/10.70625/rlce/135>.
- Salas Segura, J., & Téllez Hernández, L. (2025). Gender equity in educational institutions: Strategies and experiences in Mexico and Costa Rica. In *Educational equity in Latin America* (pp. 1–22). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83708-202-520251008>.
- Torres-López, B. L., & Pineda-Castillo, K. A. (2023). Educación inclusiva en un curso de inglés en una institución de educación superior en México. *Revista Educación y Humanismo*, 25(2), 774–788 <https://doi.org/10.36799/el.v2i9.151>.
- Vera Noriega, J. Á., Burruel Valencia, M., & Sainz Palafox, M. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–62 https://www.researchgate.net/publication/366846796_Actitudes_hacia_la_discapacidad_y_su_influencia_en_la_percepcion_de_inclusion_en_estudiantes_de_educacion_superior.
- World Wide Web Consortium (W3C). (2023). Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.2. W3C Recommendation. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>.
- Zepeda García, E. (2025). Inclusión de personas con ceguera en la educación superior en modalidad en línea. *DIDAC*, (86). https://doi.org/10.48102/didac.2025.86_JUL-DIC.277

CAPÍTULO 11

EDUCAR DESDE LA EMOCIÓN: TRANSFORMAR LA DISRUPCIÓN EN
OPORTUNIDAD

Paloma Molina Rubalcaba

Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyanarelimolina68@hotmail.com**Resumen**

El objetivo de esta investigación es identificar las emociones que hay detrás de los actos disruptivos, analizando los comportamientos que reflejan y comprendiendo cómo integrarlas al aprendizaje mediante estrategias que generen un espacio de confianza y respeto. La metodología utilizada es la investigación-acción, permitiendo la reflexión y mejora continua de la práctica docente. Se implementarán estrategias socioemocionales orientadas a disminuir los actos disruptivos, fomentar la expresión emocional y fortalecer la convivencia escolar. Los resultados esperados incluyen la creación de un ambiente seguro donde los alumnos puedan expresar sus emociones libremente, la comprensión empática de sus conductas, el desarrollo de una práctica docente más consciente y reflexiva, y el fortalecimiento de la comunicación asertiva entre estudiantes y docentes, contribuyendo así al bienestar emocional y al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Educación socioemocional, estrategias, actos disruptivos, emociones, práctica.

**EDUCATING THROUGH EMOTION: TRANSFORMING DISRUPTION INTO
OPPORTUNITY****Abstract**

The objective of this research is to identify the emotions behind disruptive behaviors, analyzing the actions they reflect and understanding how to integrate them into learning through strategies that create an atmosphere of trust and respect. The methodology used is action research, which allows for reflection and continuous improvement of teaching practice. Socioemotional strategies will be implemented to reduce disruptive acts, promote emotional expression, and strengthen school coexistence. The expected results include the creation of a safe environment where students can freely express their emotions, the empathetic understanding of their behaviors, the development of a more conscious and reflective teaching

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

practice, and the strengthening of assertive communication between students and teachers, thus contributing to emotional well-being and classroom improvement.

Keywords: Socioemotional education, strategies, disruptive behaviors, emotions, practice.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación enfrenta múltiples desafíos derivados no solo de los cambios sociales, culturales y tecnológicos, sino también de las complejas emociones que viven los estudiantes dentro y fuera del aula. La escuela, como espacio de convivencia y formación integral, se ha convertido en un escenario donde emergen constantemente emociones diversas que influyen de manera directa en el aprendizaje, la conducta y las relaciones interpersonales. En este contexto, la educación socioemocional se presenta como una herramienta esencial para comprender, acompañar y transformar las experiencias emocionales de los alumnos, promoviendo una educación más humana, empática y significativa.

Hablar de emociones en la educación no es un tema menor, pues reconocerlas y atenderlas permite identificar las causas que se esconden detrás de los actos considerados disruptivos, la desmotivación o la falta de interés escolar. Cuando las emociones son ignoradas, los estudiantes pueden manifestarlas mediante comportamientos como la agresividad, la tristeza o el miedo, los cuales afectan la dinámica del aula y obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, cuando el docente desarrolla estrategias que fomentan la expresión emocional y la empatía, logra generar un ambiente seguro, de respeto y confianza que facilita el desarrollo integral de los alumnos.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la educación socioemocional se concibe como un proceso que busca fortalecer las habilidades necesarias para que niñas, niños y adolescentes comprendan y regulen sus emociones, construyan su identidad personal, establezcan relaciones positivas y tomen decisiones responsables que contribuyan a su bienestar y al de su comunidad (Ramírez, 2024). Este modelo educativo invita a los docentes a reflexionar sobre su práctica y a convertirse en mediadores del desarrollo emocional de sus estudiantes, reconociendo que la enseñanza va más allá del contenido académico.

La presente investigación se enfoca en el análisis de los actos disruptivos observados en el aula y en las emociones que los originan, tales como el miedo, la tristeza o la agresividad. A través de la metodología de investigación-acción, se busca comprender el papel que juegan las

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

emociones en la conducta de los alumnos y cómo el docente puede intervenir para transformar dichas manifestaciones en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

De esta manera, “Educar desde la emoción: transformar la disrupción en oportunidad” pretende demostrar que la educación emocional no debe considerarse un complemento, sino un eje fundamental del proceso formativo. Entender y atender las emociones en el contexto escolar permite no solo mejorar la convivencia, sino también construir una educación más consciente, reflexiva y humana, en la que tanto docentes como estudiantes aprendan a mirar las dificultades como oportunidades para crecer.

METODOLOGÍA

Hablar de un acto o comportamiento disruptivo es el actuar de una manera o forma que lastima, o insulta a una persona, dejándose llevar por los impulsos, siendo precisamente movido según la circunstancia que vive, pero el solo hecho de decir que una persona realiza estos actos u observarlos ya se le asigna una etiqueta como: problemático, loco, impulsivo e infinidad de adjetivos que se le pueden adjudicar y es algo que todo ser humano hace. Ahora bien, hablando educativamente ¿quiénes efectúan estos actos? es claro, aquellos alumnos que ya tienen una etiqueta como el ruidoso, el callado, el tímido, el peleonero etc., pero como futura docente algo que activa mi inquietud es que emociones están detrás de ello, detrás de ese comportamiento agresivo, escandaloso o incluso muy pasivo.

En la práctica docente surgen muchos retos que nos invitan a reflexionar y buscar nuevas formas de mejorar. Observar lo que sucede en el aula, identificar las dificultades y probar estrategias diferentes nos permiten crecer como docentes y ofrecer una educación más significativa. Estos procesos de analizar, actuar y volver a reflexionar nos ayudan a entender mejor las necesidades de nuestros alumnos y a transformar nuestra enseñanza, convirtiendo cada experiencia en una oportunidad.

De igual manera al estar en mis prácticas me pude percatar que estos comportamientos como gritos, aventarse cosas, correr en el aula, interrumpir continuamente las clases los he percibido como actos disruptivos, por ello esta metodología me da acceso a un acercamiento más profundo con mis alumnos donde ellos me comparten sus experiencias, su sentir además de poder observar a detalle aquellos comportamientos que generan interrupciones continuas en clases.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Ciertamente no puedo dar solución a este problema completamente, pero si puedo contribuir, por ello el aplicar algunas estrategias tales como:

Rincón de la calma, es una estrategia que busca proporcionar un espacio seguro y tranquilo para que los alumnos puedan compartir cómo se sienten, esto permitiendo a los estudiantes retirasen de situaciones que les generen ansiedad tristeza o frustración.

Explorando con los sentidos, atiende la estimulación de los sentidos no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que colabora al desarrollo emocional, social cognitivo de los estudiantes propiciando un ambiente educativo más dinámico y significativo.

El buzón de la expresión, su implementación es necesaria para el bienestar emocional y social de los estudiantes. Al leer las expresiones de sus compañeros ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor comprensión de las experiencias y emociones de los demás, promoviendo la empatía y la solidaridad dentro del grupo.

A lo largo de mi investigación serán una herramienta fundamental que me permitirá comprender más a mis estudiantes y generar una perspectiva que me lleva mi impartir clases significativas, donde exista un equilibrio entre mente y cuerpo. Y como toda investigación, no es un proceso lineal, es una tarea de se mejora día a día.

Para esta investigación opté por utilizar la metodología investigación-acción la cual es una forma de aprender desde la práctica, permitiendo a los docentes observar lo que sucede en el aula, reconocer las dificultades que se viven y buscar soluciones que realmente funcionen, hablar de investigación-acción es hablar de un proceso vivo donde el maestro se convierte en investigador de su propia práctica.

Lewin (1946) propone una práctica social reflexiva donde teoría y práctica interactúan para generar cambios adecuados en la situación estudiada, sin distinción entre objeto, investigador y proceso. Es realmente importante el comprender que para lograr nuestros objetivos hacia nuestra investigación- acción debemos estar conscientes de todo lo que abarca esto desde el punto de que la investigación-acción exige una interacción con el problema, el analizar la problemática y reflexionar todo lo que tiene nuestro objetivo de estudio, además de crear o generar propuestas o estrategias que contribuyan a una mejora.

RESULTADOS

La problemática aquí abordada hace parte de un informe de prácticas profesionales en construcción y está centrada en la exploración y transformación de la percepción de los actos

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

disruptivos y las emociones que hay detrás de ellos como: la agresividad, miedo y la tristeza, que se viven en un grupo de tercero B de telesecundaria. En mis primeras expresiones al observar, analizar las respuestas de algunas entrevistas y principalmente a la hora de trabajar con ellos pues gritan, noté que se golpean entre compañeros, se arrojan cosas o incluso se aíslan notoriamente.

En el aula pude contemplar ciertos actos disruptivos especialmente de 2 alumnas ocasionado interrupción en las clases o pérdida de la atención tanto para la titular, como para alumnos y en este caso su servidora.

Un alumno se comportaba de distintas maneras gritando palabras en forma de burla a la docente, moviéndose de lado a lado en el salón, empujando o distraendo a sus compañeros e inclusive ha llegado a golpear bruscamente a un compañero cuando este le responde las burlas. A estos estudiantes los etiquetan como “latosos” o “gritones” entre otros adjetivos que lejos de agradarle le han llegado a ser molestos. Como docentes no podemos seguir mirando únicamente el comportamiento para señalarlo tenemos que ver más allá para descubrir lo que los ocasiona.

Introducirse al mundo del comportamiento de los jóvenes es algo realmente complejo e interesante cada actitud tiene una función y consecuencia las cuales se vuelven visibles al momento de aprender o en su conducta, en especial cuando esta va de la mano con la etapa en la cual se encuentran, es decir, la adolescencia.

Esto me llevó a reflexionar sobre cómo quiero que sean mis enseñanzas, cómo estoy siendo como docente, si en verdad estoy creando un camino donde mis estudiantes no solo sean receptores. También he transitado hacia un análisis de mi vivir y me pregunto cómo estoy y he estado implicada en el problema.

En el trabajo docente no siempre es posible encontrar una solución inmediata o definitiva a los problemas que se presentan. Muchas veces los cambios y mejorar requieren tiempo, dedicación y constancia. Cada paso, cada intento y cada reflexión aporta algo valioso al proceso, aunque los resultados no sean totales ni inmediatos el esfuerzo por comprender y transformar una situación nos acerca nuevas posibilidades, a pequeños avances que, con el tiempo, pueden marcar una gran diferencia en la práctica educativa.

Los resultados que se esperan obtener con esta investigación son los siguientes:

Proporcionar un espacio seguro y tranquilo para que los alumnos puedan compartir cómo se sienten, posibilitando retirarse de situaciones que les generen ansiedad tristeza o frustración.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Comprender a los estudiantes desde una forma empática dejando atrás las etiquetas reconociendo y fortaleciendo las habilidades.

Motivar al docente a reconocer a través de una mirada introspectiva, su práctica y los aportes que trae consigo a sus estudiantes para fortalecer sus habilidades.

Fomentar la comunicación asertiva estableciendo canales de comunicación abiertos y de respeto entre estudiante y docente.

En definitiva, si queremos una escuela donde todos podamos aprender a expresarnos y convivir en paz debemos comprometernos a construirla cada día con nuestras palabras, actitudes, y decisiones. Un ambiente escolar tranquilo no se impone, se crea entre todos con voluntad empatía y un verdadero deseo de vivir mejor juntos.

DISCUSIÓN

La conducta disruptiva es “aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor docente” (Orellana-Román & Ruiz-Garzón, 2024, p. 50). Aunque esta es una realidad vivida, en mi aula de prácticas el comportamiento que han presentado la mayoría de mis alumnos obstaculiza la enseñanza generando un salón de clases ruidoso, que llega al punto de generar fastidio, pienso que en la escuela deberíamos hacernos cargo de interpretar más a profundidad este problema.

Como docentes estamos pendientes de que el alumno genere aprendizajes, pero ¿cómo tratamos la actitud disruptiva? Solo se trata momentáneamente esperando que pronto egresen o pasan a otro grado, porque si bien es un problema, recurrimos a lo más básico como gritar, señalar, y todo lo que nos permita controlar esas actitudes, para poder brindar una clase, que seguramente el alumno no comprenderá, es decir, solo ganamos unos minutos de silencio.

“Entrar al mundo del comportamiento de los niños se vuelve algo muy complejo e interesante cada actitud tiene una función y una consecuencia, las cuales son visibles tanto en el momento de adquirir el aprendizaje como en su conducta.” (Alarcón Rodríguez, 2023, p. 50). Involucrarme con las diferentes conductas que muestran los alumnos es realmente asertivo pues muchas veces el alumno manifiesta actitudes, pero no comparte fácilmente más sobre él, digamos que estas actitudes solo son una pequeña evidencia de lo que viven o sienten, pero ciertamente no llegan a tener la confianza para poderse expresar o compartir cómo se sienten, generando así una barrera para poder comprenderlos.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Las generaciones evolucionan y los maestros debemos estar actualizados y preparados para brindar una educación que se desprenda de la idea del alumno receptor, no poder expresarnos, llegar sentir que el aula es un espacio tedioso. En lo que a mí respecta, tengo una doble misión, reforzar las habilidades y generar un pensamiento crítico aplicable en su presente y futuro. Todo ello exige aportar a sus competencias socioemocionales generando una comunicación asertiva.

Por otra parte, las emociones “son consideradas como reacciones psicológicas y físicas que se experimentan de manera subjetiva como sentimientos intensos que preparan al organismo para una acción inmediata” (Universidad Americana de Europa, 2025). Por lo tanto, son tan necesarias en el ser humano porque nos brinda una forma de vivir y no solo ser máquinas que viven una vida rutinaria.

En esta investigación se identifican tres de las emociones que más se involucran en los actos disruptivos.

Agresividad

La teoría de la agresividad “constituye a una fuerza vital, un potencial que trae el niño al nacer y que podrá expresarse si el entorno lo facilita, sosteniéndolo adecuadamente. Cuando esto no sucede el niño reaccionará con sumisión, teniendo dificultad para defenderse, o con una agresividad destructiva y antisocial”. La idea que plantea Winnicott logra captar que es la agresividad no viéndolo como algo malo, sino más bien comprendiendo que esto es una emoción que aporta al ser humano y que al ser entendida incorrectamente da resultados perjudiciales.

Miedo

El miedo es una emoción "fundamental", es decir universal, inevitable y necesaria. Como todas las especies animales, el ser humano está programado por la naturaleza y la evolución para sentir miedo ante ciertas situaciones. es necesario, pues es una señal de alarma destinada a avisarnos de los peligros, aumentando de este modo nuestras posibilidades de supervivencia. Esto sucede de una manera instintiva y tiene sus orígenes en una serie de cambios fisiológicos relacionados con el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino.

El miedo dentro de la escuela apaga la creatividad, la confianza y las capacidades de cada alumno, ya que se ven obligados a compararse constantemente con los más exitosos, los que reciben más reconocimiento, los más inteligentes o los más competitivos. Entonces es fundamental que los alumnos aprendan a enfrentarlos y desarrollar una respuesta positiva ante

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

ellos, ya que no desaparecen al finalizar la etapa escolar. Con el paso del tiempo, los miedos se transforman y se experimentan de otras maneras, especialmente cuando se enfrentan las fragilidades humanas intensificadas por un sistema que necesita del temor para mantenerse.

Tristeza

La tristeza, “es un abanico de estados en que el dolor psíquico se desencadena por la significación que una situación determinada tiene para el sujeto” (Fernández Soto, 2017). Las diferentes vivencias que tenemos a lo largo de nuestra vida, van creando experiencias que nos generan una emoción que muchas veces no sabemos cómo expresar. Como jóvenes creemos que la tristeza es algo negativo, pero está en realidad muchas veces puede ser ese descanso que necesitamos de todo lo que llegamos a acumular de lo que vivimos, y claro que va de la mano con la educación pues al sentirnos tristes no tenemos esa motivación para seguir adelante, algo que es importante trabajar en el aula de clases porque muchas veces el hacer caso omiso nos llevará a tener alumnos desmotivados, alejados de generar un aprendizaje.

Las emociones en los alumnos es un aspecto esencial dentro del proceso formativo, pues les permite reconocer y comprenderse, fortaleciendo así su desarrollo personal y social por lo tanto la educación emocional no debería verse como complemento, sino como una parte fundamental de la formación integral, que prepara a los alumnos no solo para aprender contenidos académicos, más bien para vivir de manera equilibrada, consciente y humana.

CONCLUSIÓN

Para concluir, los hallazgos muestran que los actos disruptivos no son meramente conductas problemáticas, sino expresiones de necesidades emocionales que requieren atención y comprensión. Esta evidencia resalta la importancia de indagar sobre las emociones de los alumnos, así como de implementar estrategias que favorezcan la comprensión de las emociones y un ambiente de aula más armonioso.

En este sentido, la investigación-acción no solo contribuye a generar conocimiento, sino que también fortalece la práctica docente, ofreciendo un espacio para reflexionar, ajustar estrategias y promover mejoras significativas en la convivencia escolar y el aprendizaje. De igual manera resulta especialmente útil, ya que permite observar, intervenir y reflexionar sobre mi práctica educativa de manera continua, comprendiendo los comportamientos de los estudiantes y ofreciendo herramientas para comprender sus reacciones.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Por otra parte, es importante que un docente involucre las emociones y busque comprender al alumno, en lugar de limitarse a juzgar sus actitudes, porque las emociones influyen profundamente en la forma en que los estudiantes aprenden, se relacionan y enfrentan los retos en el aula. Cuando un maestro reconoce lo que hay detrás de una conducta –como miedo, tristeza, frustración o agresividad– puede responder de manera empática y adecuada, en lugar de aplicar solo medidas correctivas que no abordan la causa del problema. En pocas palabras, enseñar con un enfoque emocional no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a formar personas más conscientes, resilientes y empáticas.

REFERENCIAS

- André, C. (2005). *Psicología del miedo: temores, angustias y fobias*. Editorial Kairós. Recuperado de <https://www.editorialkairos.com/libro/psicologia-del-miedo>
- Bleichmar, H. (2008). *La depresión: un estudio psicoanalítico*. Nueva Visión. Recuperado de <https://www.editorialnuevavision.com/libros/la-depresion>
- Alarcón, C. E. (2023). *Conductas disruptivas en el aula*. Instituto de Formación Docente (IFD), Uruguay. Recuperado de <https://ifd.edu.uy/repositorio/Alarcon2023.pdf>
- Cuña, G. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Revista Educação*, 278–293. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/educ>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Recuperado de <https://www.editorialkairos.com/libro/inteligencia-emocional>
- Ramírez Amaya, L., & Velázquez, M. (2024). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx>
- Lewin, K. (2001). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. *Informal Education*, 210. Recuperado de <https://infed.org/mobi/kurt-lewin-groups-experiential-learning-and-action-research>
- Restrepo, G. B. (2004). La investigación-acción educativa. *Redalyc.org*, 55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21700405>
- Winnicott, D. W. (1981). La agresión en relación con el desarrollo emocional. En *Escritos de pediatría y psicoanálisis* (pp. 45–60). Paidós. Recuperado de <https://www.paidos.com/libros>

CAPÍTULO 12

EDUCOMUNICACIÓN Y EMPODERAMIENTO CULTURAL: DIÁLOGOS Y NARRATIVAS EN LA COMUNIDAD MAYA DE TICIMUL

Francisco May Ayuso, Norma Graciela Heredia Soberanis, Israel Méndez Ojeda y Ángel Iván

Alpuche Rivera

Universidad Autónoma de Yucatán

mayayuso@correo.uady.mx

Resumen

Este trabajo analiza la sinergia entre la participación comunitaria, la radio y el vídeo alternativo mediante un enfoque de investigación-acción participativa. Desarrollado en el municipio de Chancón, una comunidad rural de origen maya al oriente de Yucatán, el objetivo fue fomentar el empoderamiento social y la formación ciudadana. La investigación se centró en el diálogo y la narrativa con niños y madres sobre sus costumbres culturales, gastronomía, mitos, leyendas y saberes ancestrales, difundidos a través de la radio comunitaria. Los resultados demuestran que la articulación de estas estrategias no formales fortalece la capacidad comunitaria para diagnosticar problemáticas (conflicto, inequidad de género, rumores) y generar soluciones basadas en la cultura maya. Se concluye que esta integración es una estrategia educativa no convencional efectiva, pues genera lazos culturales y empoderamiento social que contribuyen a la preservación de las tradiciones y la autodeterminación en esta zona maya-hablante.

Palabras Clave: Radio Comunitaria, Educación Comunitaria, Empoderamiento, Cultura Indígena.

INTRODUCCIÓN

El contexto rural e indígena del estado de Yucatán, México, presenta desafíos persistentes en materia de acceso a la información plural, participación ciudadana y fortalecimiento de la identidad cultural. Tradicionalmente, la educación formal y los medios masivos han fallado en abordar las problemáticas locales desde una perspectiva interna, lo que subraya la necesidad de recurrir a modelos de comunicación y educación alternativos (Beltran, 2006). En este marco, la radio comunitaria, el vídeo documental y el uso de cámaras fotográficas emerge como una metodología participativa idónea para impulsar el empoderamiento

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

comunitario, entendido como el proceso mediante el cual los individuos y grupos adquieren control sobre sus vidas y su entorno.

La presente investigación sintetiza los hallazgos derivados de un proyecto educativo comunitario más amplio implementado en la comunidad de Chankom, Yucatán. Este trabajo se enfoca en el uso de medios alternativos, como la radio comunitaria y el video-documental, como parte de una estrategia educativa para la conservación de la cultura maya. El proyecto se centró en la adquisición de habilidades técnicas y la revalorización de la lengua y las tradiciones mayas en niños y sus madres.

La metodología amalgamó el Diálogo de Saberes, talleres de cocina, círculos de cuentacuentos y leyendas, así como la Narrativa Colaborativa como estrategia de transformación. Este enfoque se aplicó simultáneamente con niños en edad preescolar y primaria, y con madres de familia, utilizando la reflexión crítica y la creación de relatos como mecanismos para identificar y proponer soluciones a conflictos sociales (Heredia, 2025).

Los Talleres de Cocina y Lengua Maya fueron fundamentales. Las madres de familia compartieron historias sobre cómo se conformaba la gastronomía del lugar mientras aprendían nuevas recetas que complementaban sus saberes. A su vez, se enseñaba a los niños la riqueza de la lengua maya y su importancia histórica y social, fomentando, a través de representaciones teatrales y expresiones artísticas, cambios en la percepción de los roles de género y el respeto a la diversidad de ideas.

En esta dinámica participativa se introdujo el uso de medios alternativos con la participación directa de los niños y las madres. Los niños manipularon cámaras fotográficas y de video para registrar las actividades, y se implementó una cabina de radio informal para experimentar la difusión en vivo de lo que estaba aconteciendo. Con este trabajo se demuestra la viabilidad y potencia de fusionar los medios alternativos comunitarios con las narrativas y diálogos de los participantes, generando contenidos críticos en plataformas innovadoras (radio, fotografía y video). Esta estrategia sirve como plataforma de difusión y educación para alcanzar un impacto significativo en la Formación Ciudadana y la Preservación Cultural Maya desde la óptica del empoderamiento.

MATERIAL O MÉTODO

2.1 Contexto de estudio

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La investigación se realizó en Ticimul, comisaría de Chancón, Yucatán, una localidad rural e indígena seleccionada por su representatividad cultural y sociodemográfica en el oriente yucateco, donde la lengua maya es predominante y central para la identidad.

Pese a esta riqueza, la comunidad enfrenta problemas estructurales significativos. Se destaca la marginación socioeconómica, manifestada en rezago social y limitado acceso a servicios básicos y oportunidades económicas. Además, existe un deterioro en la convivencia social, con desconfianza, rumores e inequidad de género, que restringe la participación de las mujeres. A esto se suma un riesgo cultural y lingüístico, ya que la lengua maya enfrenta una presión constante por ser desplazada.

La elección de Ticimul no fue casual, sino que ofreció el escenario ideal para implementar la Investigación-Acción Participativa. Esto permitió demostrar cómo la articulación de medios alternativos (radio, video) y la reflexión crítica pueden generar un empoderamiento propio, abordando los desafíos sociales y culturales directamente desde los saberes y capacidades de la comunidad.

2.2 Enfoque Metodológico

El paradigma investigativo es de naturaleza cualitativa, cuyo fin es la interpretación profunda de los fenómenos sociales y culturales. El diseño central fue la Investigación-Acción Participativa, seleccionada por su capacidad para responder a problemáticas específicas de un grupo o comunidad determinada y generar conocimiento a partir de la práctica y la intervención social. El ciclo de este diseño de investigación se implementó de manera continua e reiterada, abarcando las etapas de Observación del Contexto, Selección de Estrategias, Implementación de las Acciones, Evaluación de las Experiencias y Producción de Conocimientos (Ortiz y Borja 2016).

2.3 Bases Teóricas y Metodológicas Específicas

El trabajo se basó en dos pilares teórico-metodológicos esenciales que articulan la educación no formal con la acción social. El primer pilar es la Educación Comunitaria desde la Enseñanza No Formal. Esta proporcionó un marco de intervención flexible y planificado, adaptado a los valores del contexto local. La Educación Comunitaria fue el enfoque de las actividades, como los talleres de cocina, cuentacuentos, teatro, danza y fortalecimiento de la lengua maya, promovieron el desarrollo de conocimientos y habilidades para la autogestión y la mejora del contexto.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El segundo pilar fue el Diálogo y Narrativas. El Diálogo de Saberes se utilizó como metodología principal de comunicación horizontal para la recolección de información y el diagnóstico crítico de problemáticas (como la inequidad de género), integrando distintas visiones para la transformación social. La Narrativa actuó como dispositivo pedagógico, permitiendo a los participantes crear historias que proyectaban soluciones ideales, que se iban registrando en vídeo, en imágenes fotográficas y difundiendo en la pequeña radio comunitaria, convirtiendo el ejercicio en un instrumento de empoderamiento y producción de conocimiento.

En síntesis, la investigación combinó el Diálogo para el diagnóstico, la Narrativa para la creación de soluciones basadas en valores y el uso de la Radio y el video documental Comunitario como plataforma para difundir los saberes transformados y desarrollar capacidades técnicas para la preservación cultural.

2.4 Técnicas de Intervención (Materiales)

El diseño de la intervención se fundamentó en la complementariedad metodológica, buscando que el diagnóstico crítico alimentara el contenido pedagógico y de difusión de las soluciones (Blanco, N., y Pirela J., 2016; Gavazzo, 2018). El trabajo se estructuró en dos tipos de talleres interconectados.

Primero, el Taller de Medios Alternativos (radio, video, fotografía) se implementó como estrategia educativa para la adquisición de capacidades técnicas y la conservación cultural. Dirigido a niños, niñas y madres de familia, el objetivo fue contribuir a la convivencia pacífica y la revitalización de la lengua y cultura maya. Los participantes fueron capacitados en el uso de equipos audiovisuales y software de edición (como Filmora 12 y Audacity), lo cual generó un sentido de orgullo y adaptabilidad. La radio comunitaria sirvió como plataforma para difundir programas culturales (recetas, leyendas) muchos en lengua maya, empoderando a la comunidad para salvaguardar su identidad.

Segundo, los Talleres de Diálogo de Saberes, Narrativa Colaborativa, Teatro, Cocina y Danza funcionaron como el motor de reflexión social y creador de contenidos. Al trabajar con un grupo clave de nueve madres de familia, se logró trascender el diagnóstico superficial y abordar problemáticas internas de convivencia. El diálogo reveló la existencia de una convivencia insatisfactoria y desigualdades, documentándose el desequilibrio en las tareas domésticas y los rumores/difamación que limitaban la participación de las mujeres en espacios públicos (Heredia, 2025).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La reflexión crítica fue canalizada a través de la Narrativa Colaborativa, que facilitó la creación de cuentos cortos. Esta narrativa funcionó como una "proyección" de una situación ideal, transformando la problemática en una trama pedagógica para transmitir valores como el Respeto, la Igualdad y la Armonía a los niños (Heredia, 2025; Garcés y Acosta, 2019).

La asociación de ambos talleres radica en que los cuentos y valores generados en la Narrativa Colaborativa se integraron inmediatamente como la temática central de los productos multimedia creados y difundidos por el Taller de Radio, cerrando el ciclo de Investigación-Acción Participativa con un impacto contextualizado y directo.

RESULTADOS

Los resultados de estas metodologías evidencian un proceso de empoderamiento multifacético, tanto a nivel técnico-cultural como sociopolítico.

El taller de Medios alternativos con la radio comunitaria como protagonista demostró ser un eficaz motor para el desarrollo de habilidades técnicas. Los participantes (niños y padres) adquirieron destrezas en el manejo de equipos de grabación y edición, lo que les proporcionó un sentido de autonomía en la producción mediática y un inicio en la alfabetización audiovisual y digital.

Al utilizar la radio comunitaria y el video documental como espacio para la narración de cuentos y cápsulas en lengua maya, se generó un entorno educativo no formal que invirtió la tendencia de desplazamiento lingüístico. Los niños participantes comenzaron a revalorizar el uso de la lengua maya como un elemento de orgullo e identidad y no como una barrera fortaleciendo el crecimiento Cultural:

La creación conjunta de contenidos, especialmente obras de teatro, danza, cocina y radio dramas, fomentó la escucha activa y la convivencia pacífica. Se documentó una disminución en los pequeños conflictos entre los niños, quienes trasladaron la ética de colaboración del estudio radiofónico a su vida diaria.

Por otro lado, el apoyo del taller de Diálogo de Saberes y Narrativa Colaborativa, centrado en las mujeres, en concordancia con generación de medios alternativos de difusión formó la conciencia crítica necesaria para la transformación social.

Mediante el Diálogo de Saberes, las madres de familia identificaron los rumores y el chisme como una forma de violencia y un obstáculo para la participación. Asimismo, se discutieron problemáticas de inequidad de género y la dificultad de la mujer para participar en

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

espacios públicos todo ello se formó no solo un libro de historias gráficas sino también, se documentó a través del video documental como una técnica de expresión y empoderamiento social y cultural (Heredia, 2025).

La técnica permitió a las madres de familia materializar los problemas sociales (rumores, chismes, exclusión) en un ente narrativo, demostrando cómo el miedo al qué dirán limita la participación. Un fragmento del dialogo que se tituló cuento de *Una comunidad vacía* ilustra este diagnóstico:

“Poco a poco las mamás dejaron de salir, de ir a comprar, de ir a vender, de ir los sábados a cocinar y bailar pues había un algo que les decía a las demás mamás que bailan mal... Que no deberían ir con los maestros que vienen de Mérida a cocinar y platicar (Dialogo de una madre de familia) ...”

La creación de cuentos colaborativos sirvió como un vehículo para la enseñanza de valores. Las narrativas creadas actuaban como una propuesta de solución a los conflictos diagnosticados, promoviendo la armonía, el respeto y la igualdad. El cuento aunado con los medios alternativos de difusión se convirtió en un artefacto culturalmente relevante, permitió la internalización de conceptos como la Formación Ciudadana donde se incluye el respeto a las diferencias y la promoción de participación social de una manera mucho más práctica que con los métodos convencionales como lo demuestra a continuación una narración de un participante:

Pero yo les pregunto, ¿Vamos a dejar que ese algo nos impida salir a jugar con nuestros amigos? ¿Vamos a dejar que ese algo no nos deje ir los sábados a preparar esos ricos postres, a dibujar, a contar cuentos?

Los resultados se producen cuando los cuentos de Formación Ciudadana (generados por las madres) fueron convertidos en radio dramas y cápsulas de vídeo producidos por los niños y las madres y difundidos a través de la Radio Comunitaria. Esta unión generó un ciclo de realimentación en la comunidad pues al ser un contenido creado por ellos se convirtió en relevante, ya que trataba de sus propios conflictos y soluciones.

La radio y otros medios alternativos utilizados (fotografía, video grabaciones) garantizó que el mensaje no fuera unidireccional, sino que se mantuviera en un espacio comunitario, reforzando la idea de que son ellos quienes están a cargo de su propia transformación como lo demuestra el siguiente fragmento de un participante en la radio comunitaria: testimonio recogido en el taller ilustra esta dinámica:

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

“Entrevistador de Radio: ¿Cuáles son los principales motivos de que falle la convivencia aquí? [...]

Respuesta del entrevistado: Para Mi Creo de mi, de mi parte que he visto. [Algunas mamás] No, no participan. Como debería de ser. Algunas mamás participan, hay algunas, no. Entonces ahí viene el esa, esa persona, entonces la que no participa, entonces no sé, se siente diferente, como que no quiere convivir con esas mamás que participaron en los talleres... Por eso ya esas personas empiezan a hablar mal de esas personas que, si vienen con los maestros, aunque no es así.”

Este fragmento confirma el ciclo vicioso: No participación → Aislamiento → Generación de rumor (el "algo") → Falla en la convivencia. La radio, al ser un espacio de participación abierta, rompe este ciclo.

El taller de radio fue percibido por los participantes como un espacio de convivencia más saludable, especialmente para los niños, lo que reforzó su potencial educativo-.

Entrevistador Radiofónico: “¿Con relación con la convivencia hay problemas, los niños conviven con los papas? [...]

Respuesta del entrevistado: Un poco mejor que el de adultos. Pues los niños son muy diferentes. No, pues como lo que ve, lo que viene en la escuela y todo, si ellos conviven con sus compañeros y todo, pues es muy diferente. Pero pues es más diferente que la que el padre de familia...” (Escalante May, 2025).

La radio fue el catalizador para que los niños y jóvenes utilizaran su lengua materna y sus tradiciones, fomentando un empoderamiento técnico (manejo de equipos) y cultural.

DISCUSIÓN

La experiencia de la articulación del Diálogo de Saberes, la Narrativa Colaborativa y la Radio Comunitaria en Ticimul, Chankom, demuestra la vitalidad del periodismo y la educación alternativa en la construcción de ciudadanía activa.

Como menciona Tusa et al (2023) Las formas narrativas que se utilizan en la radio comunitaria buscan influir en el fortalecimiento de las identidades locales, aunque su nivel de incidencia puede variar significativamente dependiendo de los enfoques utilizados. Por lo general, estas formas narrativas suelen influir en las comunidades. Estos medios alternativos procuran identificarse con las necesidades del pueblo, hablar su mismo lenguaje y adentrarse en

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

su forma de vida con el fin de fomentar valores en la ciudadanía que permitan la transformación social.

La principal fortaleza de esta investigación reside en la fusión metodológica, la cual permitió superar las limitaciones inherentes a cada herramienta. Si bien el Diálogo de Saberes generó una conciencia crítica profunda, su alcance se amplificó notablemente gracias a los medios de difusión alternativos. La Radio Comunitaria y el Video Documental no solo ofrecieron una plataforma amplia y novedosa, sino que también proporcionaron a la comunidad, habilidades técnicas que fomentaron su independencia en la difusión de su propio devenir. De esta manera, los talleres lograron crear una verdadera conciencia crítica: los participantes no solo aprendieron a difundir sus problemáticas a través de los medios, sino que, asistidos por la reflexión generada en la Narrativa Colaborativa, profundizaron y racionalizaron sus propias dinámicas sociales.

La idea anterior es respaldada por Darretxe et al. (2021), quienes señalan que la virtud fundamental de la radio comunitaria radica en la búsqueda de la democratización de la palabra y la participación ciudadana. Para que esta dinámica fomente la conciencia crítica y los diálogos de saberes en las comunidades, es esencial que se implemente asegurando que el ambiente de trabajo comunitario sea abierto, dialogante y participativo.

La radio comunitaria debe crear, ante todo, una forma de comunicación alternativa a la oficial, pues en ella se genera un diálogo horizontal entre diversos sectores de la sociedad. Además, esta herramienta reconoce y potencia la capacidad de la ciudadanía para la transformación y la creación de contenidos comunicativos, generando su propio lenguaje, conocimiento y acción, aspecto fundamental que se abordó en la presente investigación.

Las acciones que se buscaron durante la investigación era establecer un verdadero cambio social desde sus propias experiencias de vida, sus narrativas y sus diálogos de saberes y en este sentido, los medios alternativos fomentaron la capacidad narrativa y prácticas participativas buscan superar la influencia de la comunicación masiva y hegemónica, centrándose en el diálogo, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento del tejido social. Las narrativas participativas que se establecen en los medios comunitarios y ciudadanos se inclinan por el cambio social que incluyen la Recuperación de la Voz y la Identidad Propia (Bultrago, Betancur y Zuluga, 2016)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En consecuencia, al unirse el dialogo de saberes con los medios alternativos principalmente la radio comunitaria, se formó un sistema donde el empoderamiento se volvió integral: la comunidad no solo supo *cómo* usar la tecnología como forma de empoderamiento técnico, sino que también supo *qué* decir y *por qué* decirlo llevándolos al empoderamiento social y político. Estas acciones permiten que los individuos se reconozcan como agentes de cambio capaces de alzar sus voces" para "entrelazar su forma de vivir futura y de su propia comunidad, utilizando la cultura maya como cimiento de su identidad fortalecida.

CONCLUSIONES

La articulación de los medios de comunicación alternativos con el taller de del Diálogo de Saberes y la Narrativa Colaborativa constituyen un modelo educativo y comunicacional alternativo eficaz para la Formación Ciudadana en contextos rurales e indígenas. La radio comunitaria y el video documental utilizado para socializar la importancia de la lengua maya y coadyuvar como vehículo de historias y valores creados desde la propia comunidad, actúa como una herramienta de preservación cultural activa, superando la visión estática y de escaparate de la cultura.

Esta fusión metodológica constituye un modelo educativo y comunicacional alternativo altamente eficaz para la Formación Ciudadana en contextos rurales e indígenas. El empoderamiento logrado fue dual: por un lado, fue técnico (al dominar los equipos de radio, vídeo, fotografía y programas de edición) y por otro fue sociopolítico (al propiciar narrativas y el mensaje que se generaron desde la propia comunidad participante). El proyecto demostró que la comunidad puede y debe ser la protagonista de sus propios medios, lo cual es vital para contrarrestar la influencia de los medios tradicionales y hegemónicos. Al crear y difundir sus propias narrativas sobre la convivencia pacífica, la comunidad sustituyó el rumor destructivo ("el algo") por un relato de esperanza y autogestión, recuperando el control sobre su propia imagen y destino social.

La radio y el video documental utilizados intencionalmente como vehículo de historias y valores creados desde la génesis local utilizando la lengua maya, creo un sistema de identidad y orgullo de su propia cultura originaria. Las niñas y los niños no solo revaloraron el idioma maya, sino que lo utilizaron con orgullo como una lengua funcional en todos los ámbitos de su propia vida. Esta metodología convierte la preservación cultural en un acto dinámico y de resistencia, asegurando que la identidad maya sirva como cimiento para la formación de

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

ciudadanos críticos, y no solo ser vistos como un mero objeto de estudio. Se comprueba que un medio de comunicación operado y nutrido por los saberes locales son la mejor garantía para la revalorización de la identidad de los pueblos originarios.

La Investigación-Acción Participativa demostró ser una metodología adecuada para abordar problemáticas sociales complejas como las que observaron en la comisaria de Ticimul de Chancón. El modelo validó su efectividad al utilizar el *Diálogo de Saberes* para diagnosticar el conflicto subyacente (la falta de convivencia adulta y la desconfianza) y, de inmediato, utilizar la *Narrativa* y la *Radio* como un mecanismo de intervención social correctiva.

REFERENCIAS

- Blanco, N., y Pirela J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategias de integración de enfoque de investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97 - 111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67646966005>
- Darretxe-Urrutxi, L., Beloki Arizti, N., & Emaldi, A. (2021). Claves para la puesta en marcha de un programa de radio comunitaria: análisis de una experiencia. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 417-439. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042darretxe24>
- Garcés Montoya Á. y Acosta Valencia G. L. (2019). Periodismo comunitario: apropiación, mediación y transferencia de medios. Diálogo de saberes entre Academia y colectivos de comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 819-832. <https://doi.org/10.5209/esmp.64810>
- Heredia Aguayo, F. D. (2025). *Diálogo de saberes y narrativa colaborativa como herramientas de transformación en una comunidad rural del estado de Yucatán* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación. Mérida: Yucatán
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2016). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>
- Tusa Jumbo, F., Carvajal Romero, J., Tenezaca Valle, G., & Pacheco Zerda, P. (2023). Formas narrativas de las radios comunitarias de Guayaquil y su nivel de incidencia en el fortalecimiento de las identidades locales. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 2054-2078. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v8i8.5956>

CAPÍTULO 13

EL AULA INVERTIDA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

María Leticia Sánchez Encalada y Andrés Mares Miramontes

Universidad Nacional Autónoma de México

encalada@unam.mx

Resumen

El propósito del presente estudio se orientó a la formación de estudiantes de psicología en el desarrollo de competencias teórico prácticas requeridas en educación especial, aplicando el método de aula invertida. El cual consistió en cambiar el orden tradicional de las actividades de aprendizaje, dando lugar a la revisión del material académico empleado, por medios virtuales fuera del aula. El tiempo presencial en aula se dedicó al debate y análisis del material revisado previamente, considerando para ello actividades prácticas referentes a estudios de caso. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes desarrollaron las competencias profesionales esperadas y pensamiento crítico, además de una participación activa y autonomía en su proceso de aprendizaje. Se concluye que el modelo de aula invertida empleado, constituye una alternativa viable en la formación de competencias profesionales propias del papel del psicólogo en educación especial.

Palabras clave: aula invertida, educación superior, psicología, competencias, educación especial.

THE FLIPPED CLASSROOM IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN SPECIAL EDUCATION INTERNSHIPS

Abstract

The purpose of this study was to train psychology students in the development of theoretical and practical skills required in special education, applying the flipped classroom method. This method consisted of changing the traditional order of learning activities, allowing for the review of academic material used through virtual means outside the classroom. Classroom time was dedicated to discussion and critical analysis of the previously reviewed material, including practical activities related to case studies. The results indicate that students developed the expected professional skills and critical thinking, as well as active participation and autonomy in their learning process. It is concluded that the flipped classroom model used

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

constitutes a viable alternative for developing professional skills specific to the role of psychologists in special education.

Keywords: flipped classroom, higher education, psychology, competencies, special education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el aula invertida representa una opción viable para la enseñanza de competencias profesionales en educación superior, por lo que en el presente trabajo se aplica éste enfoque pedagógico en la formación de estudiantes de psicología, desarrollando competencias teórico prácticas propias de la asignatura de educación especial. Sustentándose en que la calidad educativa contemporánea, exige la integración de estrategias didácticas innovadoras y virtuales, impulsando la transformación del sistema para incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en materia de la enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las TIC se han desarrollado y aplicado de forma significativa en el ámbito educativo, teniendo como resultado un impacto positivo en las formas de enseñar y aprender (García et al., 2023; García y Pérez, 2018; Morado y Hernández, 2019).

De acuerdo con Rivera, Otiniano y Goicochea (2023), entre las estrategias didácticas para la educación virtual, destacan la planeación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje que implique la motivación, comunicación, confianza, empatía, innovación, diseño, formas de evaluación, trabajo colaborativo, metodología constructivista y estrategias de autorregulación.

Sandoval (2017), plantea que la elección de estrategias didácticas debe obedecer al análisis de los ambientes educativos y sus particularidades ya que esto constituye contextos con condiciones y necesidades específicas, además, es importante considerar que el acompañamiento docente es fundamental durante la organización y conducción de las estrategias a emplear.

El estudio de Morado y Hernández (2019), respecto al acompañamiento tecno pedagógico de los docentes en la enseñanza, evidencia que éste favoreció la construcción progresiva de entornos virtuales de aprendizaje. Generándoles una actitud innovadora, flexible y divertida hacia los procesos de aprendizaje. Concibiendo este acompañamiento como un aliado de su práctica profesional al permitirles ofrecer diferentes alternativas de aprendizaje a sus estudiantes, entre ellas el aula invertida.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Por otra parte, otros estudios como los de Arráez *et al.* (2018); Gaviria *et al.* (2019), constituyen evidencias de la aceptación por parte de estudiantes respecto a entornos virtuales empleados en su formación académica, como fue el caso del aula invertida, ya que promovió su participación en el aula y mejoró la comprensión de los conceptos analizados.

El aula invertida es una metodología pedagógica innovadora, que invierte el orden tradicional de las actividades de aprendizaje y facilita múltiples habilidades al estudiante, por ejemplo, en el estudio de Arráez *et al.* (2018), se evaluó la percepción que los estudiantes tienen después de usar este enfoque, observando que la mayoría prefirieron la clase invertida y asimilaban mejor los contenidos.

Otra característica es que el tiempo en clase se dedica a actividades que implican un pensamiento crítico, fomentando mayor participación de los estudiantes, además promueve autonomía, responsabilidad y habilidades para la resolución de problemas.

Lage *et al.* (2000), son de los primeros autores que desarrollan una metodología de aula invertida, dentro de la teoría psicopedagógica del constructivismo. En la que se provee a los estudiantes la información a través de una variedad de recursos multimedia y el tiempo de clase se aprovecha para aclarar dudas, discutir de manera grupal la información consultada, resolviendo cuestionarios, ejercicios y problemas.

Este enfoque pedagógico se ha utilizado en los últimos años en educación superior e implica la inversión del modelo tradicional de enseñanza en el aula, en el que los estudiantes preparan los contenidos teóricos de las materias antes de la clase, mediante videos, lecturas, podcast o recursos digitales y el tiempo de la clase en el aula se utiliza para la aplicación de los conceptos aprendidos y el profesor será el facilitador, promoviendo actividades prácticas, discusiones, para que el estudiante aplique lo que ha aprendido y profundice su comprensión.

Vega *et al.* (2025) sugieren que el aprendizaje en el aula invertida en educación superior, es un modelo efectivo para promover la participación activa y el aprendizaje significativo, apoyándose en recursos digitales como videos educativos, lecturas interactivas y presentaciones dinámicas, donde el estudiante es un agente activo de su proceso de aprendizaje, pretendiéndose con este modelo desarrollar el pensamiento crítico, autonomía académica y resolución de problemas, mediante la reestructuración del tiempo en clase para actividades prácticas y significativas.

Existen diversos tipos de aula invertida, dentro de los más frecuentes se encuentran:

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Aula invertida tradicional: se preparan con videos explicativos de breve duración.
- Clase invertida debate: donde los estudiantes participan argumentando con un pensamiento crítico.
- Clase invertida grupal: interacción entre estudiantes.
- Aula invertida virtual: destaca el uso de las TIC

Dentro de las actividades del aula invertida pueden considerarse tareas entre pares, análisis de estudio de casos, simulaciones interactivas, sesiones de debate, aprendizaje basado en problemas.

A partir del contexto argumentativo respecto al aula invertida como opción viable para la enseñanza de competencias profesionales en educación superior, se consideró importante emplear éste enfoque en la formación de estudiantes de psicología para cubrir los objetivos de la asignatura práctica en educación especial, orientada a aplicar y evaluar con responsabilidad profesional y ética, estrategias colaborativas para la valoración y atención de personas con barreras para el aprendizaje y la participación de los encargados de su crianza en la conformación de condiciones que favorezcan la inclusión en los ámbitos requeridos.

En consecuencia, se parte de formar profesionalmente a estudiantes de psicología para responder a las necesidades particulares de cada niño con barreras para el aprendizaje, las cuales constituyen obstáculos y dificultades que tienen para aprender, participar e interactuar como parte de la comunidad educativa dentro y fuera de ella.

METODOLOGÍA

2.1 Objetivo general

Formar a estudiantes de psicología para el desarrollo de competencias teórico prácticas en educación especial aplicando el método de aula invertida.

1.2.1 Objetivos específicos:

1. Implementar un modelo de aula invertida por medio de herramientas digitales relacionando los contenidos teóricos con la práctica.
2. Con este método contribuir al desarrollo de habilidades que se requieren para la práctica.
3. Promover el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en educación especial.
4. Realizar actividades para el desarrollo profesional en educación especial a través del aprendizaje basado en problemas y estudios de caso.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

5. Formar a estudiantes de psicología para el desarrollo de competencias teórico prácticas en educación especial aplicando el método de aula invertida.

2.3.1 Materiales didácticos

Los siguientes recursos multimedia y digitales fueron utilizados en las actividades realizadas fuera del aula:

- Videos en YouTube. Tema: ¿Qué son las necesidades especiales y qué es la educación inclusiva?, ¿Quiénes son los usuarios de la educación especial?
- Tema: Introducción a la sociología: normalidad, desviación, etiquetación y poder.
- Entrevista. Aspectos conceptuales de la entrevista. Saber escuchar y preguntar.
- Tema: Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Películas: El color del paraíso; Estrellas en la tierra; Un milagro para Helen Keller; Cuerdas cortometraje completo.
- Lectura de libros: El psicodiagnóstico clínico del niño; Manual de la entrevista psicológica; Trastornos del desarrollo y problemas de aprendizaje.
- Repositorio: Identificar las necesidades especiales en situaciones específicas. Necesidades especiales y sus conceptos.
- Informes sobre presentación de casos

Actividades desarrolladas en el aula: presentaciones digitales, debates, solución de problemas, análisis de casos y proyectos en equipo.

Estrategias aplicadas: Estuvieron basadas en proyectos, comprensión y aplicación de las nociones básicas de la educación especial, relacionadas con cada caso, tales como: aprendizaje activo, participación en clases, actividades en clase: discusiones, tutorías personalizadas, proyectos grupales, debates, resolución de ejercicios complejos, clases presenciales, expositivas e interactivas, talleres prácticos, tutoría personalizada para acompañar y supervisar la elaboración del proyecto de intervención.

2.4.1 Participantes

16 estudiantes que cursaban la práctica básica en educación especial, 2 profesores.

2.5.1 Procedimiento

La formación de los estudiantes en la asignatura se inició con un curso introductorio, donde se trataron temas afines al sustento teórico metodológico de la práctica, así como lo

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

referente a las formas esenciales de inserción de la psicología en el ámbito de la educación especial.

En la primera sesión del curso se entregó el programa con los objetivos, criterios de evaluación, temas y materiales a revisar. Se determinó la dinámica de la asignatura proponiendo la secuencia de temas y objetivos por sesión. En la Tabla 1 se presentan los títulos de los materiales revisados, así como las actividades planeadas para cada uno.

El modelo se aplicó a través de dos fases: teórica y práctica.

El objetivo de la fase teórica fue desarrollar habilidades de análisis y argumentación, búsqueda bibliográfica, selección y sistematización de la información. En esta etapa se revisaron en casa, materiales previos a las sesiones presenciales, como lecturas, recursos audiovisuales (videos en YouTube) y podcast, con el fin de utilizar las horas sincrónicas para aclarar dudas y utilizar las herramientas en conjunto, posteriormente en clase se llevaron a cabo actividades como debates, exposiciones y aplicación de algunos temas a los casos asignados.

Tabla 1

Temas teóricos

Inclusión y barreras de aprendizaje
Evaluación en educación especial

Aspectos generales de la entrevista
Entrevista con el niño con necesidades educativas especiales
Fundamentos de las escalas de KOPPITZ
Indicadores acerca del desarrollo del niño
Indicadores emocionales
Dibujo de la familia
Fundamentos de la prueba del dibujo de la familia
Aplicación e interpretación de la prueba
Elaboración del informe acerca del psicodiagnóstico del niño
Ficha de identificación
Motivo de consulta
Instrumentos de evaluación: EDAH, Prueba de articulación, Evaluación de problemas de aprendizaje
Resultado e integración de las pruebas aplicadas
Consideraciones básicas para elaborar un informe psicológico
Trastornos en el desarrollo del niño
Métodos y programas de intervención

Nota. Elaboración propia.

En la fase de intervención se desarrolló y aplicó un programa con su respectiva fundamentación teórica y metodológica.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La evaluación del modelo psicopedagógico de aula invertida aplicada consistió en llevar a cabo de manera continua, formativa y adaptada a las actividades realizadas, en tres modalidades: 1) Diagnóstica, se realizó al inicio del curso para identificar conocimientos previos, expectativas y necesidades individuales de aprendizaje. 2) Formativa, al finalizar cada actividad se evaluó el logro de las competencias planeadas, mediante la entrega de productos integradores, avances del programa de intervención. 3) Finalmente la evaluación sumativa, se realizó durante el desarrollo de cada actividad programada, con retroalimentación constante a través de ejercicios, exposiciones, productos parciales (informes con la planeación de la sesión) y participación activa, implicando el trabajo presencial con el caso asignado. Al final del curso cada alumno entregó un reporte del caso, incluyendo la descripción de todas las actividades.

En la Tabla 2 se especifican las actividades llevadas a cabo y las competencias adquiridas por los estudiantes.

Tabla 2

Aplicación de los conocimientos teóricos. Actividades prácticas en estudio de caso.

Actividad	Competencias adquiridas
Entrevista	Comunicación, escucha activa
Evaluación y diagnóstico	Aplicación de instrumentos de evaluación
Planeación de la propuesta de intervención	Aplicación de métodos y estrategias para la solución de problemas
Aplicación de actividades para cada sesión	Reflexión y toma de decisiones
Elaboración del reporte de actividades	Redacción e integración de información
Elaboración del expediente del estudio de caso	Uso de las TICS: Elaboración de presentaciones
Entrega del informe final	Exposición de casos

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS

Se presentan los aspectos más significativos de los datos analizados, en donde las actividades asincrónicas realizadas como parte del modelo de aula invertida aplicado permitieron que todos los estudiantes participantes adquirieran habilidades para el análisis de las lecturas, elaboración de esquemas y presentaciones. En las reuniones presenciales todos participaron y realizaron los ejercicios establecidos para cada sesión. En las prácticas se llevaron a cabo las siguientes actividades: aplicación de entrevistas y los instrumentos de evaluación al caso asignado, así mismo se desarrollaron habilidades para realizar las evaluaciones, diagnósticos y estrategias de

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

intervención, lo que les permitió desarrollar competencias de empatía, escucha activa, toma de decisiones, elaboración de objetivos, planeación y programación de actividades, realización de reportes, impartición de tres talleres para padres, elaboración de un informe final del caso para acreditar la materia.

En la Tabla 3, se presentan algunos testimonios que se recopilaron para tal propósito, los cuales permiten conocer los significados y sentidos implicados en tal perspectiva.

Tabla 3

Testimonios

“A mí me agrada la forma de enseñanza por que puedo revisar y revisar una y otra vez el material e inclusive de una manera más cómoda porque o es en la Tablet o es en el celular”

“Como yo soy de esas personas que se cansan muy rápido, pues descanso cuando ya siento que no doy una, y así me la llevo, aunque a veces cuando siento que esta interesante el material, me sigo y yo misma me sorprendo que no me paré ni un minuto”

“A mí me da el aprender con apoyos visuales, me gusta mucho, no me tengo que forzar a terminar las tareas, y los videos sobre todo me enseñan mucho”

“Cuando no entiendo muy bien, lo que creo es importante del material a revisar en línea, pues apunto las dudas que tengo y hasta las preguntas que plantearé en las sesiones de discusión. Nos ha sido más fácil así participar en las discusiones, lo veo también en mis compañeras y compañeros”

“De principio uno cree que va a ser muy difícil trabajar de esa manera, yo creía que no iba a poder con ser más responsable que de costumbre, te acostumbras a que todo en el salón de clases. Eso de trabajar ahora en casa. Pero deveras a la primera te darás cuenta que uno estaba equivocada, me ha gustado mucho esta forma de trabajo, ojalá todas las materias fueran así”

“Me exijo más, pienso más y sobre todo cuando se discute en grupo me siento más seguro en participar. A mí me daba mucha angustia participar en grupo. Ahora siento que me es fácil participar y al hacerlo se me amplían los conocimientos de la materia”

“Sobre todo los videos me enseñan mucho y cuando los discutimos yo veo que todos los entendimos, unos unas cosas, otros otras, pero todos aportamos. La aprobación de nuestra participación siempre estuvo presente”

“A como entendimos el propósito de la materia, lo cubrimos sin duda alguna, es más según los comentarios entre nosotras incluyendo a los dos compañeros, coincidimos en que se nos facilitó contar, como resultado de la forma de trabajo que llevamos a cabo, el conocimiento y habilidades requeridas por el programa”

“Sientes que tienes que involucrarte más y al hacerlo te vas dando cuenta que te atrapa que no implica más estudios que el acostumbrado. La diferencia está en que aparece un mayor gusto por aprender y entender lo referente a tu formación en este campo de la educación, creo que esto se dio en todo el grupo”

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

“Nos permitió aprender y convivir al mismo tiempo teniendo un propósito académico que logramos cumplir con un gusto creciente de por medio”

“Yo ahora me siento más ordenada y motivada en mi formación, me gustaría que las demás materias se enseñaran de esta forma, sinceramente comprendí mejor las situaciones abordadas sobre todo eso, comprensión, me sentí poco a poco más consciente de mi papel en mi formación profesional”

Nota. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados nos permiten plantear que, tanto el trabajo del material académico revisado fuera del aula por medios virtuales, como el realizado presencialmente en ella, fundamentalmente a partir del debate y análisis respecto al material revisado, en dónde los estudiantes debían analizar, argumentar y defender sus posturas, constituyen las condiciones representativas del modelo empleado de aula invertida, que permitieron promover la participación activa y el aprendizaje significativo tal y como se ilustra en el siguiente testimonios.

“La participación y colaboración entre el grupo poco a poco fue creciendo al igual que la confianza, antes de la clase ya estábamos comentando el material, ya decía una esto o lo otro, pero al ritmo de ya, estábamos intercambiando puntos de vista”

Así mismo, se refiere que el proceso de enseñanza aprendizaje que les significó el aula invertida, permitió desarrollar el aprendizaje activo, crítico y una autonomía académica ya que pudieron gestionar su tiempo de estudio en casa.

“Discutir cuando uno tiene elementos previos, aunque tengas aún dudas sobre algunos aspectos del material revisado, es algo que nos hace más seguros y sobre todo precisos, al menos ya no divagamos mucho”

En suma, se arguye que la aplicación de aula invertida como estrategia didáctica en la formación de competencias teórico prácticas referentes al ejercicio del psicólogo, fue favorable para tal fin, observándose que lo discutido y analizado en clase respecto a los casos asignados y la retroalimentación de los profesores, fueron significativos en el cumplimiento con los objetivos planeados.

CONCLUSIONES

El estudio realizado constituye una forma teórica y metodológica de abordaje para la formación de competencias profesionales en educación superior, en este caso, particular, para

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

cubrir los objetivos planeados respecto al papel del psicólogo en educación especial, ya que la aplicación del modelo de aula invertida permitió cumplir dicho cometido, además de facilitar en los estudiantes la comprensión y aceptación de su papel activo y protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje vivenciado. Sumándose a ello, la optimización del tiempo de clase, el reconocimiento de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como el trabajo colaborativo. De acuerdo a estos hallazgos el enfoque de aula invertida representa una alternativa viable para dar respuesta a la calidad de la educación que demanda participación constructiva y responsable de estudiantes y profesores.

REFERENCIAS

- Arráez, G.; Lorenzo, A.; Gómez, M. y Lorenzo, G. (2018). La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado. *International Journal of developmental and educational psychosociology*, vol. 2, 155-168.
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003016/html/>
- García Martín, J., & Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (10), 37-63.
<http://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- García Monge, A., Pellicer Iborra, C., Jiménez Ruíz, M., & Gómez González, F. J. (2023). El espacio en el trabajo por proyectos: el caso de los proyectos del Modelo Rubik. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 37-56.
<http://doi.org/106018/reifop.559421>
- Gaviria Rodríguez, D., Arango Arango, J., Valencia Arias, A., & Bran Piedrahita, L. (2019). Percepción de la estrategia aula invertida en escenarios universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 593-614.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200593
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Flipped Classroom. Aula invertida. *Innovación educativa*. Universidad Politécnica de Madrid.
<https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/FlippedClassroom.pdf>
- Morado, M.F., & Hernández, S. O. (2019). Una experiencia de acompañamiento tecnopedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- superior. *Revista de Educación*, 43(1), 1-26.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44057415004/>
- Rivera Tejada, H. S., Otiniano García, N. M., & Goicochea Ríos, E. del S. (2023). Estrategias didácticas de la educación de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (83), 120-134.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8872161>
- Sandoval, L. A. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095686>
- Vega, M. A., Caizaluisa, N. Salina, A. & Billar, M. (2025). Flipped classroom en la educación superiores: Un modelo efectivo para promover la participación activa y el aprendizaje significativo. *Revista social fronteriza*, 5 (1), e-569.
<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/569>

CAPÍTULO 14

ENCUENTROS QUE TRANSFORMAN: ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EXPERIENCIA, LA TEORÍA Y LA VOZ EXPERTA

Ithandehuil Cuevas Fiscal, Lorena Ceballos Pinto y Celso Julián Herrera Fuentes *Universidad Pedagógica Nacional Unidad 123, México*

upn123.icuevasf@normales.mx

Resumen

El objetivo de esta comunicación es compartir una experiencia docente orientada a fortalecer la formación inclusiva de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Inclusiva, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 123 de Iguala, Guerrero. Desde la metodología de investigación-acción, se implementó una estrategia basada en tres enfoques articulados: la teoría, la experiencia y la voz experta. Los métodos incluyeron el análisis de lecturas y cortometrajes, entrevistas éticas a personas con discapacidad y la organización de conferencias con especialistas. Estas acciones promovieron la reflexión crítica, la gestión colaborativa y la vinculación entre teoría y práctica. Los resultados muestran el desarrollo de una comprensión ética y social de la discapacidad, el fortalecimiento de competencias profesionales y la consolidación de una comunidad de aprendizaje comprometida con la inclusión y la equidad educativa.

Palabras clave: Discapacidad, Educación inclusiva, intervención educativa, investigación acción, inclusión.

Transformative Encounters: Formative Strategies for Inclusive Education through Experience, Theory, and Expert Voices

Abstract

The objective of this paper is to share a teaching experience aimed at strengthening inclusive education training for students in the bachelor's degree in educational Intervention, Inclusive Education line, at the Universidad Pedagógica Nacional, Unit 123, in Iguala, Guerrero, Mexico. Using educational action research methodology, a pedagogical strategy based on three interconnected approaches—theoretical, experiential, and expert voice—was implemented. The methods included analysis of readings and short films, ethically guided interviews with people with disabilities, and the organization of conferences with specialists. These actions promoted

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

critical reflection, collaborative management, and the linkage between theory and practice. The results show the development of an ethical and social understanding of disability, the strengthening of professional competences, and the consolidation of a learning community committed to inclusion and educational equity.

Keywords: Disabilities; Inclusive Education; Educational Intervention; Action Research; Inclusion.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en educación inclusiva demanda experiencias que trasciendan la transmisión teórica del conocimiento y propicien encuentros auténticos con la diversidad humana. En la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Inclusiva, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123 de Iguala, Guerrero, en la asignatura Aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad se orienta al análisis crítico de los discursos que históricamente han definido a la discapacidad, al reconocimiento de sus implicaciones sociales y al desarrollo de estrategias de intervención educativa basadas en la equidad y el respeto por la diferencia.

En este contexto, surgió la necesidad de replantear las prácticas formativas del curso para fortalecer el aprendizaje significativo, la reflexión ética y la vinculación con la realidad. A partir de este propósito, se diseñó una estrategia pedagógica innovadora sustentada en tres enfoques complementarios: la teoría, la experiencia y la voz experta. Desde la teoría, los estudiantes analizaron los modelos médico, social y crítico de la discapacidad, identificando los discursos, supuestos y tensiones que cada uno plantea. Este proceso se acompañó de la lectura de textos especializados, el análisis de cortometrajes y la elaboración de infografías que facilitaron la comprensión conceptual y la discusión colectiva.

Desde la experiencia, los futuros interventores educativos establecieron contacto directo con personas con discapacidad mediante entrevistas, lo que les permitió comprender la vivencia cotidiana de la diferencia y resignificar sus propias percepciones. El encuentro con la alteridad se convirtió así en una experiencia ética y formativa, al reconocer la voz de quienes históricamente han sido marginados en los procesos educativos.

Finalmente, desde la voz experta, los estudiantes organizaron un ciclo de conferencias titulado “Al encuentro con la discapacidad”, gestionando la participación de especialistas y personas con discapacidad de distintos contextos. Este proceso incluyó la elaboración de oficios

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

formales, la planeación logística, el diseño de materiales de difusión y la moderación de los eventos. La experiencia trascendió el aula, integrando a estudiantes de otras licenciaturas como Pedagogía y otros grupos de Intervención Educativa en modalidad general, con una asistencia promedio de treinta participantes por conferencia.

El proyecto se consolidó como una práctica de aprendizaje situada, donde la teoría se articuló con la acción, la reflexión y la gestión educativa. A través de esta experiencia, los estudiantes desarrollaron competencias profesionales vinculadas al liderazgo, la organización de eventos académicos y la comunicación inclusiva, al tiempo que fortalecieron su compromiso ético con la educación para todos. La innovación de esta experiencia radicó en convertir una asignatura teórica en un espacio de construcción colectiva, diálogo interdisciplinario y formación profesional significativa, demostrando que la inclusión no solo se enseña, sino que se vive y se aprende en comunidad.

MATERIAL y MÉTODO

La experiencia se desarrolló bajo un enfoque cualitativo sustentado en la investigación-acción educativa, entendida como un proceso reflexivo y transformador mediante el cual los docentes analizan, intervienen y mejoran su práctica pedagógica. Este método resulta especialmente pertinente para la educación inclusiva, ya que vincula la teoría con la acción y la reflexión crítica. Kemmis y McTaggart (1988) señalan que “la investigación-acción combina la acción práctica con la reflexión sistemática para mejorar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 5). En este proyecto, permitió generar una propuesta formativa innovadora que articuló la teoría, la vivencia y la gestión educativa. Se utilizaron múltiples instrumentos de apoyo diseñados por la docente, como guiones de evaluación y plantillas de artículos para el análisis teórico, guion de acercamiento a personas con discapacidad con criterios éticos de respeto, lenguaje inclusivo y consentimiento informado y esquemas de análisis y artículos de conferencias para la sistematización de los aprendizajes de las voces expertas. Estos materiales favorecieron la reflexión crítica, la producción escrita y la comprensión profunda de la diversidad funcional.

El trabajo se inscribe en la Línea Específica de Educación Inclusiva de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123 de Iguala, Guerrero, y se vincula al grupo de investigación Educación inclusiva y diversidad: retos y perspectivas. Esta relación situó la experiencia dentro de una perspectiva investigativa y social,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

coherente con las metas institucionales de promover la equidad, la justicia y la transformación educativa.

2.1 La investigación-acción y la estrategia de enseñanza en la práctica inclusiva

La investigación-acción constituye una vía para transformar la práctica educativa a través de la indagación sistemática sobre la propia acción. Elliott (1990) señala que este enfoque “permite a los docentes reinterpretar y modificar sus prácticas en función de la comprensión que obtienen al analizarlas críticamente” (p. 12). Desde esta perspectiva, el aula universitaria se concibe como un espacio de innovación, donde la docencia y la investigación se entrelazan para generar cambios reales en la formación profesional.

En el contexto de la educación inclusiva, la investigación-acción posibilita procesos éticos y dialógicos en los que el conocimiento se construye junto a los estudiantes. Ainscow (2020) afirma que la inclusión “no es un estado fijo, sino un proceso continuo de búsqueda de mejores maneras de responder a la diversidad” (p. 19). Este principio inspiró la experiencia descrita, que buscó formar profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica y de actuar frente a las desigualdades que enfrentan las personas con discapacidad.

Por otra parte, la estrategia metodológico-didáctica integró tres enfoques complementarios:

Desde la teoría, se analizaron los modelos médico y social mediante lecturas, análisis de cortometrajes y elaboración de infografías.

Desde la experiencia, los estudiantes realizaron entrevistas éticas a personas con discapacidad, reflexionando sobre sus vivencias y contextos.

Desde la voz experta, organizaron el ciclo de conferencias Al encuentro con la discapacidad, con especialistas y participantes que compartieron experiencias de vida y prácticas inclusivas.

Cada enfoque generó productos académicos (artículos, memorias reflexivas y materiales de difusión) que evidenciaron la integración de saberes y la apropiación ética de los aprendizajes. En sintonía con Dussel (2001), “la educación debe ser un acto de liberación en el que el otro sea reconocido como sujeto de dignidad y saber” (p. 115).

En conjunto, esta metodología configuró una experiencia transformadora que unió teoría, acción y reflexión, fortaleciendo tanto la formación profesional como la sensibilidad social de los futuros interventores educativos.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

2.2 La formación del interventor educativo desde la experiencia con la discapacidad para fortalecer la conciencia inclusiva

La experiencia se realizó con 15 estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Inclusiva, durante el semestre enero-junio 2025. La asignatura Aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad tiene como propósito que los estudiantes formulen estrategias de intervención que atiendan situaciones de exclusión y desigualdad desde una perspectiva crítica.

El curso se estructuró en torno a dos modelos fundamentales de comprensión de la discapacidad: el modelo médico y el modelo social. Aunque el primero ha sido criticado por su énfasis en la deficiencia, se reconoció su utilidad para comprender las características funcionales y las necesidades educativas específicas de las personas. En cambio, el modelo social fue adoptado como marco principal, al entender que la discapacidad no reside en el cuerpo, sino en las barreras sociales, físicas y actitudinales que impiden la plena participación. Barton (1998) sostiene que “comprender ambos enfoques permite articular la dimensión biológica con la social sin reducir la discapacidad a una tragedia personal” (p. 52).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2011), las personas con discapacidad “se enfrentan a barreras actitudinales y ambientales que restringen su participación plena y efectiva en la sociedad” (p. 4). La educación inclusiva, en este sentido, no solo busca eliminar dichas barreras, sino promover culturas escolares que valoren la diversidad. La UNESCO (2023) refuerza esta idea al afirmar que la inclusión implica “replantear la educación como un bien común mundial, donde todas las personas puedan aprender y participar en igualdad de condiciones” (p. 15).

Asimismo, el proyecto abordó la condición del espectro autista, reconociéndola no como una discapacidad, sino como una condición del neurodesarrollo que demanda apoyos específicos en la comunicación, la interacción social y la autorregulación. Esta precisión conceptual resultó clave para ampliar la comprensión de la diversidad humana y evitar un lenguaje reduccionista.

Uno de los ejes más significativos del proyecto fue la formación del interventor educativo desde la conciencia inclusiva, entendida como la capacidad de reconocer al otro en su diferencia y actuar en consecuencia. La experiencia promovió en los estudiantes una comprensión ética de la discapacidad basada en la empatía, la sensibilidad y el respeto. En

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

palabras de Levinas (1993), “el rostro del otro me interpela, me llama a una responsabilidad infinita” (p. 89).

El contacto directo con personas con discapacidad y especialistas generó un proceso formativo transformador. Los estudiantes aprendieron que la inclusión no consiste únicamente en adaptar espacios o currículos, sino en construir relaciones humanas sustentadas en la equidad y el reconocimiento mutuo. Ainscow (2020) enfatiza que formar docentes inclusivos significa “cultivar una conciencia profesional que reconozca las barreras y las combata con prácticas colaborativas y justas” (p. 22).

De esta manera, los futuros interventores educativos desarrollaron competencias para actuar como mediadores sociales y agentes de cambio, capaces de promover entornos accesibles y respetuosos, especialmente hacia personas con discapacidad y con autismo. Su sensibilización no solo transformó su mirada profesional, sino también su compromiso ético con la justicia educativa.

RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia reflejan el impacto formativo de una estrategia pedagógica sustentada en la articulación de tres enfoques de aprendizaje: la teoría, la experiencia y la voz experta. El proyecto permitió observar transformaciones significativas en la comprensión conceptual, ética y profesional de los estudiantes sobre la discapacidad, evidenciadas en la calidad de sus producciones académicas, la organización de eventos inclusivos y la apropiación de una mirada crítica ante las prácticas sociales de exclusión.

Desde el enfoque teórico, los estudiantes elaboraron artículos académicos que demostraron la apropiación de los modelos médico y social de la discapacidad. Si bien el modelo médico se abordó como referente para comprender las características funcionales y las necesidades educativas específicas de cada persona, el modelo social fue el eje principal de análisis, orientando la reflexión hacia la eliminación de barreras sociales y actitudinales. Como señala Barton (1998), “comprender ambos enfoques permite articular la dimensión biológica con la social sin reducir la discapacidad a una tragedia personal” (p. 52). A partir de los guiones de evaluación y las plantillas diseñadas, los estudiantes propusieron estrategias inclusivas vinculadas al diseño universal para el aprendizaje, los ajustes razonables y la sensibilización institucional.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En el enfoque desde la experiencia, los estudiantes se vincularon directamente con personas con discapacidad mediante entrevistas elaboradas con base en un guion ético y reflexivo. Este acercamiento promovió una comprensión más profunda de la diversidad humana y el reconocimiento de la discapacidad como una construcción social. Las reflexiones derivadas de los encuentros mostraron la deconstrucción de estereotipos asistencialistas y la adopción de una ética del reconocimiento. Además, se incluyó la exploración del espectro autista como una condición del neurodesarrollo que requiere apoyos específicos en la comunicación y la interacción social, lo que amplió la comprensión de la diversidad funcional.

Por su parte, el enfoque desde la voz experta se concretó en la organización del ciclo de conferencias *Al encuentro con la discapacidad*, un espacio de diálogo interdisciplinario entre especialistas, personas con discapacidad y comunidad universitaria. Cada evento contó con la participación promedio de treinta asistentes, integrando estudiantes de diferentes licenciaturas. Los equipos estudiantiles gestionaron íntegramente los eventos —desde la planeación y los oficios de invitación hasta la difusión institucional y la moderación—, fortaleciendo así competencias profesionales vinculadas al liderazgo, la comunicación inclusiva y la gestión educativa con impacto social.

Tabla 1

Ciclo de conferencias “Al encuentro con la discapacidad”

Título de la conferencia	Tipo de discapacidad	de Ponente invitado	Fecha	Modalidad	Asistencia aproximada
Una perspectiva desde la experiencia: superando barreras con discapacidad motriz		Mtro. Félix Ortiz Carreón	4 de junio 2025	Presencial	30 participantes
Miradas que trascienden: rompiendo límites desde la discapacidad visual		Lic. Johnny Leonel Curiel Salazar	3 de junio 2025	Presencial	28 participantes
Historias de vida de personas sordas	Auditiva	Mtro. José Luis Flores Flores	5 de junio 2025	Virtual (webinar)	32 participantes
Rompiendo barreras, abriendo caminos: una mirada inclusiva hacia la discapacidad intelectual		Maribel Cortés Barrera	11 de junio 2025	Presencial	26 participantes
La diferencia que hace el autismo: una mirada profunda	Autismo	Lic. Brenda Isi San Martín Barrios	12 de junio 2025	Presencial	28 participantes

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Nota. Elaboración propia, 2025.

La combinación de los tres enfoques generó un proceso formativo coherente y transformador. Los estudiantes alcanzaron una comprensión crítica de la discapacidad desde perspectivas teóricas, vivenciales y profesionales, fortalecieron su sentido ético y su responsabilidad social, y produjeron materiales académicos que documentan aprendizajes y propuestas inclusivas. Además, la experiencia trascendió el aula mediante la difusión en redes institucionales y la planeación de la revista digital Encuentros que transforman, evidenciando que la inclusión se aprende viviéndola.

DISCUSIÓN

La implementación de esta estrategia pedagógica demostró que el aprendizaje sobre discapacidad requiere ser vivido, dialogado y reflexionado desde diversas dimensiones. Los procesos formativos más significativos surgieron cuando los estudiantes participaron activamente y reconocieron en las personas con discapacidad no un objeto de estudio, sino sujetos de derecho y dignidad.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, el proyecto representó una oportunidad para que la docencia universitaria se convirtiera en un espacio de indagación y transformación. Elliott (1990) sostiene que este enfoque permite “reinterpretar y modificar las prácticas educativas a partir de la comprensión crítica que surge de la propia experiencia docente” (p. 12). En este sentido, tanto la profesora como los estudiantes se convirtieron en agentes activos de cambio.

El análisis de los productos académicos mostró que, aunque se partió del reconocimiento del modelo médico, la reflexión avanzó hacia el modelo social, evidenciando que la educación inclusiva requiere eliminar las barreras que impiden la participación plena. Como destaca Ainscow (2020), la inclusión “no es un destino, sino un proceso continuo de búsqueda de mejores maneras de responder a la diversidad” (p. 19). Esta comprensión permitió a los estudiantes transitar de una visión asistencialista a una ética del reconocimiento.

El trabajo con el espectro autista amplió la noción de diversidad al incluir las condiciones del neurodesarrollo, favoreciendo la empatía y la reflexión sobre la necesidad de apoyos comunicativos y socioemocionales. Las conferencias y webinars reforzaron el sentido de comunidad, validando la importancia de incorporar la voz de las personas con discapacidad y de quienes trabajan con ellas.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Asimismo, la experiencia confirmó el papel del docente como mediador y facilitador de aprendizajes situados. Al aplicar la investigación-acción, la práctica docente se resignificó como un proceso reflexivo permanente, alineado con lo que Dussel (2001) denomina una ética de la liberación, orientada a transformar las relaciones educativas desde la equidad y el respeto.

En conjunto, la experiencia demostró que formar profesionales comprometidos con la inclusión requiere estrategias dialógicas, éticas y transformadoras, capaces de unir teoría, acción y sensibilidad. De este modo, el aula universitaria se consolida como un espacio de justicia epistémica donde la diversidad se reconoce como fuente de conocimiento y humanidad compartida.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada evidenció que la formación en inclusión debe trascender la transmisión de contenidos teóricos para convertirse en un proceso vivencial, reflexivo y colaborativo. Los futuros interventores educativos comprendieron que la discapacidad, más que una condición individual, es el resultado de las barreras sociales y estructurales que limitan la participación.

El proyecto reafirma el compromiso del grupo de investigación Educación inclusiva y diversidad: retos y perspectivas con la generación de prácticas formativas que promuevan la equidad y la participación de todas las personas. La educación inclusiva se consolida como una pedagogía de la esperanza (Dussel, 2001), capaz de transformar el aula.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). *Promoviendo la inclusión y la equidad en la educación*. Routledge.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad* (R. Filella Escolà, Trad.). Morata.
- Dussel, E. (2001). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Levinas, E. (1993). *Ética e infinito*. Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.

CAPÍTULO 15

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS (FLE) EN EL CAVILAM-ALIANZA FRANCESA DE VICHY, FRANCIA

Maira Yuritzí Becerril Tinoco y Marisol Nieto Hernández

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

yuritzibectin@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar prácticas educativas innovadoras y estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje significativo en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE). La metodología empleada incluye un enfoque cualitativo basado en la observación y análisis de diversas actividades implementadas en el aula, así como la recopilación de experiencias de docentes y estudiantes en CAVILAM. Se utilizan métodos como el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías educativas, que permiten a los estudiantes interactuar de manera activa y significativa con el contenido. Los resultados muestran que estas impactan en la motivación y participación de los estudiantes, así mismo se espera una mejora en sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Palabras clave: innovación educativa, aprendizaje significativo, didáctica del francés, enseñanza de lenguas, metodologías activas.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR MEANINGFUL LEARNING: THE DIDACTICS OF FRENCH AT CAVILAM-ALLIANCE FRANÇAISE DE VICHY, FRANCE

Abstract

The objective of this presentation is to introduce innovative educational practices and pedagogical strategies that promote meaningful learning in the teaching of French as a Foreign Language (FLE). The methodology employed includes a qualitative approach based on the observation and analysis of various activities implemented in the classroom, as well as the collection of experiences from teachers and students at CAVILAM. Methods such as collaborative learning and the use of educational technologies are utilized, allowing students to interact actively and meaningfully with the content. The results indicate that these strategies

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

positively impact students' motivation and participation, and an improvement in their linguistic and communicative competencies is expected.

Keywords: educational innovation, meaningful learning, didactics of French, language teaching, active methodologies.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta desafíos significativos que requieren una constante adaptación y renovación de las prácticas pedagógicas. En un mundo globalizado, donde las interacciones culturales y económicas trascienden fronteras, la enseñanza de lenguas extranjeras, como el francés, se convierte en un componente esencial en la formación de estudiantes competentes y culturalmente conscientes. Por un lado se fomenta la adquisición de habilidades lingüísticas y se promueve la comprensión profunda de diversas culturas y perspectivas, lo que es fundamental en la era de la información.

La creciente demanda de profesionales bilingües y multilingües resalta la importancia de una enseñanza efectiva de lenguas extranjeras. En este contexto, la educación debe ir más allá de la simple memorización de vocabulario y estructuras gramaticales; debe enfocarse en la creación de experiencias de aprendizaje significativas que involucren a los estudiantes de manera activa. Esta necesidad se convierte en una prioridad para instituciones educativas que buscan preparar a sus alumnos para un futuro en el que la comunicación intercultural será cada vez más relevante.

Mi experiencia de formación en el curso "Didáctica del Francés" en el Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) – Alianza Francesa, durante el mes de agosto de 2025, me proporcionó una oportunidad única para explorar estrategias pedagógicas innovadoras que fomentan un aprendizaje significativo. Este curso intensivo de cuatro semanas enriqueció mis competencias lingüísticas y pedagógicas y me permitió reflexionar sobre la aplicación de estas metodologías en el contexto educativo mexicano. A través de un enfoque práctico y colaborativo, se abordaron diversas técnicas y herramientas que promueven la participación activa de los estudiantes, integrando la cultura en el aprendizaje del idioma.

El objetivo de esta ponencia es compartir los aprendizajes adquiridos durante el curso y cómo estos pueden ser implementados para mejorar la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. La formación contempló el

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

perfeccionamiento lingüístico y el trabajo puntual en el diseño de actividades que estimulan la creatividad, la crítica y la colaboración entre los estudiantes. A través de módulos que abarcaron desde enfoques multisensoriales hasta el uso de herramientas digitales, se presentaron estrategias que facilitan un aprendizaje más dinámico y contextualizado.

En los siguientes apartados, se abordarán los materiales y métodos utilizados durante el curso, los resultados obtenidos en cuanto a la mejora de competencias docentes y, finalmente, se discutirá la relevancia de estas estrategias en el contexto actual de la enseñanza de lenguas, particularmente del Francés Como Lengua Extranjera (FLE). Este análisis permitirá evidenciar cómo la innovación en el aula puede transformar la práctica docente y aprendizaje de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología del curso en CAVILAM se caracterizó por un enfoque activo y participativo, centrado en la inmersión lingüística y en la interacción constante con docentes nativos y compañeros internacionales. Durante las cuatro semanas, asistí a sesiones que abordaron diversas áreas de la didáctica del francés, organizadas de la siguiente manera:

Perfeccionamiento lingüístico: En la primera semana, participé en cinco días de clases intensivas que se centraron en el perfeccionamiento de competencias lingüísticas. Estas sesiones incluyeron actividades para mejorar la expresión oral, la comprensión auditiva, la corrección gramatical y la fluidez comunicativa. Las dinámicas de trabajo incluyeron debates, análisis de textos y ejercicios fonéticos, lo que favoreció un ambiente de inmersión total. La interacción constante con docentes nativos permitió que el aprendizaje fuera contextualizado y significativo, favoreciendo así una comprensión más profunda del idioma.

Enfoques multisensoriales: La segunda semana estuvo dedicada a dos módulos específicos. El primero, titulado "Enseñar el francés con los 5 sentidos", propuso un enfoque multisensorial que integra experiencias sensoriales como herramientas pedagógicas. A través de actividades que estimulan la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato, se buscó diversificar las estrategias de aprendizaje y fomentar una mayor implicación emocional y cognitiva del alumnado. Diseñamos secuencias didácticas que incorporaban materiales auténticos y experiencias sensoriales, lo que permitió reflexionar sobre la importancia de adaptar los contenidos a diferentes estilos de aprendizaje.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El segundo módulo de la semana se centró en "Actividades clave para mejorar la pronunciación". Aquí, trabajamos técnicas específicas para abordar la entonación, el ritmo, la acentuación y la articulación de sonidos francófonos. Mediante ejercicios fonéticos y juegos orales, aprendimos a diseñar actividades lúdicas y efectivas que nos ayuden en clase con los estudiantes.

Estrategias de comprensión y producción: La tercera semana se enfocó en dos módulos: "Favorecer la recepción y la producción en lengua francesa" y "Léxico y gramática en acción". En el primer módulo, exploramos estrategias para mejorar tanto la comprensión como la producción oral y escrita. A través de actividades comunicativas y simulaciones de clase, se enfatizó la importancia de crear contextos significativos que motiven a los estudiantes a interactuar en francés.

En el segundo módulo, se abordó la enseñanza del léxico y la gramática desde un enfoque comunicativo y contextualizado. Se presentaron actividades que permiten trabajar estos contenidos de forma inductiva, favoreciendo la reflexión lingüística y el uso activo del idioma. Utilizando actividades como juegos y tareas auténticas, aprendimos a integrar el vocabulario y las estructuras gramaticales en situaciones reales de comunicación.

Proyectos y herramientas digitales: La cuarta semana se centró en el diseño de proyectos motivadores para adolescentes y en el uso de herramientas digitales. En el módulo "Desarrollar proyectos motivadores para los adolescentes", reflexionamos sobre cómo adaptar los contenidos a los intereses y necesidades del alumnado. Se destacó la importancia de integrar temas actuales, recursos digitales y enfoques interdisciplinarios.

El segundo módulo exploró diversas herramientas digitales aplicables a la enseñanza del francés. Aprendimos a utilizar plataformas interactivas y recursos multimedia para crear actividades dinámicas que fomenten la participación y faciliten la evaluación del progreso de los estudiantes. Diseñamos secuencias didácticas que combinan lo presencial y lo virtual, lo cual es crucial en el contexto educativo actual.

RESULTADOS

La experiencia en CAVILAM resultó ser altamente enriquecedora y tuvo un impacto significativo en mi desarrollo profesional. La formación intensiva en didácticas innovadoras me ha permitido adquirir herramientas que pueden ser directamente aplicadas en el taller de francés que imparto en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Impacto en el aula

Enriquecimiento del taller de francés: La incorporación de actividades multisensoriales y proyectos motivadores está destinada a favorecer el desarrollo integral de las competencias comunicativas de los estudiantes. Esto resulta más atractivo para los alumnos e impacta la calidad del aprendizaje.

Actualización de estrategias didácticas: Las metodologías aprendidas permiten una actualización en los contenidos y enfoques didácticos del programa educativo. La integración de enfoques comunicativos y fonéticos responde a las necesidades actuales del alumnado y garantiza una enseñanza más efectiva.

Fortalecimiento del perfil académico de la institución: La implementación de prácticas innovadoras contribuirá al fortalecimiento del perfil académico de la Escuela Normal, posicionando a sus alumnos respecto a otros egresados en la región.

Mejora en el desempeño docente: Se espera que las herramientas y estrategias adquiridas mejoren la planificación, ejecución y evaluación de las clases, promoviendo una enseñanza más creativa, pertinente y eficaz.

Fomento de una cultura de aprendizaje activo: La experiencia en CAVILAM ha impulsado la meta de consolidar una cultura organizacional orientada al aprendizaje activo y a la formación continua. Se promoverá el trabajo colaborativo entre docentes para compartir buenas prácticas y generar propuestas de mejora.

DISCUSIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras entre la innovación y la adaptación frente a un contexto global

La enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en un entorno complejo y en constante evolución donde la innovación y la adaptación son esenciales para el éxito educativo. En este contexto, la formación continua de los docentes se convierte en un pilar fundamental para mejorar la calidad de la educación. Las estrategias pedagógicas innovadoras aprendidas en CAVILAM son un reflejo de la necesidad de adaptar la enseñanza a las demandas del siglo XXI.

Las estrategias pedagógicas innovadoras, como el enfoque multisensorial y el uso de herramientas digitales, enriquecen la experiencia de aprendizaje, y también permiten una mayor implicación emocional y cognitiva de los estudiantes. Estas metodologías fomentan un

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

aprendizaje significativo al conectar el contenido con la realidad del alumnado, lo que resulta en una educación más relevante y efectiva.

Por su parte, el enfoque multisensorial, que integra los cinco sentidos en el proceso de aprendizaje, permite a los alumnos experimentar el idioma de manera más profunda. Por ejemplo, al aprender vocabulario relacionado con la comida, se pueden realizar actividades que incluyan la degustación de diferentes platillos franceses, combinando así el aprendizaje del idioma con experiencias sensoriales directas. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más agradable, sino que también ayuda a los estudiantes a recordar mejor la información, ya que las emociones y las sensaciones juegan un papel crucial en la memoria.

Además, este enfoque reconoce que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje. Algunos pueden ser más visuales, mientras que otros pueden aprender mejor a través de experiencias táctiles o auditivas. Al diversificar las estrategias de enseñanza, se pueden atender mejor las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, la incorporación de tecnologías en el aula también responde a las expectativas de los estudiantes contemporáneos, quienes buscan un aprendizaje dinámico y participativo. La utilización de plataformas interactivas y recursos multimedia facilita la enseñanza, y promueve la autonomía y el compromiso del alumnado. Los estudiantes de hoy están inmersos en un entorno digital desde una edad temprana, y la integración de herramientas digitales en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) puede hacer que el aprendizaje sea más relevante y atractivo.

Por ejemplo, el uso de aplicaciones educativas, juegos en línea y entornos virtuales de aprendizaje permite a los estudiantes practicar el idioma de manera interactiva y en contextos auténticos. Estas herramientas pueden proporcionar retroalimentación inmediata, lo que es fundamental para el aprendizaje de un idioma. Además, el acceso a recursos digitales permite a los estudiantes explorar el idioma y la cultura francesa de una manera que va más allá de lo que se puede ofrecer en un aula tradicional.

Impacto en la formación de estudiantes

La implementación de las estrategias aprendidas se proyecta como un beneficio no solo para los docentes, sino también para los estudiantes. Un taller de francés enriquecido con actividades multisensoriales y proyectos motivadores tiene el potencial de mejorar la calidad de

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

la formación de los futuros docentes, quienes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos educativos del futuro. Esto puede repercutir en la planificación y ejecución de las clases y en el desarrollo de competencias comunicativas que serán útiles para los estudiantes en su desempeño profesional.

La mejora en la planificación y ejecución de las clases puede resultar en un aumento de la motivación y participación de los estudiantes. Cuando los alumnos se sienten comprometidos y ven la relevancia del contenido que están aprendiendo, es más probable que participen activamente en el proceso educativo. Esto, a su vez, impactará en su rendimiento académico. La conexión entre la motivación y el rendimiento se ha documentado ampliamente en la literatura educativa; los estudiantes motivados tienden a esforzarse más y a alcanzar mejores resultados.

Además, un entorno de aprendizaje positivo y atractivo puede reducir la ansiedad que muchos estudiantes sienten al aprender un nuevo idioma. Al crear un espacio donde los estudiantes se sientan seguros para cometer errores y experimentar con el idioma, se fomenta un aprendizaje más auténtico y menos inhibido. Este ciclo de mejora continua se convierte en un motor para el desarrollo profesional de los docentes y la calidad educativa de la institución.

Otro impacto significativo de estas estrategias es el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Al integrar el aprendizaje de la lengua en contextos reales y significativos, se les enseña no solo el idioma en sí, sino también las habilidades necesarias para comunicarse eficazmente en situaciones cotidianas. Esto incluye la capacidad de escuchar activamente, formular preguntas, expresar opiniones y participar en conversaciones, habilidades que son esenciales en el mundo laboral actual.

Además, los proyectos motivadores que se diseñan durante la formación permiten que los estudiantes trabajen en equipo, desarrollen su creatividad y aprendan a resolver problemas de manera colaborativa. Se sabe que estas competencias son altamente valoradas en cualquier entorno profesional.

Desafíos y oportunidades

A pesar de los beneficios evidentes, la implementación de nuevas metodologías y herramientas digitales también presenta desafíos que no deben pasarse por alto. La resistencia al cambio por parte de algunos docentes y la necesidad de formación continua son aspectos que deben ser considerados.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La resistencia al cambio puede surgir por diversas razones, incluyendo la falta de familiaridad con nuevas tecnologías, la percepción de que los métodos tradicionales son más efectivos, o la simple falta de tiempo para implementar nuevas estrategias. Es fundamental reconocer que el cambio en las prácticas educativas requiere un esfuerzo consciente y sostenido. Para superar estos obstáculos, es esencial establecer un ambiente colaborativo donde se fomente la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

La formación continua de los docentes es clave para asegurar que puedan adaptarse a las nuevas demandas educativas. Esto implica no solo la capacitación en el uso de herramientas digitales, sino también en la comprensión de las teorías pedagógicas que sustentan las metodologías innovadoras. Los programas de formación deben ser accesibles y relevantes, ofreciendo oportunidades para que los docentes experimenten con nuevas estrategias en un entorno de apoyo.

La innovación como proceso colaborativo

La innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras no debe ser vista como un esfuerzo aislado. Al contrario, debe ser un proceso colaborativo que involucre a todos los actores del sistema educativo: docentes, estudiantes, administradores y padres de familia. La colaboración entre diferentes áreas de la educación puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando diversas perspectivas y experiencias que benefician a todos.

En este sentido es crucial que los estudiantes sean vistos como co-creadores de su propio aprendizaje. Su participación activa no solo en las clases, sino también en el diseño de proyectos y actividades, puede llevar a una mayor motivación y compromiso. Cuando los estudiantes tienen voz en su educación, se sienten más responsables y conectados con el contenido que están aprendiendo.

Por otro lado la enseñanza de una lengua extranjera no puede separarse de su cultura. Por lo tanto, es vital que las estrategias pedagógicas no solo se centren en la gramática y el vocabulario, sino que también integren aspectos culturales. Esto no solo enriquece el aprendizaje, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión más amplia del mundo en el que viven.

Finalmente, la evaluación y la retroalimentación son componentes esenciales en el proceso educativo. La evaluación debe ser vista como una herramienta de mejora y no solo como un medio para calificar a los estudiantes. Implementar evaluaciones formativas y

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

retroalimentación continua permite a los docentes ajustar sus prácticas y a los estudiantes entender mejor su propio proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta a un entorno desafiante que requiere innovación y adaptación constante. Las estrategias pedagógicas aprendidas en el curso de CAVILAM ofrecen un camino hacia la mejora de la educación en este ámbito, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y promoviendo un compromiso más profundo por parte de los estudiantes.

La implementación de enfoques multisensoriales, el uso de herramientas digitales y la creación de un ambiente colaborativo son pasos cruciales para transformar la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). A pesar de los desafíos, las oportunidades que surgen de la innovación y la colaboración son altamente útiles, tanto para los docentes como para los alumnos. Al adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, se puede contribuir a formar estudiantes competentes en el idioma con mayores oportunidades laborales.

La experiencia de formación en el curso "Didáctica del Francés" en CAVILAM ha sido transformadora, en términos de desarrollo profesional, y en la capacidad de influir positivamente en la educación de futuros docentes. Las estrategias pedagógicas innovadoras aprendidas tienen el potencial de mejorar significativamente la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

La incorporación de actividades multisensoriales y el uso de herramientas digitales son pasos cruciales hacia la transformación del futuro de la educación. Al fomentar un aprendizaje activo y significativo, se contribuye a la formación de estudiantes competentes, al tiempo que se fomenta una cultura organizacional orientada a la innovación y la mejora continua.

En resumen, la formación continua y la implementación de prácticas innovadoras son esenciales para preparar a los docentes y estudiantes para los retos actuales. Con un enfoque en el aprendizaje significativo, se puede transformar la enseñanza del francés y, por ende, la calidad educativa en nuestra institución.

REFERENCIAS

CAVILAM. (2025). *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*. Recuperado de <https://www.cavilam.com>

CAPÍTULO 16

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS INNOVADORAS PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN CONTEXTOS RURALES CON LIMITACIONES ECONOMICAS

Yessica López Rubio y Sinahi Morales Mundo

Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan

yeslop15ru@gmail.com

Resumen

La educación en contextos rurales continúa enfrentando brechas significativas en materia de equidad, recursos didácticos y acceso a tecnologías. Estas carencias pueden limitar las oportunidades de los estudiantes para desarrollar capacidades clave en la sociedad del conocimiento. Objetivo: demostrado que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras fundamentadas en el aprendizaje significativo, pueden contrarrestar estas desigualdades y promover mejores resultados educativos. Metodología: la presente investigación, con enfoque cualitativo, analiza diversas prácticas innovadoras llevadas a cabo en la escuela telesecundaria, donde se observa que los docentes recurren a metodologías activas y al uso de materiales del entorno para lograr una enseñanza contextualizada. Resultados: Mejoras en la motivación, participación estudiantil y apropiación del conocimiento. Se concluye que la verdadera innovación educativa en el contexto rural está estrechamente vinculada con la creatividad docente, la adaptabilidad pedagógica y el aprovechamiento del entorno inmediato como un recurso de aprendizaje, fortaleciendo así una educación con oportunidad sociocultural. **Palabras clave:** innovación pedagógica, educación rural, aprendizaje significativo, equidad educativa, estrategias didácticas.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES TO STRENGTHEN MEANINGFUL LEARNING IN ECONOMIC-LIMITED RURAL CONTEXTS

Abstract

Education in rural contexts continues to face significant gaps in equity, teaching resources, and access to technology. These deficiencies can limit students' opportunities to develop key skills in the knowledge society. Objective: To demonstrate that the implementation of innovative pedagogical strategies based on meaningful learning can counteract these inequalities and promote better educational outcomes. Methodology: This qualitative research

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

analyzes various innovative practices implemented in a telesecundaria (distance learning secondary school), where teachers are observed using active methodologies and local materials to achieve contextualized teaching. Results: Improvements in motivation, student participation, and knowledge acquisition were observed. The study concludes that true educational innovation in rural contexts is closely linked to teacher creativity, pedagogical adaptability, and the use of the immediate environment as a learning resource, thus strengthening education with sociocultural opportunities.

Keywords: pedagogical innovation, rural education, meaningful learning, educational equity, teaching strategies.

INTRODUCCIÓN

En la educación existen diversos factores importantes para una formación efectiva, un ejemplo de ello, son los recursos económicos con los que cuenta cada uno de los alumnos, este recurso influye significativamente en la formación de los estudiantes para lograr un aprendizaje efectivo y significativo, esto también depende de la organización y de los recursos educativos, humanos y económicos con los que disponga cada institución educativa y familias con el propósito de poder desarrollar todas las competencias necesarias en cada uno de los procesos formativos de los estudiantes.

Por ello, es importante tener presente que la educación es una herramienta que permite que todos podamos desarrollar una formación enriquecedora en nuevos conocimientos, capacidades y habilidades que garanticen que todos los alumnos puedan alcanzar niveles óptimos de educación en el aula y de este modo contribuir en su formación de manera efectiva para que puedan desempeñarse dentro de su entorno.

Sin embargo, existen diversas problemáticas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede percibir en contextos rurales problemas económicos serios, limitando el acceso a los recursos, por lo que, los alumnos difícilmente pueden tener acceso completo a materiales solicitados en la escuela, por ello la necesidad del maestro de implementar estrategias adecuadas a las necesidades de los estudiantes considerando los recursos a su alcance.

Desde nuestra experiencia de formación docente y participación en prácticas profesionales en una escuela telesecundaria, nos hemos dado cuenta de que ésta continúa siendo una de las modalidades educativas predominantes en zonas rurales, sin embargo, enfrenta desafíos estructurales que repercuten en la calidad del aprendizaje. En muchos casos, el

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

alumnado proviene de familias con limitaciones económicas, lo que condiciona su acceso a materiales escolares, tecnología, y, en ocasiones, una alimentación adecuada. A ello se suman factores familiares, como la participación en actividades agrícolas o domésticas, que pueden interferir en la continuidad escolar.

Además de las carencias materiales, es necesario reconocer que las desigualdades educativas en zonas rurales están vinculadas también a factores socioemocionales y culturales. Investigaciones recientes señalan que cuando los estudiantes perciben barreras económicas persistentes, pueden desarrollar baja autoestima académica y desmotivación, afectando su continuidad educativa (UNESCO,2023). Asimismo, el acceso desigual a los materiales escolares en el medio rural intensifica la brecha educativa y limita la participación en aprendizajes continuos.

Ante esta realidad, surge la necesidad de reflexionar sobre nuestras prácticas educativas, llevando a cabo un proceso de innovación pedagógica en donde no necesariamente implica grandes recursos, ya que, puede llevarse a cabo a través de metodologías que valoren el entorno, la comunidad, la creatividad docente y el interés del estudiante, al implementar estrategias de aprendizaje en contextos rurales se logra contribuir a que los estudiantes hagan uso de los materiales con los que se cuenta en casa para el desarrollo de nuevas habilidades y se motiven a continuar su formación.

El presente trabajo está elaborado con el propósito de abordar las estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje significativo en un contexto rural en donde se existen diversas limitaciones que afectan el rendimiento de los estudiantes y por ende al desarrollo de las actividades que requieren de materiales extras. En este sentido, la escuela telesecundaria, se convierte en un espacio estratégico donde se puede concretar una educación equitativa, siempre que se apliquen enfoques pedagógicos donde se fortalezcan la identidad del estudiante, el trabajo colaborativo y el uso de recursos del entorno.

MATERIAL O MÉTODO

Para el desarrollo de esta investigación resultado de gran relevancia utilizar una metodología, ya que, se requiere seguir un proceso preciso, ordenado y coherente que permita alcanzar resultados válidos, confiables y comprobables, en este sentido, la metodología constituye uno de los pilares fundamentales, porque define el cómo se llevará a cabo el estudio, orientando cada paso del proceso investigativo. Según Hernández Sampieri la investigación es

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. (Sampieri R. H., 2014, pág. 37)

Esta investigación se desarrollará mediante el enfoque cualitativo porque es el que se caracteriza en comprender la realidad social y educativa desde las experiencias y percepciones de los estudiantes involucrados. Asimismo, Báez (2009, citado en Salazar-Escorcia, 2020) la define como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videocassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos

Puede decirse que la investigación cualitativa centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos que la misma investigación presenta; este proceso debería de ser lo más objetivo posible de manera de que la información que emerge sea la más fidedigna. Por lo tanto, se utilizará la metodología biográfico-narrativa, la cual se centra en buscar reconstruir y analizar las historias de vida de los alumnos que enfrentan limitaciones económicas. Así como también, nos permitirá indagar cómo los sujetos viven, sienten y relatan su experiencia educativa en un contexto con carencias económicas, permitiéndonos obtener una visión más cercana, real y sensible de su situación, basándose en el estudio de experiencias personales a través de relatos.

Por otra parte, esta investigación se está llevando a cabo en la escuela telesecundaria No. 0298 "Plan de Iguala", en Tlatlaya, Estado de México, donde participan alumnos de primer grado. Está situada en una zona marginada y rural, en donde hay carencia de la mayoría de los servicios básicos necesarios para satisfacer las necesidades de los pobladores. A pesar de la gran escasez de servicios a los que se enfrentan los habitantes dentro de la comunidad, la escuela telesecundaria, se distingue por la abundante flora que prevalece en la institución, dándole un mayor realce a la comunidad. La escuela tiene una infraestructura escolar considerablemente buena, ya que, cuenta con cuatro aulas en donde hay algunos recursos como pizarrones, escritorios, mesas de trabajo para los alumnos, aunque no todas se encuentran en las mismas condiciones. Cuenta con servicios de agua, luz, sanitarios, cerca perimetral, dirección, cancha de basquetbol y 4 aulas.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Los materiales empleados durante esta investigación son la observación participante, entrevistas semiestructuradas, diario, construcción de relatos a través de experiencias vividas por parte de los estudiantes. Los métodos que emplearemos están basados en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que es flexible para poder llevar a cabo una serie de estrategias que permitan el uso de materiales que están al alcance de los estudiantes. Asimismo, se fortalecerá el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes, así como también, se podrán reforzar lazos de amistad, convivencia y comunicación, además, de que los contenidos se podrán vincular de acuerdo al contexto para que sea una enseñanza más significativa.

El diseño metodológico incluye un proceso de categorización y análisis temático de la información recopilada mediante entrevistas, observación participante y relatos estudiantiles, lo que permite identificar patrones comunes en las experiencias educativas relacionadas con la falta de recursos.

Asimismo, se mantiene una vinculación constante con el campo escolar, lo que fortalece la validez de los datos, al estar en un contexto real donde se desarrolla la práctica educativa. La investigación se complementa con la confirmación de información entre relatos, registros de diario y comportamientos observados en clase, con el fin de dar mayor credibilidad y profundidad a los hallazgos.

RESULTADOS

La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer el aprendizaje significativo en contextos rurales con limitaciones económicas, permiten tener avances relevantes en el proceso de enseñanza, ya que, están adaptadas al contexto de la escuela telesecundaria y así como también a las posibilidades de los estudiantes.

Es por ello, que, en los diferentes campos formativos y disciplinas, cada una de las acciones realizadas se enfocaron en utilizar recursos existentes en el entorno, por ejemplo, se elaboraron portalápices con materiales reciclados (botellas de plástico y frascos de vidrio), para algunas actividades impresas se reciclaron hojas en buen estado, se reutilizaron cartulinas para la elaboración de otros trabajos, se aprovecharon los recursos que hay en el aula como son las computadoras para que los estudiantes pudieran investigar y elaborar sus productos de los proyectos parciales. En cuanto a los problemas matemáticos, estos se contextualizaron relacionándolos con la vida cotidiana del estudiante, que está más enfocado en relación al trabajo de campo y los animales.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Se observó una evolución positiva en las habilidades de los estudiantes, reflejada en una mayor disposición para trabajar en equipo, expresar ideas y participar en las actividades escolares sin temor a equivocarse. Esta transformación se centra en fortalecer la confianza en sí mismo mediante actividades que valoren sus saberes previos y experiencias cotidianas en el entorno rural.

De igual manera, el uso de materiales reciclados y recursos disponibles en la comunidad contribuyó al desarrollo de competencias relacionadas con la sustentabilidad, ya que los estudiantes tomaron conciencia sobre el cuidado del ambiente y la importancia de aprovechar lo que está a su alcance. Las actividades también fomentaron el pensamiento crítico y la resolución de problemas al enfrentar retos reales en la elaboración de sus productos escolares.

Otro aspecto relevante es que, al vincular los contenidos académicos con situaciones de la vida diaria, los estudiantes mostraron mayor facilidad para comprender temas complejos, trasladándolos a un contexto familiar y significativo. Esto permitió que los aprendizajes fueran más duraderos y funcionales, generando una actitud de satisfacción y orgullo por lo que son capaces de lograr con creatividad, esfuerzo y colaboración.

Todas estas estrategias fomentaron el incremento de un mayor trabajo colaborativo en el que todos los estudiantes se encontraron motivados y participativos en cada una de las tareas asignadas, además, este tipo de acciones permiten inculcar a los alumnos la innovación y la creatividad, piezas fundamentales para el progreso en todos los aspectos de la vida, ya que permiten generar nuevas ideas y convertirlas en soluciones prácticas y valiosas, la creatividad se centra en la generación de ideas originales, mientras que la innovación se enfoca en implementar esas ideas para crear valor. Ambas son esenciales para la adaptación y el crecimiento tanto a nivel personal como educativo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos que obtuvimos en esta investigación nos permitieron afirmar que, contrario a lo que comúnmente se piensa, el contexto rural no representa un obstáculo para el aprendizaje. Por el contrario, descubrimos que puede convertirse en un espacio lleno de oportunidades y en una fuente valiosa de innovación educativa. La creatividad docente actúa como capital pedagógico para transformar la enseñanza, cambiando el enfoque tradicional por uno activo y participativo (Zabala, 2007; Díaz-Barriga, 2010).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

De acuerdo a nuestra investigación, la innovación nace tanto de la necesidad como del deseo de mejorar la práctica docente. En este sentido, comprobamos que las escuelas rurales son verdaderos espacios de resistencia y resiliencia pedagógica, donde los docentes consiguen generar aprendizajes significativos aun cuando enfrentan una evidente falta de apoyo institucional.

De igual manera, las estrategias contextualizadas promueven en los estudiantes un sentido de pertenencia y reconocimiento de su cultura, lo cual fortalece la motivación y disminuye la percepción de carencias económicas como limitación principal. Sin embargo, pese al esfuerzo que se realiza día tras día en la escuela telesecundaria, persisten retos estructurales como la falta de conectividad, apoyos gubernamentales insuficientes y políticas educativas que no siempre consideran las particularidades del contexto de las escuelas.

No obstante, se mantiene un desafío constante, como lo es, el abandono escolar por factores económicos y la alta carga laboral del profesorado rural. Se requiere fortalecer políticas públicas que acompañen y valoren la creatividad docente y el derecho a una educación de calidad en todas las regiones del país. Con el propósito de que todo el alumnado pueda tener acceso a los materiales y recursos necesarios para un buen desempeño académico, ya que, la educación no solo transforma vidas, sino que también construye puentes hacia un futuro más inclusivo y equitativo, en donde no solo se trate de adquirir conocimientos, sino de cómo esos conocimientos pueden cambiar la trayectoria de una vida.

Es por ello que el papel del docente es crucial para influir positivamente tanto en la escuela como en la comunidad y en los alumnos, porque como docentes se deben introducir estrategias de enseñanza innovadoras que sigan permitiendo estimular el interés, la participación y la motivación de los estudiantes, para que el entorno de aprendizaje resulte ser más armonioso y enriquecedor.

CONCLUSIONES

La educación básica en comunidades rurales se caracteriza por su diversidad cultural, geográfica y social, pero también por las marcadas desigualdades que la atraviesan. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), la pobreza en zonas rurales supera el 56%, impactando directamente la infraestructura educativa, el acceso a materiales y la permanencia escolar. Esta situación genera una brecha educativa que

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

se vuelve más visible en niveles como telesecundaria, modalidad pensada originalmente para garantizar cobertura, pero que aún enfrenta desafíos.

Diversas teorías educativas, entre ellas la del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), destacan la importancia de vincular los contenidos escolares con los saberes previos y la realidad del estudiante. En el medio rural, esto supone una ventaja pedagógica: el entorno natural, la vida agrícola y las dinámicas comunitarias pueden convertirse en recursos valiosos para mejorar la comprensión del mundo.

En relación, modelos como la pedagogía crítica de Freire (1997) afirman que la educación debe ser liberadora y contextualizada, lo cual refuerza la necesidad de estrategias innovadoras que respondan a las necesidades, intereses y condiciones de estudiantes rurales. La innovación, entonces, no implica únicamente tecnología avanzada, sino también didácticas activas, participativas y creativas que impulsen una transformación educativa real.

Por todo lo anterior, la escuela siempre será un componente fundamental y necesario en cada rincón del país en donde no solo se busque construir saberes cognitivos, sino que también permita el desarrollo de destrezas y competencias en cada uno de los estudiantes, para que se pueda garantizar que el alumnado tenga un crecimiento en su personalidad e inteligencia. A esto se le agrega que el elemento fundamental para lograr estos objetivos es el maestro, quien juega un papel importante en la formación del estudiantado, ya que, además de ser un enlace en el proceso educativo, tiene diversos roles tales mediador, motivador, entre otros, así como también, se preocupa por dirigir y optimizar el desarrollo de la capacidad intelectual, asegura la creación de condiciones óptimas de interacción, crea modos de convivencia y es innovador en sus estrategias de formación.

REFERENCIAS

- Ausubel, d. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.[aprendizaje significativo-libre.pdf](#)
- Coneval. (2020). *Medición de la pobreza en México 2020: informe de resultados*. Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- Díaz-barriga, f. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mcgraw-hill. [2_estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](#)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Freire, p. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fullan, m. (2021). *Liderar en una cultura de cambio* (3.ª ed.). Octaedro. https://edmorata.es/wpcontent/uploads/2020/12/Fullan.LiderarCulturaCambio_prw.pdf
- Hernández sampieri, r., fernández, c., & baptista, p. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mcgraw-hill. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Metodologia_de_la_Investigacion-Sampieri.pdf
- Hernández sampieri, r., & mendoza, c. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill. https://drive.google.com/file/d/1xJ_xF2Zcw20ctWbbqDjsLP5qGyBSk5Vm/view
- Salazar-escorcia, l. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria: revista interdisciplinaria de humanidades, educación, ciencia y tecnología*, 6(11), 101-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7390995.pdf>
- Unesco. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023*. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. <https://www.unesco.org>
- Zabala, a. (2007). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la educación*. Graó. <https://www.oposinet.com/wp-content/uploads/2017/10/El-enfoque-globalizador-Zabala.pdf>

CAPÍTULO 17

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Zenaida

Rodríguez Córdova, Alma Cristina Urizar Felipe, Eva Yeelena Aguilar Gómez y Viviana

Arriaga Vázquez

Universidad Autónoma del Carmen

zrodriguez@pampano.unacar.mx

Resumen

El curso de verano fortaleció el dominio del inglés en niños y adolescentes y, al mismo tiempo, despertó su interés por la diversidad cultural. Inicialmente, se planteó un enfoque práctico y comunicativo que permitió a los participantes usar el idioma en contextos reales y dinámicos. Las clases se enriquecieron con canciones, juegos, bailes y actividades recreativas que crearon un entorno de inmersión total, donde el inglés no se estudiaba de forma aislada, sino como una herramienta viva para interactuar y explorar distintas culturas. Los resultados fueron notables: los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades lingüísticas, sino que también ganaron seguridad al expresarse en inglés, además de mostrar mayor curiosidad, creatividad y disposición para trabajar en equipo. Este enfoque integral promovió la tolerancia, la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural. En consecuencia, el programa contribuyó a formar jóvenes bilingües, más conscientes y preparados para prosperar en un mundo globalizado. **Palabras clave:** inglés, diversidad cultural, actividades, habilidades, disposición

TEACHING STRATEGIES FOR MEANINGFUL LEARNING

Abstract

This summer course strengthened children's and teenagers' command of English while sparking their interest in cultural diversity. A practical, communicative approach was adopted from the outset, allowing participants to use the language in real, dynamic contexts. Classes were enriched with songs, games, dances, and recreational activities that created a fully immersive environment, where English was not studied in isolation but as a living tool for interacting and exploring different cultures. The results were remarkable: students not only improved their language skills, but also gained confidence in expressing themselves in English, as well as showing greater curiosity, creativity, and willingness to work in teams. This comprehensive approach promoted tolerance, empathy, and respect for cultural diversity. As a

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

result, the program helped to develop bilingual young people who are more aware and better prepared to thrive in a globalized world.

Keywords: English, cultural diversity, activities, abilities, disposition.

INTRODUCCIÓN

El gobierno de Ciudad del Carmen, a través de la Dirección de Educación y Cultura, presenta el “Curso de verano de inglés básico 2025”, una iniciativa diseñada para enriquecer el verano de niñas, niños y adolescentes de 8 a 17 años. El objetivo principal de este proyecto fue utilizar el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) para ofrecer una experiencia de aprendizaje única que combinara la enseñanza del inglés con la exploración de diversas expresiones culturales. Este enfoque, donde una lengua extranjera se utiliza como medio para enseñar contenido no lingüístico, garantizó que, durante dos semanas, los participantes estuvieran inmersos en un ambiente dinámico y estimulante, donde el idioma inglés fue la herramienta para adquirir nuevas formas de expresión (Mehisto et al., 2008).

Utilizando una metodología AICLE, el curso se centró en la comunicación oral e interacción, integrando la lengua meta con actividades temáticas (el "contenido"). Recursos didácticos como música, teatro, manualidades y actividades al aire libre no fueron meramente suplementarios, sino que sirvieron como contenido central, facilitando la adquisición natural del lenguaje. Este enfoque de doble foco, que enfatiza el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura fomentó el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y pensamiento crítico al desafiar a los estudiantes a procesar información y expresar ideas complejas en inglés (Coyle, 2009). La segmentación de los grupos por edad fue la innovación pedagógica clave de este estudio, permitiendo la adaptación de contenidos, ritmos de enseñanza y estrategias a las distintas etapas cognitivas y motivacionales de cada cohorte (Llinares & Morton, 2017).

La experiencia no se limitó a la memorización de vocabulario y gramática; por el contrario, los estudiantes fueron protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades socioemocionales mientras construían una base sólida en el idioma. Al usar el inglés en contextos significativos y auténticos, mejoraron simultáneamente su dominio del idioma y su comprensión intercultural (Dalton-Puffer, 2011). Este programa representó una inversión en el futuro de nuestra comunidad, ya que tiene como objetivo formar ciudadanos bilingües y

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

culturalmente conscientes, preparados para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado.

Los objetivos principales de las clases fueron:

Promover el bilingüismo funcional ofreciendo una opción educativa de calidad durante el verano.

Fomentar la apreciación cultural y el respeto por la diversidad entre los jóvenes, utilizando el inglés como vehículo de exploración.

Proporcionar un espacio recreativo seguro y constructivo para mantener a los niños, niñas y adolescentes activos y comprometidos durante el periodo vacacional.

El curso, de dos semanas de duración, se llevó a cabo del 11 al 22 de agosto de 2025, en diferentes espacios públicos de la ciudad, con un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. Las actividades se organizaron de la siguiente manera: de 9:00 a 10:30 a.m. se impartieron las clases de inglés en el aula para niños de 8 a 12 años, y de 10:30 a.m. a 12:00 p.m. se realizaron las clases de inglés en el aula para adolescentes de 13 a 17 años.

Durante todas las sesiones, la comunicación en el aula fue principalmente en inglés para garantizar la inmersión total de los participantes y su familiarización con el idioma que estaban aprendiendo. Esto se debe a que el uso del inglés en el aula comienza con la interacción maestro-estudiante y evoluciona hacia la interacción estudiante-maestro para proporcionar retroalimentación. El objetivo era permitir a los estudiantes expresarse en sus interacciones y comprender completamente el idioma, relacionándolo con la comunicación real (Putu, 2022).

Este estudio describe una experiencia de innovación pedagógica desarrollada en el centro cultural "Emiliano Zapata", ubicado en Ciudad del Carmen, durante un curso de verano de dos semanas en agosto de 2025. La intervención se configuró como un estudio de caso instrumental con un enfoque práctico, diseñado para proporcionar una comprensión más profunda sobre la efectividad de un modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) cuando se aplica a la enseñanza temprana del inglés. Este diseño se eligió para examinar un fenómeno general (la efectividad del AICLE) a través del análisis detallado de un caso particular (el curso de verano). El objetivo principal fue implementar y evaluar un conjunto de estrategias didácticas lúdicas y diferenciadas para facilitar un aprendizaje significativo y efectivo de un nivel básico de inglés como lengua extranjera. Este enfoque se alinea con el principio fundamental del AICLE de utilizar la lengua extranjera como medio de instrucción

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

para el contenido, permitiendo a los estudiantes aprender a través del idioma (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). El aprendizaje a través del juego es una estrategia apropiada y efectiva en la educación temprana, ya que promueve el desarrollo integral de los niños. Al participar en actividades lúdicas, los niños fortalecen sus habilidades cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y físicas de una manera divertida, significativa y ajustada a sus intereses y necesidades, adquiriendo conocimientos de forma fácil y rápida (Kessel, 2018).

MATERIAL

2.1. Diseño

Se diseñaron y desarrollaron dos libros para apoyar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, los cuales se adaptaron a las necesidades específicas tanto para niños como adolescentes. El diseño de estos materiales se guio por el marco AICLE, lo que garantizó un doble enfoque en el contenido y el lenguaje. Cada libro presentaba un pequeño índice en el cual su estructura describía los temas a tratar a lo largo del curso de verano, ofreciendo a los estudiantes una ruta clara del itinerario de aprendizaje.

El contenido se presentó mediante explicaciones claras y sencillas, garantizando su accesibilidad y comprensión del alumno. Se prestó especial atención al aprendizaje visual, con secciones de vocabulario enriquecidas con imágenes coloridas, ilustraciones y ayudas visuales que animaban a los estudiantes a asociar las palabras con su significado y contexto de forma más natural. Este andamiaje visual es esencial en AICLE para hacer el contenido cognitivamente accesible en la lengua meta (inglés).

Para reforzar la comprensión y mantener a los alumnos comprometidos, los cuadernillos de trabajo integraban una variedad de ejercicios interactivos y de desarrollo de habilidades, como actividades de unir con líneas, rodear las respuestas, colorear de acuerdo al número, sopa de letras y ejercicios de llenar espacios en blanco. Estos cuadernillos tenían como objetivo construir una conexión entre concepto y palabras, practicar el reconocimiento, cambiar la creatividad con el aprendizaje de vocabulario y fortalecer la estructura de las oraciones. Estas tareas se centraban tanto en el conocimiento del contenido como en las estructuras lingüísticas necesarias para hablar sobre dicho contenido.

Además, dado que los estudiantes pueden conservar los cuadernos de trabajo después del curso, estos sirvieron como un recurso valioso para repaso futuros y para continuar el aprendizaje.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

2.2.1 Estrategias e instrumentos de implementación

En lugar de centrarse en reglas gramaticales o explicaciones abstractas, el enfoque enfatizó un aprendizaje AICLE lúcido y contextual, donde el idioma se experimentaba de forma natural a través de situaciones de la vida real relacionadas con el contenido del curso. Esto se alinea con la filosofía AICLE de usar el lenguaje para hacer y no solo para saber.

Se incorporaron tres formas principales:

Rutinas de saludo y despedida: Se utilizaron sistemáticamente frases sencillas como “Good morning”, ”Hello”, “See you tomorrow” y “Goodbye” para establecer patrones lingüísticos predecibles, formando el lenguaje habitual del aula.

Música con herramienta de memorización y disfrute: Las canciones con estructuras repetitivas y acciones fomentaban la participación activa, reforzaban el vocabulario y permitían a los estudiantes practicar la pronunciación en un entorno divertido y libre de ansiedad, sirviendo eficazmente como una herramienta AICLE para la entrega de contenidos.

Actividades de vocabulario temático con apoyo visual: Se introdujeron palabras y expresiones relacionados con temas cotidianos utilizando imágenes, tarjetas didácticas (flashcards) y objetos reales. Esto proporcionó referencias concretas que aclaraban el significado y ayudaban a los estudiantes a relacionar las palabras en inglés con sus equivalentes en el mundo real, un aspecto fundamental del proceso de andamiaje del AICLE.

Al presentar el inglés de una manera interactiva, divertida y libre del estrés a los estudiantes pudieron familiarizarse con sus sonidos básicos, ritmo y estructuras sintácticas sin sentirse presionados para tener un rendimiento. Una introducción lúdica como esta preparó el terreno para etapas posteriores de aprendizaje, donde aspectos más formales y complejos del idioma podrían abordarse con mayor facilidad y confianza.

RESULTADOS

La implementación del "Curso de verano de inglés básico 2025" permitió recopilar datos significativos sobre el proceso de aprendizaje, la participación y los desafíos enfrentados con este estudio de caso instrumental AICLE:

Grupo de niños (8 - 12 años)

Este grupo demostró la asistencia más alta y consistente, con un pico de 13 estudiantes. La participación se mantuvo activa durante todo el curso, y el uso de estrategias de gamificación basadas en AICLE resultó ser altamente efectivo para este segmento. Los participantes más

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

jóvenes mostraron una respuesta excepcionalmente positiva al enfoque kinestésico y lúdico. El progreso más significativo se observó en:

Adquisición de vocabulario a través de canales multisensoriales: Demostraron una gran capacidad para retener y recordar nuevo vocabulario (colores, números, comandos, deportes, alimentos, etc.) asociado a estímulos visuales (imágenes y colores) y actividades kinestésicas (como "Simón dice," flashcards (tarjetas didácticas) y juegos de "corre y toca el objeto"). Esto evidencia una integración exitosa del contenido y la cognición utilizando la lengua meta.

Reducción de la inhibición y expresión oral: Mostraron gran entusiasmo y confianza al participar o repetir palabras y frases en grupo. La repetición rítmica y melódica fue clave para reforzar estructuras básicas (por ejemplo, "my name is...", "i am...").

Motivación sostenida a través de componentes recreativos: La incorporación de actividades creativas mantuvo su comunicación e interés durante las sesiones, reduciendo el filtro afectivo necesario.

Desarrollo de habilidades socioemocionales: Se analizó y observó la colaboración espontánea y la ayuda mutua entre estudiantes, demostrando la promoción de la empatía y el trabajo en equipo, un componente clave del enfoque de AICLE en la cultura y la comunidad.

Grupo de adolescentes (12 - 17 años)

Este grupo registró una asistencia significativamente menor y fluctuante, con un promedio de 3-4 estudiantes por sesión y una asistencia mínima de 1 estudiante en una ocasión. Este factor impactó notablemente la dinámica grupal y requirió una adaptación constante de las actividades. Para este grupo, la efectividad se basó en un enfoque comunicativo, cultural y conceptualmente más profundo, acorde con los principios AICLE para estudiantes mayores.

Comprensión auditiva y uso funcional del lenguaje: Demostraron una capacidad superior para comprender instrucciones ligeramente más complejas. Se observaron intentos de uso funcional del lenguaje, como formular preguntas para interactuar con compañeros (e.g., "What is your favorite music?") y tratar de usar frases completas con más frecuencia, reflejando la transición del lenguaje de aprendizaje al lenguaje para aprender.

Participación a través de colaboración y proyectos: Se involucraron en dinámicas grupales que simulaban situaciones de la vida real, mostrando mayor interés e iniciativa durante las interacciones. También respondieron mejor a las actividades que implicaban desafíos cognitivos y trabajo colaborativo, esenciales para el foco de cognición de AICLE.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Valoración de materiales y autonomía: Valoraron la estructura clara de los cuadernos de trabajo, utilizándolos como referencia para sus producciones y apreciándolos como un recurso para estudio futuro.

Evaluación del aprendizaje y logros generales

La evaluación final (quiz) demostró que, si bien hubo dificultades para recordar vocabulario específico o estructuras gramaticales más complejas —como el uso de "do" y "does"—, los estudiantes de ambos grupos mostraron una comprensión de los conceptos básicos y un notable esfuerzo por aplicar lo aprendido en clase.

El quiz se centró primordialmente en la evaluación de la Adquisición de Vocabulario y la Comprensión Lectora/Escrita básica. No se evaluaron formalmente las habilidades de expresión oral ni auditiva de forma individual, aunque estas fueron la base de la participación en clase. El contenido del quiz incluyó:

Reconocimiento y producción escrita de vocabulario: Los incisos solicitaban a los estudiantes identificar y escribir vocabulario clave aprendido con AICLE (por ejemplo, "Write these numbers in English: 5, 4, 10, 20, 26" y "What are the names of these colors in English?"— donde se les proporcionaban cuadros de color para que escribieran el término en inglés—, así como alimentos y comandos básicos).

Estructuras gramaticales básicas: Se incluyeron reactivos de selección múltiple y llenado de espacios en blanco para evaluar la comprensión de las estructuras más simples, como el uso del verbo *to be* y la formación de oraciones sencillas (aunque el uso de auxiliares como *do* y *does* resultó ser el principal desafío).

También se logró el objetivo de fomentar una actitud positiva hacia el idioma y la diversidad cultural, como lo evidenció una curiosidad creciente (ejemplificada por preguntas sobre cómo decir comidas mexicanas en inglés) y una mayor confianza al intentar comunicarse. Esto subraya el éxito del elemento cultural (o comunitario) del enfoque AICLE. En este sentido, la metodología AICLE demostró ser un vehículo eficaz para la promoción de la interculturalidad, ya que, al integrar aspectos de la cultura meta a través de actividades lúdicas y comunicativas (canciones, juegos de rol, etc...), se estimuló la reflexión y el respeto por las diferencias culturales.

En resumen, la segmentación por edad demostró ser una estrategia eficaz que permitió la optimización de los resultados pedagógicos. A pesar de los importantes desafíos logísticos, el

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

curso logró avances medibles en la introducción del inglés, cumplió el objetivo de fomentar la apreciación cultural y, fundamentalmente, contribuyó a generar una actitud positiva y de baja ansiedad hacia el aprendizaje de idiomas entre los participantes. Los resultados generales indican que un modelo pedagógico lúdico y contextual es efectivo para la enseñanza de una lengua extranjera en niveles básicos con grupos heterogéneos.

DISCUSIÓN

El programa "Curso de verano de inglés básico 2025", implementado en el centro cultural "Emiliano Zapata", integró con éxito la adquisición del idioma con la exploración cultural para niños y adolescentes. Los hallazgos de este curso sugieren que un enfoque AICLE de inmersión total y basado en el juego es una estrategia pedagógica efectiva para introducir el inglés como lengua extranjera a estudiantes jóvenes. El uso de canciones, juegos y material visual en un entorno de baja presión creó un espacio de aprendizaje dinámico que no solo mejoró las habilidades lingüísticas, sino que también fomentó asociaciones positivas con el inglés. Este hallazgo concuerda con la investigación existente sobre la adquisición de segundas lenguas, particularmente con la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1985), la cual enfatiza la importancia de las experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas por encima de la memorización tradicional. La reducción de la ansiedad y la presión académica facilita que los aprendices se expongan al input y desarrollen confianza en su comunicación.

Una fortaleza clave del programa fue el uso de un diseño de estudio de caso instrumental, lo que permitió un examen detallado de cómo respondieron los diferentes grupos de edad a las estrategias pedagógicas AICLE. Al dividir a los 18 participantes en dos cohortes de edad distintas (8-12 y 13-17), el estudio pudo adaptar el contenido y el ritmo a las necesidades cognitivas y motivacionales específicas de cada grupo. Los resultados sugieren que este enfoque personalizado es esencial para una enseñanza eficaz de idiomas, asegurando que el material sea a la vez atractivo y apropiado para la etapa de desarrollo de los estudiantes.

Si bien los hallazgos del estudio son prometedores, es importante reconocer algunas limitaciones. El tamaño de la muestra de 18 participantes es relativamente pequeño, lo que podría limitar la generalización de los resultados a una población más amplia. Además, la corta duración del programa de dos semanas significa que el impacto a largo plazo en el dominio del idioma y la apreciación cultural no pudo ser evaluado.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Para abordar la limitación de la corta duración del programa, una posible solución es ofrecer clases de inglés gratuitas como un curso extracurricular a lo largo del año escolar. Esto permitiría a los participantes continuar su viaje de aprendizaje del idioma, reforzando las habilidades y las actitudes positivas desarrolladas durante el programa de verano. Una opción continua de bajo costo como esta ayudaría a solidificar los avances lingüísticos y a promover un compromiso sostenido tanto con el idioma como con los aspectos culturales introducidos en el curso inicial.

En última instancia, este programa demuestra el potencial de combinar los principios AICLE con la inmersión cultural para preparar a los jóvenes para un mundo globalizado. Los resultados positivos en la curiosidad, la creatividad y la colaboración entre los participantes resaltan los beneficios sociales y emocionales más amplios de este tipo de iniciativas educativas. Este éxito proporciona una base sólida para integrar programas similares en los currículos educativos con el fin de promover tanto el bilingüismo como la comprensión intercultural.

CONCLUSIÓN

La implementación de este curso de verano nos permitió sacar conclusiones significativas que van más allá de la adquisición de vocabulario, definió un modelo pedagógico AICLE efectivo y destacando áreas de oportunidad para futuras iniciativas.

En resumen, se demostró que un curso de verano de dos semanas, si bien es un valioso punto de partida, no es suficiente para consolidar la competencia comunicativa en un segundo idioma como lo es el inglés. Los resultados positivos en términos de motivación y reducción de la ansiedad deben considerarse como un capital inicial que no puede desperdiciarse. Por lo tanto, se concluye que el mayor impacto de esta experiencia radica en su potencial como programa piloto para futuras intervenciones. La propuesta de implementar cursos extracurriculares de bajo costo a lo largo del año escolar surge como una recomendación natural y necesaria, ya que brindará continuidad al aprendizaje, fortalecerá los lazos comunitarios y permitirá medir el impacto a largo plazo, transformando así una iniciativa estacional en una política de educación comunitaria sostenible que ayude a preparar a los jóvenes para prosperar en un mundo globalizado.

REFERENCIAS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Coyle, D. (2009). Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis. *Colombian applied linguistic journal*, 22,(1). <https://doi.org/10.14483/22487085.13878>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. [https://books.google.com/books?id=8CEenwEACAAJ&dq=Coyle,+D.,+Hood,+P.,+%26+Marsh,+D.+\(2010\).+Content+and+Language+Integrated+Learning.+Cambridge+University+Press.&hl=es-419&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwikhM21uaKQAxV1kO4BH_TuFuEQ6AF6BAgHEAM](https://books.google.com/books?id=8CEenwEACAAJ&dq=Coyle,+D.,+Hood,+P.,+%26+Marsh,+D.+(2010).+Content+and+Language+Integrated+Learning.+Cambridge+University+Press.&hl=es-419&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwikhM21uaKQAxV1kO4BH_TuFuEQ6AF6BAgHEAM)
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/contentandlanguage-integrated-learning-from-practice-to-principles/E16B42F2B04D6D8B9A12617D6CFE58A4>
- Kessel, J. (2018). Let Our Children Play: The Importance of Play in Early Childhood Education. *University of Montana Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice*, 2(1), 1-6. <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ecsip>
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. <https://doi.org/10.2307/3586393>
- Llinares, A., & Morton, T. (2017). The integration of content and language in CLIL: A challenge for content-driven and language-driven teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 662-678. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Mehisto, P., Frigols, M., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education. https://www.google.com.mx/books/edition/Uncovering_CLIL/amvGGAAACAAJ?hl=es-419
- Putu, L. (2022). The Purpose of the Use Classroom Language. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris undiksha*, 9(3), 242. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v9i3.43105>

CAPÍTULO 18

EVALUACIÓN DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTADÍSTICA: UN ESTUDIO PILOTO

Paula María Cárdenas Mass, Myrna Delfina López Noriega y Juan José Díaz Perera

Universidad Autónoma del Carmen

140129@mail.unacar.mx

Resumen

La procrastinación académica es un comportamiento que se caracteriza por el aplazamiento de tareas sin alguna razón aparente que, con el tiempo, genera malestar y puede afectar el rendimiento académico. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la validez y confiabilidad de la *Escala de Procrastinación Académica en Estadística* (EPAE). Se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y diseño instrumental, que incluyó la validación de contenido por juicio de expertos y una prueba piloto con 35 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana. Tanto los resultados del juicio por expertos y el análisis de confiabilidad (0.897), evidenciaron que se trata de un instrumento pertinente y con buena consistencia interna. Lo obtenido respalda a la EPAE como una herramienta que ayudará a la evaluación de la procrastinación académica en universitarios, especialmente en asignaturas con contenido estadístico.

Palabras clave: procrastinación académica, estudiantes universitarios, problemas de comportamiento, instrumento de evaluación.

EVALUATION OF THE ACADEMIC PROCRASTINATION SCALE IN STATISTICS: A PILOT STUDY

Abstract

Academic procrastination is a behavior characterized by the postponement of tasks for no apparent reason, which, over time, causes discomfort and can affect academic performance. The present study aimed to evaluate the validity and reliability of the Academic Procrastination Scale in Statistics (EPAE). A quantitative study with a descriptive scope and instrumental design was developed, which included content validation by expert judgment and a pilot test with 35 students from the Faculty of Accounting and Administration at the University of Veracruz. Both the results of the expert judgment and the reliability analysis (0.897) showed that it is a relevant instrument with good internal consistency. The results support the EPAE as a tool that will help

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

evaluate academic procrastination in university students, especially in subjects with statistical content.

Keywords: academic procrastination, university students, behavior problems, assessment instrument.

INTRODUCCIÓN

Dejar para mañana lo que se puede hacer hoy, es una acción común que las personas han realizado al menos un par de veces en diferentes ámbitos de su vida. No obstante, lo que para algunos es simple holgazanería, para otros se debe a razones más complejas que les impiden desarrollar sus actividades de forma satisfactoria conllevando a que la postergación se transforme en un hábito que puede generar consecuencias negativas, es por lo que, la procrastinación se vuelve un problema para el individuo.

En específico, la literatura especializada a puesto énfasis en la procrastinación académica en educación superior debido a que, en este nivel educativo, las exigencias y responsabilidades son más grandes a comparación de los anteriores. Respecto a las posibles respuestas que puede generarse en el estudiante ante estas demandas, Redondo (2022), señala que:

Este tipo de responsabilidades tienden a ser una gran carga que compete varios factores en la vida de un estudiante universitario, factores que se pueden identificar como: personal, social y académico, para él podría ser sinónimo de presión, estrés o ansiedad. (p. 64)

La cita anterior se conecta con lo mencionado por Solomon y Rothblum (1984) investigadoras conocidas en el estudio del fenómeno ya que, para ellas, la procrastinación académica es un acto innecesario de postergar una actividad hasta el punto de que esta acción genere un malestar subjetivo en quien la realiza. Respecto a sus causas, Codina et al. (2018, citados en López et al., 2021) explica que la procrastinación es “de origen multifactorial, por lo que es imprescindible indagar sobre sus relaciones con diversas variables de tipo sociodemográficas y/o académicas para identificarlas y poder atenderlas de manera oportuna” (p. 60).

Solomon y Rothblum (1984), argumentan que hay diferentes razones por las que los estudiantes procrastinan, algunas de ellas derivan de la falta de gestión de tiempo y hábitos de estudio deficientes. Ellas identifican ciertos factores o razones los cuales, a partir de ellos, construyeron la Escala de Evaluación de Procrastinación para Estudiantes (Procrastination Assessment Scale–Student [PASS]): La ansiedad ante la evaluación, dificultad de tomar

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

decisiones, rebelión contra el control, falta de asertividad, miedo a las consecuencias, aversión a la tarea y perfeccionismo.

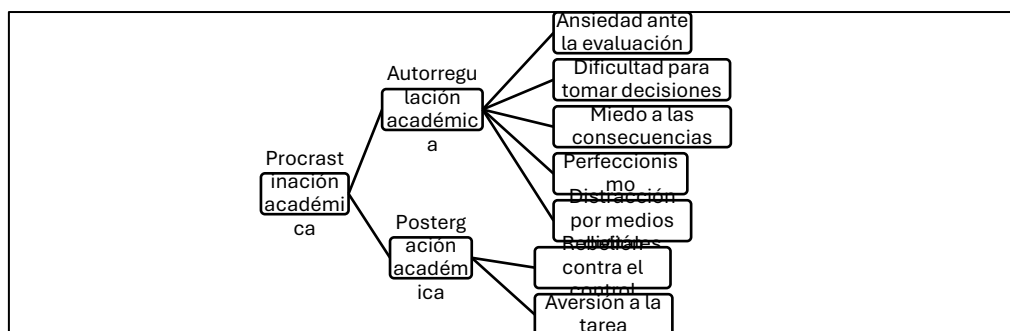
De manera general, estudios como los de Steel (2007), Ayala et al. (2018), Redondo (2022) y Otero et al. (2023), comparten la idea de que la procrastinación puede originarse como un fallo en la autorregulación en el comportamiento. Visto desde esta perspectiva, el estudiante procrastinador tiene dificultades para planificar, iniciar y mantener el esfuerzo que se requiere para completar las tareas con éxito, lo cual se relaciona estrechamente con procesos motivacionales.

La procrastinación académica es un fenómeno amplio de explorar, es por lo que diversos autores han propuesto clasificaciones que permiten abordarla de manera estructurada; para la presente investigación, se tomó como referencia los elementos que desarrollan Solomon y Rothblum (1984) y Álvarez (2010) quien realizó una adaptación del instrumento de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) obteniendo dos dimensiones: Autorregulación académica y Postergación de actividades.

Así mismo, dentro de la autorregulación académica, se añadió el indicador *Distracción por medios digitales*, ya que, de acuerdo con Lam et. al (2011, citados en García y Silva, 2019), “la interrelación que una persona establece con el mundo virtual genera estados de dependencia, aunque no necesariamente patológicos, que comienzan con un involucramiento básico, pero incrementa y, por obvias razones, entorpece la vida cotidiana de los individuos” (p. 127) relacionado este elemento como otra razón para procrastinar.

Figura 1

Dimensiones de la procrastinación



Nota. Elaboración propia.

En síntesis, la procrastinación académica es un problema multifactorial, no existe una sola razón por la cual el estudiante procrastine, ya que cada individuo tiene un contexto distinto.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Sin embargo, a pesar de que haya literatura que hable sobre el problema en el contexto universitario, existe una escasa evidencia de instrumentos adaptados a poblaciones estudiantiles específicas que analicen la relación de la procrastinación con asignaturas con contenido estadístico, ya que, al emplear lenguaje matemático en varias ocasiones complejo para los estudiantes puede parecer abrumador, conllevando a que posterguen ese tipo de tareas.

MATERIAL O MÉTODO

El presente estudio fue de enfoque cuantitativo debido a que el instrumento fue evaluado de forma estadística a través del pilotaje y también con una lista de cotejo donde los expertos valoraron el contenido de este para su mejora. De igual forma, fue de alcance descriptivo ya que solo se buscó la descripción detallada de los resultados de la validez y confiabilidad del EPAE sin establecer correlaciones entre las dimensiones que mide, y fue de diseño transversal e instrumental. De acuerdo con Montero y León (2002, citados en Castro et al., 2022) los estudios con diseño instrumental se caracterizan por “el desarrollo de pruebas e instrumentos, incluyendo tanto el diseño como su adaptación” (p. 7).

2.1. Objetivo general

Evaluar la validez y confiabilidad del instrumento de Escala de Procrastinación Académica en Estadística (EPAE) para poder medir los niveles de procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad pública.

2.1.1. Objetivos específicos

Exponer el cuestionario EPAE a validación de contenido por juicio de expertos.

Pilotear el cuestionario EPAE en una muestra de estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana.

Determinar la confiabilidad del EPAE utilizando la prueba estadística Alfa de Cronbach con base en los datos obtenidos en el pilotaje.

Respecto a la población participante, estuvo constituida por estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana en Xalapa, Veracruz. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se obtuvo una muestra de 35 participantes.

El cuestionario utilizado para este estudio se trata de una adaptación del realizado por Solomon y Rothblum (1984) que es la Escala de Evaluación de Procrastinación para Estudiantes (Procrastination Assessment Scale–Student [PASS]). Esta versión adaptada, la cual lleva por nombre *Escala de Procrastinación Académica en Estadística* (EPAE) se estructura en tres

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

partes: la primera referida a los datos académicos del estudiante: edad, sexo, programa educativo, semestre, trayectoria (regular o irregular), promedio general, y el número de cursos reprobados durante su estancia en la carrera.

La segunda parte, determina la frecuencia de procrastinación, el grado de problema que puede causar el retraso de la actividad y el grado de interés que tiene el estudiante de disminuir su tendencia a procrastinar. También está dividida por las seis áreas que exploran Solomon y Rothblum (1984), pero contextualizadas para poblaciones estudiantiles que cursen materias con contenido estadístico, quedando de la siguiente manera:

1. Realizar un trabajo/proyecto final del semestre
2. Estudiar para los exámenes
3. Mantenerse al día repasando los apuntes de la clase
4. Tareas administrativas (trámites, inscripciones, refrendo o reposición de la credencial)
5. Tareas de asistencia (tutorías y asesorías)
6. Actividades de la materia de Estadística Aplicada a las Empresas

Las opciones de respuesta están presentadas en escala de Likert; para la frecuencia de procrastinación y la intención del estudiante para disminuir la conducta: a. Nunca; b. Casi nunca; c. A veces; d. Casi siempre; y e. Siempre. Para el grado de problema que representa la procrastinación en la actividad: a. No es un problema; b. Casi nunca lo es; c. A veces lo es; d. Casi siempre lo es; y e. Definitivamente es un problema.

La tercera parte, indaga las posibles razones por las cuales se lleva a cabo la procrastinación en las áreas mencionadas anteriormente, en total son 23 ítems en esta sección. En escala de Likert, las opciones de respuesta se presentan de la siguiente manera: a. Nunca; b. Casi nunca; c. A veces; d. Casi siempre; y e. Siempre.

Respecto al procesamiento y análisis de datos para determinar la confiabilidad interna del cuestionario EPAE, se utilizó la prueba estadística Alfa de Cronbach, la cual permite evaluar la consistencia de las respuestas proporcionadas por los participantes en relación con los ítems que conforman cada dimensión o escala del instrumento. El análisis se realizó mediante el software JASP (versión 0.19.1), una herramienta estadística gratuita de código abierto que permite calcular el Alfa de Cronbach de manera sencilla.

RESULTADOS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El estudio se dividió en dos partes las cuales conformaron el proceso de evaluación del cuestionario: primero, la validación por medio de expertos y, posterior a ello, el pilotaje con una muestra representativa de estudiantes. Para la validación por expertos, se invitó a participar a seis académicos que, a partir de sus áreas de experticia evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems del EPAE.

Específicamente, en cuanto a los criterios de selección, se consideraron tres profesores investigadores de la Universidad Veracruzana región Xalapa y otros tres de la Universidad Autónoma del Carmen. Cuentan con conocimiento en metodología de la investigación y experiencia en procesos de validación de instrumentos.

Tabla 1

Datos generales de los expertos

	Universidad de procedencia	Último grado de estudios	Área de especialización	de	Conocimientos en otras áreas
Experto 1	UNACAR	Doctorado	Estudios Humanísticos		Metodología de la Investigación
Experto 2	UNACAR	Maestría	Gestión e Innovación Educativa		Matemáticas y Tecnología Educativa
Experto 3	UNACAR	Maestría	Habilidades Directivas		Psicología
Experto 4	UV	Doctorado	Ciencias Jurídicas, Administrativas y de la Educación		Estadística y Metodología de la Investigación
Experto 5	UV	Doctorado	Ciencias Administrativas		Estadística y Metodología de la Investigación
Experto 6	UV	Doctorado	Ciencias Administrativas y Gestión para el Desarrollo de la Universidad		Estadística y Metodología de la Investigación

Nota. Elaboración propia.

Para los académicos de la UNACAR, el contacto se realizó en medios como WhatsApp y correo electrónico debido a que dos de ellos pertenecen a otras facultades, por lo que se optó en buscar otros medios para comunicarse. Ahora bien, con los expertos de la UV, primero se gestionó por correo electrónico la apertura para realizar una estancia académica en esa

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

universidad y luego, de forma presencial se presentó a los académicos el instrumento y el propósito de la visita.

A todos, a través de correo electrónico se les compartió la tabla de operacionalización de la variable de la procrastinación académica, el enlace del cuestionario en Forms y una lista de cotejo para evaluar cada ítem en cuanto a claridad, pertinencia, congruencia y relevancia.

Sobre el contenido de la lista de cotejo, incluye las tres secciones del instrumento: a) datos académicos, b) áreas de procrastinación, y c) razones para procrastinar. La valoración se realizó a través de una escala tipo dicotómica: 1) Es pertinente y 2) No es pertinente. Además, se agregó un apartado de observaciones si en dado caso cada experto tenía otros comentarios que añadir.

Juicio por expertos

Cada experto compartió su dictamen por correo electrónico. El primer experto, evaluó como pertinente el instrumento, agregó algunas sugerencias puntuales como redactar las preguntas de forma directa, por ejemplo, en lugar de preguntar “¿hasta qué grado puedes retrasar esta tarea?” se podría cambiar a “¿puedes retrasar esta tarea?”, enfatizó en eliminar la palabra “grado”.

El segundo, a pesar de marcar como pertinentes los tres apartados del EPAE, sugirió realizar ajustes en la redacción de la primera parte del instrumento acerca de los datos sociodemográficos, así como agregar una pregunta para conocer si el estudiante trabaja ya que, en ocasiones, puede ser una razón principal por la cual se incumplan las actividades académicas.

También, en sus comentarios añadió que en los ítems de *promedio general* y *número de materias reprobadas durante la carrera* se utilicen intervalos para que el estudiante selecciona su respuesta, esto debido a que puede haber la posibilidad de que varios participantes no conozcan el dato exacto, por lo que sería más conveniente que realicen una estimación.

El tercero, desde su formación en Psicología, sugirió realizar una reunión virtual o presencial para conocer de forma más detallada todas las experiencias generadas en la construcción del instrumento y la operacionalización de la variable. Por cuestiones de la agenda saturada del psicólogo, se tuvo que esperar un mes para poder llevar a cabo esta actividad que pudo concretarse en una llamada telefónica.

El experto hizo preguntas sobre cuáles fueron las observaciones de los demás expertos y de qué manera se construyeron las dimensiones e indicadores de la variable de la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

procrastinación. Para la segunda y tercer parte del instrumento donde se miden los niveles de procrastinación y las razones de hacerlo, mencionó revisar la redacción de las preguntas para evitar dirigir al estudiante hacia una respuesta.

En la UV, los expertos coincidieron en sus observaciones ya que, a pesar de que consideraron pertinente el instrumento de forma general, sugirieron evitar oraciones largas e incluir ítems redactados de forma positiva para “que no todos sean negativos y evitar sesgo de aquiescencia”. Asimismo, señalaron la importancia de que al inicio del cuestionario se incluyera un consentimiento informado el cual describa el propósito del instrumento y garantice la confidencialidad de los datos.

Pilotaje

Respecto a los datos sociodemográficos, los estudiantes que participaron se encuentran en el rango de 20 a 28 años; el 48.6% (17) fueron hombres y el 51.4% (18) mujeres. El 20% (7) llevan una trayectoria académica irregular, es decir, no llevan sus materias en orden al plan de estudios, mientras que solo el 80% (28) tiene trayectoria regular.

La aplicación del instrumento fue de forma digital utilizando Google Forms, el enlace fue compartido a través WhatsApp con apoyo del Cuerpo Académico en la UV. Los estudiantes contestaron desde sus celulares o en su equipo de cómputo. No se les asignó un límite de tiempo a los participantes para contestar con el propósito de identificar la duración aproximada para resolver el cuestionario, el cual fue en promedio de 10 a 15 minutos.

Una vez finalizado el pilotaje, se procedió a calcular la confiabilidad interna del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, utilizando para ello el software estadístico JASP en su versión más reciente. Para el análisis, se exportaron los datos de Google Forms a una hoja de cálculo de Excel, la cual fue cargada en JASP. En el módulo de análisis de confiabilidad (*Reliability – Classical*), se seleccionaron todos los ítems correspondientes y se obtuvo un coeficiente alfa de 0.897, indicando una buena consistencia interna.

Además, se generó un intervalo de confianza al 95%, con un límite inferior de 0.897 y un límite superior de 0.939 (ver Tabla 2). No obstante, el software también arrojó una advertencia respecto a algunos ítems, específicamente de la segunda parte del instrumento donde para cada área se realiza la pregunta: *¿Has pensado en disminuir la procrastinación en esta tarea?* debido a que existe una correlación negativa con la escala total, por lo cual se procedió a revisar su redacción e invertir la escala de valoración para que sea congruente con la pregunta.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Tabla 2

Coefficiente Alfa de Cronbach del instrumento EPAE

Estimado	Alfa de Cronbach
Puntaje estimado	0.897
Límite inferior	0.836
Límite superior	0.939

Nota. Esta tabla fue proporcionada de forma automática por el paquete estadístico JASP.

DISCUSIÓN

Los resultados arrojados en el proceso de evaluación tanto por juicio de expertos como en el análisis de confiabilidad confirman la pertinencia y solidez del cuestionario EPAE como instrumento para medir la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Específicamente, el valor obtenido del coeficiente Alfa de Cronbach demostró estar en un nivel aceptable el cual se puede comparar su rigor científico con estudios previos (Estremadoiro y Schulmeyer, 2021; Rekha y Gogoi, 2021; Luna et al., 2024) que han utilizado la Escala de Evaluación de Procrastinación para Estudiantes (Procrastination Assessment Scale–Student [PASS]) en su versión original.

El proceso de evaluación donde primero se llevó a cabo la validación de contenido realizado por expertos de ambas universidades, permitió fortalecer la claridad y pertinencia del instrumento, incorporando recomendaciones que fueron de gran utilidad que se tomaron en cuenta. Entre los ajustes realizados, se simplificaron algunos ítems haciendo los enunciados más cortos y directos, cuidar la redacción de algunos para evitar sesgos de respuesta y añadir datos que enriquezcan el conocimiento del contexto sociodemográfico del estudiante.

Respecto al pilotaje, mostró tener viabilidad para aplicarse de forma general ya que los estudiantes respondieron el cuestionario en Forms sin complicaciones, aplicarlo de esta manera resulta ser útil ya que Google Forms otorga una hoja de cálculo donde concentra todas las respuestas, facilitando la construcción de la base de datos. No obstante, el único detalle a mejorar se localizó en la advertencia que arrojó JASP sobre la correlación negativa en la redacción de una pregunta por lo que surgió la necesidad de continuar refinando su redacción para garantizar la coherencia entre el sentido de la pregunta y su escala de valoración.

CONCLUSIONES

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

De acuerdo con los hallazgos identificados en la evaluación del EPAE, este cuestionario demuestra ser un instrumento viable para su aplicación en contextos donde se pretende analizar la procrastinación académica en estudiantes que cursen materias con contenido estadístico ya que, se han documentado estudios (Onwuegbuzie, 2004; Hussin et al., 2023; Ruiz et al., 2023 y Bigno et al., 2024) que han analizado el comportamiento procrastinador en poblaciones estudiantiles que llevan asignaturas relacionadas a la Estadística o al menos vinculadas a las Matemáticas, ya que, en el nivel superior, estas se convierten en contenido complejo para algunos estudiantes y que resulta no ser agradable para ellos, prefiriendo postergar sus actividades.

Con esta investigación, se espera que futuras investigaciones repliquen el EPAE en poblaciones en donde se tenga como objetivo analizar el fenómeno de la procrastinación específicamente en estudiantes de Estadística y de esta forma profundizar cómo las materias relacionadas a contenidos matemáticos pueden ser un factor para que el estudiante procrastine. Con los datos recabados del EPAE se pueden llevar a cabo intervenciones diseñadas para la prevención y disminución de la procrastinación académica.

REFERENCIAS

- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M. y Campos, M. (2018). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Paideia*, (1), 40-52.
- Bigno, L., Cayabyab, L., Sabug, J. y Tongol, T. (2024). Actitudes matemáticas y procrastinación académica entre estudiantes universitarios [Mathematical Attitudes and Academic Procrastination Among College Students]. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, 8(4), 25-29. https://www.academia.edu/123632370/Mathematical_Attitudes_and_Academic_Procrastination_Among_College_Students
- Castro, L., Núñez, L., García, C., Tapia, E. y De León, C. (2022). Validez de la Escala de Confianza en la Tutoría Afectiva y utilidad de la tutoría académica. *Diálogos sobre Educación*, 13(24), 1-22. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v13n24/2007-2171-dsetaie-13-24-00019.pdf>
- Estremadoiro, B. y Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712021000100004&lng=es&tlng=es.

- García, V., y Silva, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), 122-137. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1673>
- Hussin, W., y Matore, E. y Effendi, M. (2023). Revisión sistemática: Factores que afectan la procrastinación académica en matemáticas entre los estudiantes [Systematic Review: Factors Affecting Academic Procrastination in Mathematics among Students]. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(1), 1474 – 1493. https://www.researchgate.net/publication/367639873_Systematic_Review_Factors_Affecting_Academic_Procrastination_in_Mathematics_among_Students
- López-Frías, M., González-Angulo, P., López-Cocotle, J., Camacho-Martínez, J. y Ramón-Ramos, A. (2021). Procrastinación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad de México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 57-67. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050905>
- Luna, M., Frías, A., Quevedo-Marín, M., Castañeda, A. y Olmos, F. (2024). Análisis de la Procrastinación Académica en Estudiantes de Nivel Superior en el Centro Universitario de Los Lagos, de la Universidad De Guadalajara, México. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, (68), 42-52. https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2024/07/Ed.6842-52-Luna_etal.pdf
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Procrastinación académica y ansiedad por la Estadística [Academic procrastination and statistics anxiety]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Otero, S., Casanova, L., Freire, K., Fuertes, M. y Arichábala, D. (2023). La Procrastinación: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina*, 7(2), 76-93. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6065>
- Redondo, C. (2022). Factores asociados a la Procrastinación Académica en estudiantes Universitarios. Revisión sistemática. *Unaciencia, Revista De Estudios E Investigaciones*, 15(28), 63–82. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v15i28.662>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Rekha, R. y Gogoi, S. (2021). Estudio sobre las razones de la procrastinación académica entre los estudiantes universitarios [A Study on the Reasons of Academic Procrastination among College Students]. *Biological Forum – An International Journal*, 13(4), 709-715. https://www.researchgate.net/profile/Rashmi-Gohain/publication/357448880_A_Study_on_the_Reasons_of_Academic_Procrastination_among_College_Students/links/628d98e5d4e5243d9b982f78/A-Study-on-the-Reasons-of-Academic-Procrastination-among-College-Students.pdf
- Ruiz, E., Gutiérrez, J. y Montiel, A. (2023). Tendencia a la procrastinación académica en estudiantes de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 10(19), 1-27. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/908>
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Procrastinación académica: frecuencia y correlación cognitivo-conductual [Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates]. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel P. (2007). La naturaleza de la procrastinación: una revisión metaanalítica y teórica del fracaso por excelencia de la autorregulación. [The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure]. *Psychological bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

CAPÍTULO 19

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE EQUIPOS DE DESARROLLO SOFTWARE ENTRENADOS CON BASE EN UN MARCO METODOLÓGICO PARA PROMOVER SU CRECIMIENTO

Naissa Maique Licea, Raúl A. Aguilar Vera, Antonio Aguilera Güemez y Julio C. Díaz
Mendoza

Universidad Autónoma de Yucatán

a23216431@alumnos.uady.mx

Resumen

Las instituciones educativas suelen utilizar proyectos en grupo con el fin de estimular la cooperación y fomentar la práctica del trabajo en equipo, no obstante, dicha estrategia suele resultar insuficiente para garantizar que los estudiantes logren consolidar o perfeccionar sus habilidades de trabajo en equipo. El presente estudio reporta el proceso de evaluación del desempeño de equipos integrados con alumnos de ingeniería de software, entrenados con un marco de trabajo diseñado para promover el crecimiento y cohesión del equipo. Para el desarrollo del marco de trabajo se utilizó una adaptación del método de Investigación y Desarrollo. Con el objetivo de generar evidencia empírica del uso del marco de trabajo, se desarrolló un experimento controlado con 21 estudiantes de la carrera de Ingeniería de Software; el desempeño de los equipos fue evaluado en las cuatro fases: Integración, Formación, Conmoción y Normalización. Los resultados evidencian mejoras progresivas en la cohesión, la negociación y la transferencia de conocimiento entre compañeros, confirmando la efectividad del marco propuesto para fortalecer las competencias del trabajo colaborativo en entornos de ingeniería de software.

Palabras clave: Equipo de Trabajo, Entrenamiento, Gamificación, Ingeniería de Software.

EVALUATION OF THE PERFORMANCE OF TRAINED SOFTWARE DEVELOPMENT TEAMS BASED ON A METHODOLOGICAL FRAMEWORK TO PROMOTE THEIR GROWTH

Abstract

Educational institutions often use group projects to stimulate cooperation and encourage teamwork; however, this strategy is often insufficient to ensure that students consolidate or perfect their teamwork skills. This study reports on the performance evaluation process of

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

integrated teams of software engineering students trained with a framework designed to promote team growth and cohesion. An adaptation of the Research and Development method was used to develop the framework. To generate empirical evidence on the use of the framework, a controlled experiment was conducted with 21 Software Engineering students. Team performance was evaluated in the four phases: Integration, Formation, Shaking, and Normalization. The results show progressive improvements in cohesion, negotiation, and knowledge transfer among peers, confirming the effectiveness of the proposed framework in strengthening collaborative work skills in software engineering environments.

Keywords: Gamification, Teamwork, Training, Software Engineering.

INTRODUCCIÓN

La Ingeniería de Software (IS) dispone actualmente de un cuerpo de conocimientos reconocido por profesionistas e investigadores de la disciplina (Bourque & Fairley, 2014), a pesar de ello, la dinámica de mejora continua en cuanto a calidad, tanto en sus procesos de desarrollo, de gestión, así como de formación de recursos humanos, sigue siendo objeto de investigación para dicha disciplina ingenieril.

En el contexto de los procesos de desarrollo, si bien diversas actividades pueden realizarse de manera individual, otro conjunto de tareas en los proyectos de software se lleva a cabo en equipos de desarrollo, es por ello, que en el proceso de formación de Ingenieros de Software resulta pertinente incluir estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo. En este sentido, (Humphrey , 2000) señala que la formación y creación de un equipo de desarrollo de software no es un proceso que ocurre de manera accidental, sino que es una tarea mucho más compleja en la cual los miembros del equipo deben establecer relaciones de trabajo, acordar los objetivos del proyecto y definir las funciones de cada integrante dentro del equipo. En el ámbito profesional, las empresas valoran especialmente las competencias relacionadas con el trabajo en equipo, aunque con frecuencia detectan limitaciones en este aspecto entre los egresados (Platt, 2011). Muchas de estas carencias se originan en la formación universitaria, donde pocas veces se incluyen estrategias pedagógicas que favorezcan de manera sistemática el desarrollo de dichas competencias, en gran parte debido a la complejidad que implica promover estas habilidades en los estudiantes (Gasca-Hurtado, Peña, Gómez-Álvarez, Plascencia-Osuna, & Calvo-Manzano, 2015). Las instituciones educativas suelen recurrir a proyectos colaborativos, asignados a grupos de alumnos con el fin

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

de estimular la cooperación y fomentar la práctica del trabajo en equipo, no obstante, como advierten (Lingard & Barkataki, 2011), esta estrategia, aunque positiva, suele resultar insuficiente para garantizar que los estudiantes logren consolidar o perfeccionar sus habilidades de trabajo en equipo.

En los últimos años, una de las líneas de investigación que ha cobrado relevancia en diversos ámbitos, en particular en la educación, es la Gamificación, la cual se define como la incorporación de dinámicas y elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, lo anterior, con el propósito de enriquecer la experiencia y aumentar la motivación y el compromiso de los participantes (Korn, Funk, & Schmidt, 2015). En el contexto de la IS, la gamificación, mediante el uso de elementos como puntos, insignias y tablas de clasificación, mejora significativamente la motivación, el compromiso y la colaboración en equipos de IS; además, fomenta el desarrollo de habilidades, el desempeño y la adopción de buenas prácticas, especialmente en áreas como pruebas y calidad de software, fortaleciendo tanto los procesos de aprendizaje, como el trabajo en equipo (Hernández, Muñoz, Mejía, & Peña, 2016; Tonhão et al., 2023).

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el desempeño del trabajo en equipo de los estudiantes de IS, entrenados mediante un marco metodológico orientado a promover su crecimiento, como equipo de desarrollo. Con ello se busca comprender la manera en la que la aplicación del marco propuesto contribuye a fortalecer las competencias colaborativas y el aprendizaje conjunto de los integrantes, generando evidencia empírica que permita mejorar los procesos de consolidación de los equipos de desarrollo de software.

METODOLOGÍA

2.1. Metodología para el estudio

El grupo de investigación utilizó una adaptación del método de Investigación y Desarrollo propuesto por (Gall, Gall, Borg, learning, & Hajar, 1996); las tareas desarrolladas para tal fin fueron: (a) *Elaboración de un estado del arte*, (b) *Diseño de marco metodológico propuesto*, (c) *Desarrollo de una herramienta para la evaluación del desempeño*, (d) *Diseño de escenarios virtuales gamificados para el entrenamiento*, (e) *Desarrollo de un Experimento Controlado con los escenarios diseñados en D con base en el marco propuesto en B y (f) Evaluación del Desempeño con apoyo de la herramienta desarrollada en C.*

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

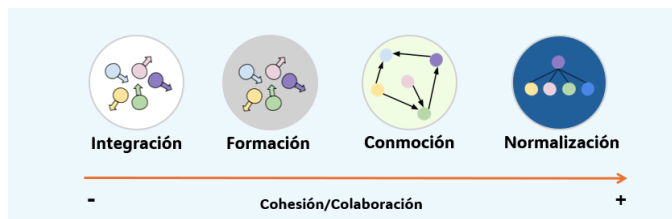
El estado del arte fue desarrollado mediante una Revisión Sistemática de Literatura (Maique, Aguilar, Güemez, & Mendoza, 2024); el marco metodológico y los escenarios virtuales gamificados diseñados expofeso para el proceso de entrenamiento, por tanto, en el presente capítulo se describe la evaluación del desempeño de los equipos en su proceso de entrenamiento con el marco metodológico propuesto, así como la herramienta diseñada para asistir dicha actividad de evaluación.

2.2. Marco Metodológico Propuesto

El marco metodológico propuesto se fundamenta en el modelo de desarrollo grupal de Tuckman, el cual contempla cinco etapas: Formación, Conmoción, Normalización, Ejecución y Separación (Bonebright, 2010). Para nuestro marco de trabajo, estas etapas se adaptaron bajo la denominación de fases, tomando en consideración únicamente tres de ellas: Formación, Conmoción y Normalización. Adicionalmente, se incluyó una fase inicial denominada Integración, con el propósito de resaltar la importancia del proceso de conformación de los equipos, (ver Figura. 1).

Figura 1

Marco Metodológico de Crecimiento de Equipos de Desarrollo Software Propuesto.



El marco metodológico propuesto quedó constituido por cuatro fases, cada una integrada por un conjunto de estrategias diseñadas para favorecer la evolución del equipo; dichas estrategias se concretan en escenarios de entrenamiento, los cuales se estructuran mediante elementos de gamificación, mecanismos de interacción y un objeto de análisis.

RESULTADOS

3.Herramienta para asistir la evaluación del desempeño

La herramienta desarrollada constituye un recurso tecnológico de apoyo al marco metodológico de entrenamiento de equipos; permite realizar un seguimiento y evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo de las fases del entrenamiento. Su diseño se fundamenta en los principios: interactividad, facilidad de uso y retroalimentación visual inmediata, incorporando además elementos de gamificación orientados al docente. Estos elementos buscan

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

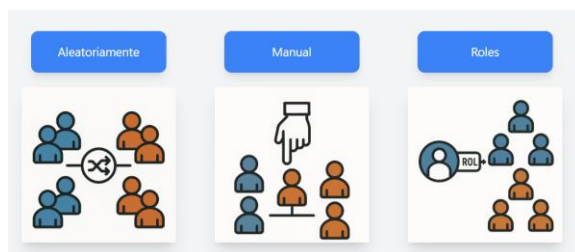
convertir la tarea del profesor en un proceso más atractivo, eficiente y claro, proporcionando un entorno dinámico que le permita tomar decisiones rápidas y fundamentadas. El usuario de la herramienta es el docente, quien la emplea para organizar equipos, aplicar rúbricas de evaluación y gestionar los resultados del desempeño en cada fase del marco metodológico.

Fase 1. Integración:

El profesor puede organizar a los estudiantes mediante diferentes estrategias de integración de equipos: aleatorio, manual o con base en roles (ver Figura 2).

Figura 2

Funcionalidad para armar equipos.



Esta función asegura que la conformación de los grupos quede documentada y disponible para las siguientes fases, manteniendo el seguimiento a los equipos en el proceso de entrenamiento.

Fases 2 y 3. Formación y conmovión:

La herramienta permite configurar rúbricas digitales gamificadas (ver Figura 3) con base en los criterios definidos en el marco metodológico. Los profesores pueden asignar puntuaciones en forma de estrellas (ver Figura 4), lo que facilita una visualización inmediata y motivadora de los resultados. Además, la interfaz emplea colores, iconos y retroalimentación visual para marcar los niveles alcanzados por los equipos en cada criterio. Estas evaluaciones se almacenan de manera persistente, permitiendo ser consultadas o modificadas posteriormente sin riesgo de pérdida de información.

Figura 3

Funcionalidad para evaluar el desempeño de los alumnos a través de rúbricas.

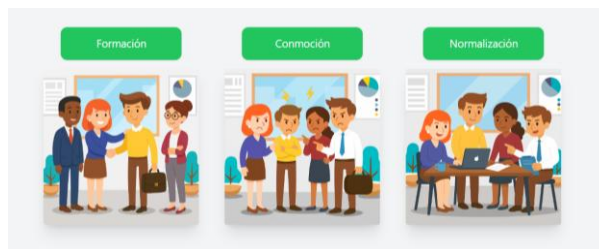


Figura 4

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Ejemplo de rúbrica para evaluar a un equipo en la Fase 3 del marco metodológico.

1. Etapa 1: Postura y diálogo en el foro	
★	Solo un subgrupo participó o respuestas superficiales sin argumentación
★★	Ambos subgrupos participaron, pero con respuestas generales o poco diálogo entre ideas.
★★★	Ambos subgrupos presentaron posturas claras, argumentadas y dialogaron críticamente con respeto.
2. Etapa 2: Lluvia de ideas colaborativa	
★	Las propuestas fueron escasas o dominadas por un solo grupo.
★★	Hubo varias propuestas, aunque no todas fueron consideradas equitativamente.
★★★	Se generaron múltiples ideas con participación balanceada, escucha activa y respeto mutuo.
3. Etapa 3: Acuerdos alcanzados (documento entregado)	
★	El documento es pobre, sin claridad en los acuerdos o sin reflejar consenso.
★★	El documento presenta acuerdos, pero con ambigüedades o decisiones poco justificadas.
★★★	El documento es claro, bien estructurado y muestra acuerdos construidos en conjunto con justificación.

Fase 4 Normalización:

La herramienta gestiona los resultados de un examen colaborativo aplicado en dos rondas; cada estudiante responde de manera individual con base en el conocimiento compartido previamente dentro de su equipo, lo que permite valorar el nivel de colaboración alcanzado. El sistema registra los puntajes obtenidos en ambas rondas y determina si los equipos lograron superar los estándares de desempeño establecidos para esta fase (ver Figura 4).

Figura 5

Funcionalidad para evaluar el desempeño de los estudiantes en la Fase 4.

Evaluar al Equipo 1 - Ronda 1

Las preguntas verdes son basadas en la información propia del estudiante, las rojas se basan en información aprendida de sus compañeros. Las neutrales no se consideran para la evaluación.

Nombre	Subgrupo	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	P.11	P.12
[Barra]	1	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Reprobado	Reprobado	Reprobado	Aprobado	Aprobado	Reprobado	Aprobado	Aprobado
[Barra]	1	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Reprobado	Aprobado	Aprobado
[Barra]	2	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Reprobado	Reprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Reprobado	Aprobado	Aprobado
[Barra]	2	Reprobado	Reprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Reprobado	Reprobado	Aprobado

Arrastra el estado hasta cada celda para evaluar la pregunta.

Aprobado
 Reprobado

De manera complementaria, la herramienta incorpora un módulo de visualización de resultados (ver Figura 6) en la cual, cada evaluación incorpora un gráfico de barras comparativo que permite contrastar el desempeño entre los equipos y entre las fases. Este componente no solo facilita la interpretación de los datos, sino que también fortalece la retroalimentación al mostrar de forma clara los avances y áreas de mejora.

Figura 6

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Gráfico que muestra los resultados de los equipos en la ronda 1 de la Fase 4



La herramienta se constituye como un sistema integral gamificado de apoyo a la evaluación, que no se limita a registrar calificaciones, sino que utiliza elementos de gamificación (estrellas, logros, colores, retroalimentación inmediata) para facilitar la labor del docente en el seguimiento del progreso. Con ello, se favorece la construcción de equipos más cohesionados y se promueve la madurez colaborativa en el contexto de la formación en los futuros IS.

4. Experimento controlado para evaluar el desempeño

Para el proceso experimental se diseñaron un conjunto de escenarios de entrenamiento, los cuales fueron desarrollados en el contexto de un curso denominado Desarrollo de Requisitos de Software, el cual forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Ingeniería de Software de la Universidad Autónoma de Yucatán. Como parte de la actividad del curso, los estudiantes, en pequeños grupos, desarrollan un proyecto integrador a lo largo de la última tercera parte del curso. En este contexto, el grupo experimental utilizó la plataforma virtual Moodle, la cual permite personalizar actividades, integrar recursos interactivos y realizar un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes mediante herramientas como wiki, foros y retroalimentación personalizada. Por su parte, el grupo de control trabajó de manera tradicional, mediante reuniones presenciales, así como dinámicas habituales de la asignatura. Cabe mencionar que Moodle es una plataforma flexible y configurable, que facilita la incorporación de elementos gamificados.

DISCUSIÓN

4.1 Escenario de entrenamiento para la fase de integración

En la fase de integración, se utilizó la Estrategia de Integración Aleatoria, con el objetivo de promover la interacción y la equidad entre los participantes desde el inicio del proyecto. Mediante esta estrategia, se integraron seis equipos de trabajo. La estrategia permitió evitar sesgos en la conformación de los grupos, fomentando un ambiente colaborativo en el cual los integrantes tuvieron oportunidad de conocerse y adaptarse a diferentes estilos de trabajo.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

4.2 Escenario de entrenamiento para la fase de formación

En la fase de Formación se seleccionó la estrategia “Romper el Hielo”; para dicha estrategia se utilizaron como elementos de gamificación: turnos, cooperación, desbloqueo de contenido. Para la implementación de los tres 3 pasos de la estrategia en la plataforma virtual gamificada, se usaron las siguientes prestaciones:

Previo a la estrategia, los integrantes accedieron a una URL que los vinculaba a un formulario (Google Forms), donde respondieron preguntas sobre sus gustos y actividades que realizan en su tiempo libre.

Como primer paso, se propuso el uso del Chat para realizar las entrevistas en parejas, formando finalmente n rondas; en un segundo paso se utilizó la actividad foro para que entre los miembros del equipo pudieran compartir las experiencias de las entrevistas (conocimientos sobre sus compañeros).

Finalmente, se utilizaron wikis en tríos rotativos, se describió colaborativamente a un compañero ausente utilizando información obtenida en las entrevistas.

4.3 Escenario de entrenamiento para la fase de conmovión

En la fase de Conmovión se seleccionó la estrategia “Negociación”; para esta se utilizaron los elementos de gamificación: combate, cooperación y desbloqueo de contenido. Dicha estrategia se llevó a cabo en 3 rondas donde se les proponía a los estudiantes, problemáticas para discutir y llegar a un acuerdo, las problemáticas forman parte de las unidades de la asignatura en la que se desarrolló la experimentación, los problemas seleccionados fueron los siguientes: (1) Propuesta de Casos de Uso a Modelar, (2) Elegir la herramienta para elaborar el Diagrama de Casos de Uso, y (3) Elaborar el Diagrama de Casos de Uso. Para la implementación de las 3 etapas de la estrategia en la plataforma virtual gamificada, se usaron las siguientes prestaciones:

En la primera etapa, los alumnos, a través de un foro, se dividieron en dos subgrupos; ambos subgrupos plantearon sus propuestas de solución al problema planteado.

En una segunda etapa discutieron en un foro cómo llegar a un acuerdo respetando el criterio de todos los compañeros.

Por último, mediante la actividad llamada tarea subían un archivo en formato pdf con los acuerdos recogidos por ambos subgrupos.

4.4 Escenario de entrenamiento para la fase de normalización

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En la fase de Normalización se utilizó la estrategia “Rompecabezas”, y para esta se utilizaron los elementos de gamificación: tabla de calificación, cooperación y desbloqueo de contenido, Dicha estrategia se llevó a cabo en 2 rondas donde se les proponía a los estudiantes temas los cuales debían estudiar, compartir la información de lo aprendido con sus compañeros de equipo y por último ser evaluados, los temas abordados forman parte de las unidades de la asignatura en la que se desarrolló la experimentación, los temas seleccionados fueron los siguientes: (1) Casos de Uso e Historias de Usuario, y (2) Métodos Conversacionales y Métodos Observacionales. Para la implementación de las 3 etapas de la estrategia en la plataforma virtual gamificada, se usaron las siguientes prestaciones:

En una primera etapa, los alumnos accedían al recurso archivo en el cual se encontraba un documento; los alumnos debían aprender sobre el tema asignado.

En una segunda etapa, a través de un foro debían compartir con sus compañeros de equipo la información que estudiaron y aprendieron.

Para en una última etapa, mediante el recurso examen, se evaluaron de manera individual los conocimientos adquiridos sobre los temas estudiados.

5. Evaluación del desempeño de los equipos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes a lo largo de las diferentes fases del marco metodológico, los cuales fueron evaluados mediante la herramienta diseñada. Se presentan reportes generados en cada fase, destacando los criterios de valoración aplicados, las evidencias de colaboración y el cumplimiento de los estándares mínimos de desempeño. Se incluyen también representaciones gráficas que permiten contrastar el progreso de los equipos entre fases, facilitando la interpretación de los logros alcanzados y las áreas de mejora identificadas durante el proceso de entrenamiento.

5.1 Resultados de la Fase 1

Se utilizó la opción de creación aleatoria de los equipos experimentales, lo que permitió conformar de manera automática tres grupos de trabajo. Como resultado, se obtuvieron dos equipos integrados por cuatro estudiantes y un equipo conformado por tres integrantes. Esta conformación inicial garantizó la distribución equilibrada de los participantes y sentó las bases para el desarrollo de las fases posteriores del proceso de entrenamiento.

5.2. Resultados de la Fase 2

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Para comprobar el nivel de conocimiento que cada integrante logró adquirir acerca de sus compañeros, se administró una rúbrica que otorgó puntajes individuales clasificados en tres niveles: bajo conocimiento (0 a 13 puntos), conocimiento intermedio (14 a 18 puntos) y alto conocimiento (19 a 24 puntos). Los resultados evidencian un predominio de estudiantes en el nivel de alto conocimiento.

5.3. Resultados de la Fase 3

Para evaluar el proceso de negociación, se aplicaron tres rondas de trabajo en las que los equipos fueron evaluados en función de cuatro criterios, otorgando una puntuación total que se clasificó en tres niveles: negociación baja (4 a 6 puntos), negociación intermedia (7 a 9 puntos) y negociación alta (10 a 12 puntos). Los resultados muestran: en la Ronda 1, todos los equipos alcanzaron el nivel de negociación alta, lo que evidencia un inicio efectivo en el proceso de acuerdos. En la Ronda 2, los equipos 1 y 2 mantuvieron el nivel alto, mientras que el equipo 3 descendió al nivel de negociación intermedia, reflejando dificultades en la consolidación de acuerdos. Finalmente, en la Ronda 3, los equipos 1 y 2 conservaron nuevamente el nivel de negociación alta, mientras que el equipo 3 permaneció en el nivel de negociación intermedia, confirmando una tendencia de desempeño diferenciado.

5.4. Resultados de la Fase 4

En esta fase, las preguntas de color contrario representan aquellas que el estudiante podía responder correctamente si previamente había recibido de sus compañeros la explicación o información necesaria, es decir, si sus compañeros le enseñaron sobre esos temas. En la Ronda 1, el equipo 1 registró entre 4 y 7 respuestas aprobadas por estudiante en preguntas de color contrario, con un rango de 1 a 4 reprobadas, mostrando un desempeño intermedio en la asimilación de la información compartida. El equipo 2 presentó resultados similares, con integrantes que alcanzaron de 4 a 7 aprobadas y hasta 4 reprobadas en algunos casos. El equipo 3, en cambio, evidenció mayores dificultades, con un rango de 4 a 7 aprobadas, pero hasta 3 reprobadas, reflejando desigualdad en la comprensión de la información transmitida. En la segunda se observó una mejora generalizada: el equipo 1 consolidó su avance con 2 a 3 respuestas aprobadas y redujo las reprobadas a un máximo de 1. El equipo 2 también progresó, con tres estudiantes alcanzando 2 o 3 aprobadas y solo un máximo de 1 reprobada por integrante. Finalmente, el equipo 3 mostró un desempeño parcialmente mejorado, con tres estudiantes logrando 2 o 3 aprobadas, aunque un integrante mantuvo 2 reprobadas. En conjunto, los

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes incrementaron el número de respuestas correctas en preguntas de color contrario y disminuyeron los errores en la segunda ronda, lo que evidencia que el aprendizaje mutuo y la enseñanza entre compañeros fueron determinantes para mejorar el desempeño, aun cuando el Equipo 3 mantuvo ciertas dificultades en comparación con los demás grupos.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos permite reflexionar sobre la manera en que los equipos de desarrollo avanzaron en su proceso de consolidación a lo largo de las distintas fases del marco metodológico propuesto. En términos generales, los hallazgos confirman que las estrategias y escenarios de trabajo diseñados para cada fase cumplieron con su propósito, mostrando una evolución positiva en la cohesión, la comunicación y la colaboración entre los integrantes. De manera integral, los resultados permiten afirmar que los equipos sí progresaron en su grado de consolidación y que el marco metodológico propuesto cumple con el propósito de promover el crecimiento de los equipos de desarrollo de software. Las actividades gamificadas, las rúbricas y la herramienta de evaluación contribuyeron a hacer visible dicho progreso, al proporcionar tanto a los estudiantes como al profesor evidencias claras de evolución en el trabajo colaborativo. Por lo tanto, el marco evaluado puede considerarse un aporte al cuerpo de conocimientos de la IS, particularmente en el ámbito de la formación de recursos humanos, al ofrecer una estructura práctica y medible para fortalecer las competencias sociales y profesionales necesarias en el trabajo en equipo.

REFERENCIAS

- Bourque, P., & Fairley, R. (2014). Guide to the Software Engineering Body of Knowledge (SWEBOK V3.0). IEEE Computer Society. <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/STEP.2002.1267595>
- Bonebright, D. A. (2010). 40 years of storming: A historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111-120. <https://doi.org/10.1080/13678861003589099>
- Gall, M. D., Gall, J. P. y Borg, W. R. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). Longman Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97171-000>
- Gasca-Hurtado, G. P., Peña, A., Gómez-Álvarez, M. C., Plascencia-Osuna, Ó. A. y Calvo-Manzano, J. A. (2015). Realidad virtual como buena práctica para trabajo en equipo con

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- estudiantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Tecnologías y Información (RISTI)*, 16, 76-91. <https://doi.org/10.17013/risti.16.76-91>
- Hernández, L., Muñoz, M., Mejía, J. y Peña, A. (2016). Gamification in software engineering teamworks: A systematic literature review. *Proceedings of the 2016 International Conference on Software Process Improvement (CIMPS)*. <https://doi.org/10.1109/CIMPS.2016.7802799>
- Humphrey, W. S. (2000). *Introduction to the Team Software Process (TSP)*. Addison Wesley. <https://apps.dtic.mil/sti/html/tr/ADA387279/>
- Korn, O., Funk, M. y Schmidt, A. (2015). Towards a gamification of industrial production: A comparative study in sheltered work environments. *Proceedings of the 7th ACM SIGCHI Symposium on Engineering Interactive Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/2774225.2774834>
- Lingard, R. y Barkataki, S. (2011). Teaching teamwork in engineering and computer science. *Proceedings of the 2011 Frontiers in Education Conference (FIE)*. <https://doi.org/10.1109/FIE.2011.6143000>
- Maique, N., Vera, R. A. A., Güemez, A. A. A. y Mendoza, J. C. D. J. (2024). Gamificación para asistir procesos en ingeniería de software: un estudio terciario. *Revista Electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, 13(3), E1-16. <https://doi.org/10.32870/recibe.v13i3.366>
- Platt, J. R. (2011). Career focus: Software engineering. *IEEE-USA Today's Engineer Online*. https://www.zlti.com/XYWPb/wp-content/in%20the%20news/3.7.11_IEEE_Career%20Focus_%20Software%20Engineering.pdf

CAPÍTULO 20

FACTORES PERSONALES ASOCIADOS CON EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DEL SURESTE DE MÉXICO

Lourdes Alejandra Canul Arceo, Sahara Rosalía Martín Tun y Michelle Naomy Pérez Reyes

Universidad Autónoma de Yucatán

A20208070@alumnos.uady.mx

Resumen

El rendimiento académico en primaria no solo depende de las habilidades cognitivas, sino también de diversos factores personales que influyen directamente en el aprovechamiento escolar. El presente estudio tuvo como objetivo identificar los principales factores personales que inciden en el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a una escuela primaria pública ubicada en el sureste de México. Se adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental con un alcance correlacional. En la recolección de datos participaron 25 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario en escala tipo Likert, con ocho dimensiones: autoestima, motivación al logro, autoconcepto, bienestar psicológico, autoeficacia, aptitudes, actitudes y hábitos de estudio. Los resultados evidencian que los factores más relacionados con el rendimiento académico fueron la autoestima ($r=.53$), la motivación al logro ($r=.61$) y el autoconcepto ($r=.64$); es decir, que estas tres variables, asociadas a una mayor confianza de los estudiantes correlacionan con un mejor desempeño escolar.

Palabras clave: Educación primaria, rendimiento, alto rendimiento, motivación.

PERSONAL FACTORS ASSOCIATED WITH ACADEMIC PERFORMANCE IN A PRIMARY SCHOOL IN SOUTHEAST MEXICO

Abstract

Academic performance in primary education depends not only on cognitive abilities but also on a series of personal factors that directly influence academic achievement. The present study aimed to identify the main personal factors that influence the academic performance of students attending a public primary school located in southeastern Mexico. A quantitative, non-experimental, correlational approach was adopted. Twenty-five students participated in the data collection process, completing a Likert-type scale questionnaire with eight dimensions: self-esteem, achievement motivation, self-concept, psychological well-being, self-efficacy, aptitudes, attitudes, and study habits. The results show that the factors most closely related to

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

academic performance were self-esteem ($r=.53$), achievement motivation ($r=.61$), and self-concept ($r=.64$). That is, these three variables, associated with greater student confidence, correlate with better academic performance.

Keywords

Primary school, Achievement, High achievement, Motivation.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico en la educación primaria suele vincularse principalmente con la capacidad intelectual del estudiante, el dominio de contenidos curriculares o la aplicación de los aprendizajes en situaciones reales. Sin embargo, esta visión resulta limitada al no considerar otros elementos que también inciden de manera óptima en el desempeño escolar. Entre ellos, se encuentran los factores personales, entendidos como el conjunto de habilidades y características individuales que permiten a los discentes gestionar su aprendizaje, superar obstáculos y adaptarse a los desafíos de su vida educativa.

Los factores personales, tales como, la motivación, el autoconocimiento y la autoestima, no solo complementan las capacidades cognitivas, sino que también potencian su efectividad, debido a que, si un estudiante confía en sus habilidades, se siente motivado o considera que es capaz de manejar altos niveles de estrés, tiene mayores probabilidades de participar activamente en clase o aprovechar al máximo las oportunidades educativas. Por el contrario, la falta de confianza en el alumno puede convertirse en una barrera que limita el rendimiento, incluso cuando posea las habilidades intelectuales necesarias.

Es por ello que, el presente estudio tiene como finalidad identificar los factores personales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de una escuela primaria ubicada en el sureste de México, dado que, comprender la relevancia de estos factores permitirá ampliar la perspectiva educativa, reconociendo que enseñar no solo implica la transmisión de contenidos, sino también el fortalecimiento de aspectos emocionales y conductuales que favorecen el aprendizaje integral del estudiantado.

¿Cuáles son los factores personales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de una escuela primaria del sureste de México?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantea el siguiente objetivo general del estudio: Identificar la relación entre los factores personales y el rendimiento académico de los estudiantes de una escuela primaria del sureste de México.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El rendimiento académico es un aspecto fundamental en el proceso educativo de los estudiantes a nivel primaria, ya que, influye en su desarrollo integral y futuro desempeño académico y profesional (García, 2018).

Jiménez (2000, como se citó en Edel, 2003), señala que medir el rendimiento académico de los estudiantes es importante porque permite implementar estrategias de apoyo que favorezcan el aprendizaje; por ello, se aplican instrumentos internacionales como la prueba PISA, que evalúa lectura, matemáticas y ciencias. Según Barragán (2024), los resultados del 2022 mostraron un retroceso por la pandemia, ya que en México las matemáticas bajaron 15 puntos y la comprensión lectora 10 puntos respecto a 2018. En este sentido, Torres (2023), indica que México fue el tercer país peor evaluado, pues en matemáticas solo el 34% de los estudiantes alcanzó al menos el nivel 2, en lectura el 53% frente al 74% promedio de la OCDE y, en ciencias apenas el 49%, lo cual refleja limitaciones para comprender textos o aplicar conocimientos científicos. De forma complementaria, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), aplicó la “Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023”, encontrando resultados poco satisfactorios en español y matemáticas, destacando la necesidad de fortalecer habilidades metalingüísticas para que el alumnado pueda apropiarse mejor del sistema de escritura.

Es así como, la presente investigación hace hincapié en que el rendimiento académico en el nivel de educación básica en México debe mejorarse para que todos los niños del país desarrollen su máximo potencial dentro y fuera del aula. Ya que, a pesar de los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las políticas implementadas en los últimos años, los resultados de las evaluaciones nacionales y problemáticas que suscitan el abandono o rezago educativo muestran que aún queda un largo camino por recorrer. Y en este proceso, deben tenerse en cuenta los diversos factores personales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

De la misma forma, el rendimiento académico en las instituciones educativas constituye un indicador de alerta constante que involucra directamente a los estudiantes, quienes pueden enfrentar dificultades durante su proceso formativo, debido a diversos factores personales, lo que demuestra que un bajo desempeño no siempre está relacionado con la falta de interés o inteligencia.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En este sentido, Medina *et al.* (2018) menciona que, el rendimiento académico no depende solo del estudiante, sino que es el resultado de un conjunto complejo de factores relacionados con su contexto personal, social y educativo. Además, el rendimiento funciona como un indicador de la calidad del sistema educativo, al permitir evaluar si los procesos de enseñanza generan los resultados esperados o requieren mejoras. Aunque, comúnmente se mide a través de calificaciones, estas no reflejan únicamente el esfuerzo del alumno, sino que también se encuentran influenciadas por aspectos vinculados al docente, a la institución, al estado emocional del discente, e incluso, al entorno familiar.

A este respecto, los alumnos de educación primaria pueden presentar factores personales no cognitivos que influyen significativamente en su desempeño académico, por lo que su identificación resulta fundamental. Por un lado, los alumnos podrán reconocer sus propias limitaciones y fortalecer sus habilidades; mientras que, los docentes tendrán un mayor panorama sobre las diversas problemáticas existentes en el aula, lo que les permitirá adaptar sus estrategias pedagógicas de manera más inclusiva; y, por último, los padres podrán ofrecer un apoyo más adecuado desde el hogar.

De esta manera, los resultados de esta investigación contribuyeron a la identificación de los factores personales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de una escuela primaria del sureste de México, mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos, como entrevistas dirigidas a docentes y alumnos, así como el respectivo análisis de los datos obtenidos.

MÉTODO

Esta investigación se realizó en una escuela primaria pública de la ciudad de Mérida, Yucatán en México, durante el ciclo escolar 2023-2024. El estudio se centró en un grupo de 25 estudiantes de sexto grado, con el propósito de analizar los factores personales que influyen en su rendimiento académico.

El instrumento aplicado estuvo conformado por dos secciones: a) Datos generales de los participantes, tales como edad, sexo y antecedentes académicos; b) 73 Reactivos agrupados en ocho dimensiones que representan los factores personales en el estudio: 1) autoestima, 2) motivación al logro, 3) autoconcepto, 4) bienestar psicológico, 5) autoeficacia, 6) aptitudes, 7) actitudes y 8) hábitos de estudio. Cada reactivo fue evaluado mediante una escala tipo Likert de

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

cuadro niveles, que permitió medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes frente a diversas afirmaciones relacionadas con su vida escolar.

Dicho cuestionario fue adaptado de los modelos propuestos por Morales (2019) y Martín (2015), los cuales abordan variables relacionadas con la motivación, la autopercepción y las emociones dentro del contexto educativo.

RESULTADOS

La información recabada en el proceso de recolección de datos fue procesada mediante el programa estadístico SPSS, versión 18.0.0 con el cual se obtuvieron primeramente estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión) y posteriormente índices de correlación, de acuerdo con la prueba de correlación de Pearson. A través de este análisis se correlacionaron las principales variables del estudio, lo que permitió identificar tendencias o posibles factores que se asocian en los resultados obtenidos.

Con la intención de identificar el factor personal con mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, se calculó la media (promedio general) y desviación estándar de los indicadores respectivos (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Análisis de los factores personales de los estudiantes

Factores	Promedio	Desviación estándar
Autoestima	5.6	1.3
Motivación al logro	6.9	2.0
Autoconcepto	6.1	1.7
Bienestar psicológico	6.1	2.5
Autoeficacia	6.1	2.2
Aptitudes	6.6	1.7
Actitudes	7.8	1.9
Hábitos de estudio	5.5	1.2

Como se observa en la Tabla 1, se encontró que el factor actitudes, con un promedio de 7.8, fue el más alto, lo que parece indicar que los alumnos presentan una disposición favorable hacia el aprendizaje y muestran interés en participar en sus actividades escolares. A este respecto, le siguieron la motivación al logro con 6.9 en promedio y las aptitudes con 6.6, mientras que los factores autoconcepto, bienestar psicológico y autoeficacia presentaron promedios similares de 6.1. Por el contrario, la autoestima (5.6) y los hábitos de estudio (5.5)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

obtuvieron los valores más bajos, sugiriendo la necesidad de fortalecer estos aspectos dentro del proceso educativo.

Asimismo, con el propósito de determinar si existe relación entre los factores personales con el rendimiento académico, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, los resultados se visualizan en la Tabla 2.

Tabla 2

Coeficiente de Pearson en cada factor personal

Factor	r	p
Autoestima	.539	.012
Motivación al logro	.612	.003
Autoconcepto	.642	.002
Bienestar psicológico	.425	.055
Autoeficacia	.343	.138
Aptitudes	.400	.072
Actitudes	.004	.986
Hábitos de estudio	-.006	.980

Como se puede observar en la Tabla 2, los factores autoestima ($r=.539$), motivación al logro ($r=.612$) y autoconcepto ($r=.642$) presentan una correlación positiva con el rendimiento académico. Esto demuestra que los estudiantes que se valoran a sí mismos se sienten motivados para alcanzar sus metas y mantienen una percepción positiva de sus capacidades, tienden a obtener mejores resultados académicos. De hecho, tal y como menciona Pendones *et al.* (2021), “los alumnos desmotivados, con una percepción pobre sobre su persona y con inseguridades son propensos a reprobado y posteriormente, a ser parte de la estadística de deserción escolar” (pág. 14). En otras palabras, sólo los alumnos que poseen fortaleza psicológica muestran un rendimiento académico notablemente superior.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación reafirman que el rendimiento académico no puede entenderse únicamente desde el desarrollo cognitivo, sino también desde los factores personales que median la relación entre aprendizaje y desempeño escolar. La correlación significativa de la autoestima, la motivación al logro y el autoconcepto con el rendimiento académico coincide con lo planteado por Esquivel (2014) y, García y Olivera (2022), quienes destacan que la confianza personal y la percepción de competencia son determinantes para el logro educativo.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Es por ello, que, estos resultados sugieren que los estudiantes que poseen una imagen positiva de sí mismos y una alta motivación intrínseca enfrentan los retos académicos con mayor persistencia para que puedan aprender. En contraste, una baja autoestima o autoconcepto negativo pueden limitar el rendimiento académico, lo que puede provocar el propio desinterés y desmotivación de los discentes.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprobar que el rendimiento académico en la educación primaria está estrechamente vinculado con los factores personales de los discentes. La autoestima, la motivación al logro y el autoconcepto se consolidaron como los factores de mayor influencia.

Asimismo, se reconoce que la formación integral implica atender los aspectos psicológicos y sociales del estudiantado, ya que, estos inciden directamente en su rendimiento, bienestar y desarrollo personal. Es por ello, que, se confirma la necesidad de promover una educación que trascienda en el ámbito cognitivo, para fortalecer la dimensión emocional y motivacional de los alumnos.

En futuras investigaciones se recomienda profundizar en el estudio de los factores personales desde una perspectiva longitudinal, que permita observar su evolución a lo largo de la trayectoria escolar. Además, sería pertinente incluir la participación de docentes y familia para comprender cómo su influencia contribuye al desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Barragán, A. (2024). México se queda con un pie fuera de la prueba PISA. El PAÍS. <https://elpais.com/mexico/2024-05-04/mexico-se-queda-con-un-pie-fuera-de-la-prueba-pisa.html>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Gobierno de México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Esquivel, G. (2014). *Influencia de la Autoestima en el Rendimiento Académico de los alumnos del Instituto del Valle, Plantel Buenavista Tomatlán*. [Tesis de licenciatura]. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/enero/0724734/0724734.pdf>
- García, A. (2018). Educación en México: insuficiente, desigual y la calidad es difícil de medir. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/Educacion-en-Mexico-insuficiente-desigual-y-la-calidad-es-dificil-de-medir-20181225-0028.html>
- García, I. y Olivera, M. (2022). Factores no cognitivos relacionados con el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 398, 161-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-556>
- Martín, M. (2015). Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado [Tesis de doctorado]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=56355>
- Medina, N., Ferreira, J. y Marzol, R. (2018). Factores personales que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de geometría. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20(1), 4-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436353>
- Morales, M. (2019). *Factores personales relacionados al rendimiento académico de los estudiantes del segundo año - nivel secundario de la I.E. N°88047 Nuevo Chimbote, 2018* [Tesis de maestría]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/103291/Morales_PMZ-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Pendones, J., Flores, Y., Espino, G. y Durán, F. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e015. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e015.pdf>
- Torres. O. (2023). Resultados de la prueba PISA: México retrocede casi una década en materias. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/12/05/resultados-prueba-pisa-mexico>

CAPÍTULO 21

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO GENERAL POR ÁREAS INTERDISCIPLINARIAS (BGAI) DE LA PREPARATORIA NO. 2 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Carolina Monserrat González Hernández

Universidad de Guadalajara

carolinamonserrat1193@gmail.com

Resumen

El estudio presenta resultados de una investigación cualitativa en la Preparatoria No. 2 de la UDG (BGAI, modalidad mixta), orientada a comprender factores que inciden en el desempeño académico. A partir de entrevistas semiestructuradas a cinco asesores y seis estudiantes, con análisis en ATLAS.ti, se identificó que la falta de acompañamiento pedagógico y de formación continua en esta modalidad producen prácticas desiguales y escaso entendimiento. También emergieron factores del estudiantado: sobrecarga laboral y aislamiento social; conectividad inestable y dispositivos compartidos; perfiles motivacionales distintos (intrínseco/extrínseco) y diferencias entre jóvenes y adultos que exigen apoyos diferenciados. La claridad de consignas, rúbricas visibles y feedback oportuno fortalecen la autorregulación; la comunicación intersemanal híbrida (plataforma) agiliza dudas, pero requiere trazabilidad. Se concluye que mejorar el rendimiento demanda un sistema integral: lineamientos comunes de evaluación y retroalimentación, espacios colegiados, formación continua a asesores, seguimiento y detección temprana de adeudos, así como el pago mediante páginas institucionales no dependientes de la coordinación.

Palabras clave: desempeño académico; acompañamiento pedagógico; motivación; modalidad mixta; nivel socioeconómico.

FACTORS INFLUENCING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS IN THE GENERAL BACCALAUREATE BY INTERDISCIPLINARY AREAS (BGAI) AT PREPARATORIA NO. 2 OF THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

Abstract

The study reports qualitative findings from Preparatoria No. 2 (UdeG) in the BGAI blended modality, examining factors shaping academic performance. Semi-structured

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

interviews with five advisors and six students, analyzed in ATLAS.ti, indicate that limited pedagogical support and scarce continuous training yield uneven practices and partial understanding. Student-related constraints also emerge: work overload and social isolation; unstable connectivity and shared devices; heterogeneous motivational profiles (intrinsic/extrinsic); and age-related differences requiring differentiated supports. Clear instructions, visible rubrics, and timely, specific feedback strengthen self-regulation, while hybrid interweek communication (platform/messaging) expedites doubt resolution but demands traceability. Findings suggest performance improvement requires an integrated system: shared evaluation and feedback guidelines; collegial spaces; ongoing professional development; tutorial monitoring with micro-milestones; and targeted supports aligned with socioeconomic conditions and life stage.

Keywords: academic performance; pedagogical accompaniment; motivation; blended modality; socioeconomic level.

INTRODUCCIÓN

El Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) de la Universidad de Guadalajara constituye un modelo educativo innovador que busca atender a jóvenes y adultos con diversas condiciones sociales, geográficas y laborales mediante una modalidad mixta (híbrida). Esta estructura combina actividades en línea durante la semana con sesiones presenciales sabatinas, orientadas por asesores de distintos perfiles formativos que atienden las áreas de aprendizaje (siete áreas). El problema se contextualiza con datos del propio plantel: entre 2022 y 2024, de 458 estudiantes inscritos en el BGAI mixto, 148 abandonaron sus estudios, lo que representa una tasa de deserción del 32.3%; además, se advierte un grupo que, aun figurando como activo, no asiste a sesiones presenciales ni participa en la plataforma virtual. Las tasas de deserción son especialmente elevadas en las áreas de aprendizaje intermedio (Áreas III a VII), con un rango de 52% a 65% por promoción, lo cual sugiere la concurrencia de factores complejos que afectan el desempeño y la continuidad en esta modalidad.

A pesar de la flexibilidad y la promesa de inclusión del modelo, persiste una brecha entre los propósitos formativos y la práctica cotidiana que no se explica únicamente por el acompañamiento pedagógico: se observan desarticulaciones institucionales (falta de acompañamiento, escasa capacitación específica para la modalidad híbrida y apoyos poco diferenciados) que inciden en la claridad de consignas y en la oportunidad del feedback;

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

simultáneamente, intervienen condiciones del estudiantado que median de forma decisiva su trayectoria, como la sobrecarga laboral y la carga familiar que comprimen tiempos de estudio, las limitaciones tecnológicas (conectividad inestable, dispositivos compartidos) que afectan la continuidad entre semana, el aislamiento social en el entorno educativo y la coexistencia de perfiles motivacionales distintos, donde la motivación intrínseca favorece la autorregulación y la búsqueda de retroalimentación, mientras que la motivación extrínseca se sostiene en metas de acreditación o empleo. A ello se suman diferencias etarias entre jóvenes y adultos que se traducen en ritmos, hábitos y necesidades de apoyo distintas (por ejemplo, adultos que priorizan entrega y cumplimiento frente a jóvenes que requieren mayor andamiaje para organizarse). En conjunto, esta configuración multicausal explica dificultades de autogestión, cumplimiento irregular de plazos y oscilaciones en la participación virtual; por ello, cualquier mejora requiere acciones integradas que fortalezcan criterios comunes de evaluación y acompañamiento y, al mismo tiempo, consideren estrategias diferenciadas según condiciones laborales, recursos tecnológicos, etapa de vida y perfil motivacional del alumnado.

La justificación del estudio radica en la necesidad institucional de contar con evidencia empírica que propicie el acompañamiento pedagógico para una formación continua acorde con las demandas de la modalidad, con el fin de mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje, reducir la deserción y consolidar prácticas coherentes en el BGAI. El objetivo general es analizar los factores que influyen en el desempeño académico, identificando la interrelación entre la falta de acompañamiento pedagógico, la motivación del estudiantado y el contexto socioeconómico. De manera específica, se propone (a) identificar si la falta de acompañamiento pedagógico a los asesores del BGAI repercute en la motivación por logro académico del estudiantado; y (b) caracterizar los factores que impactan en el desempeño académico de los estudiantes del BGAI en modalidad mixta.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio adoptó un enfoque descriptivo–explicativo, mediante las percepciones y experiencias de asesores y estudiantes del BGAI en la modalidad mixta. El análisis se realizó mediante codificación temática con apoyo de ATLAS.ti, a partir de la cual se construyeron categorías emergentes que reflejan dimensiones pedagógicas, motivacionales y contextuales. El procedimiento integró fases deductivo–inductivo: (a) elaboración de un andamiaje inicial de categorías derivado del problema, los objetivos y una exhaustiva revisión bibliográfica; (b)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

incorporación de subcategorías emergentes durante la lectura iterativa de transcripciones; y (c) comparación constante entre casos (asesores/estudiantes) y dentro de cada caso, con el fin de refinar definiciones operativas y límites categoriales, basadas en literatura especializada. La saturación teórica se estableció cuando nuevas entrevistas dejaron de aportar propiedades relevantes a las categorías principales. En todo el proceso se cuidaron criterios éticos y de rigor cualitativo: consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y resguardo seguro de la información.

La muestra intencional estuvo integrada por personal asesor y estudiantes del BGAI en Preparatoria No. 2, seleccionados por participación voluntaria de parte de los entrevistados, pertenecientes a distintas áreas de aprendizaje. Participaron cinco asesores de las Áreas 2, 3, 4, 5 y 6, con trayectorias laborales de 4 a 12 años en el BGAI y con alto nivel formativo en sus respectivas áreas de formación, y seis estudiantes activos de las Áreas 1, 2, 5, 6 y 7, con edades entre 16 y 31 años. La mayoría del estudiantado trabaja y cursa el bachillerato como segunda oportunidad educativa, condición que incide directamente en su dedicación académica y en los ritmos de participación en la modalidad mixta.

Se aplicaron encuestas estructuradas y semiestructuradas con escala Likert que funcionaron como pruebas piloto para delimitar los factores de análisis del estudio (acompañamiento pedagógico, retroalimentación, motivación académica y condiciones de estudio). Participaron 64 alumnos y cinco asesores del BGAI, y, de manera complementaria por tratarse también de modalidad híbrida, 15 estudiantes y cinco docentes de un Bachillerato Intensivo Semiescolarizado (BIS). Las encuestas piloto permitieron verificar la claridad de los ítems, la pertinencia de los indicadores, la coherencia en la secuencia de preguntas, estimar tiempos de aplicación, ajustar el lenguaje a perfiles jóvenes/adultos y corregir ambigüedades o reactivos poco discriminativos. Con base en estos resultados se ajustaron los instrumentos definitivos de levantamiento y análisis, fortaleciendo su validez de contenido, consistencia y comparabilidad entre modalidades, de modo que las diferencias observadas respondieran a variaciones reales del fenómeno y no a problemas de diseño de las encuestas. Previo a la ampliación definitiva de las entrevistas, se realizaron tres entrevistas piloto, a dos asesores y a un estudiante para los últimos ajustes.

La guía organizó la indagación en cuatro ejes: (1) implicaciones de la falta de acompañamiento pedagógico y formación continua; (2) motivación y retroalimentación; (3)

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

condiciones socioeconómicas y barreras para el aprendizaje, y (4) factores que consideran cruciales en el desempeño y permanencia académica. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente. El análisis se efectuó mediante codificación en ATLAS.ti, siguiendo el ciclo: lectura comprensiva, codificación inicial, agrupamiento temático y depuración de categorías para asegurar su coherencia interna y diferenciación frente a categorías cercanas. La organización de los hallazgos priorizó la trazabilidad entre segmentos de discurso y categorías, de modo que cada inferencia analítica quedó sustentada en evidencias textuales.

Para garantizar consistencia analítica, se elaboró un codebook con definiciones, y ejemplos, validado por la dirección de tesis. Posteriormente se realizó una revisión conjunta de codificaciones para resolver discrepancias por consenso y afinar límites entre categorías. Asimismo, el contraste con el marco teórico se utilizó como herramienta de verificación interpretativa, sin forzar los datos a supuestos previos. Finalmente, los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad se atendieron mediante: (a) descripción densa del contexto; (b) explicitación del proceso de análisis (decisiones, ajustes en categorías, registros en el software); y (c) resguardo de materiales (audios, transcripciones y matrices de códigos) para posibles auditorías académicas internas.

RESULTADOS

Los asesores reportan haber recibido una inducción inicial principalmente operativa, procedimientos administrativos, uso de plataforma y lineamientos institucionales, sin componentes didácticos específicos para planificar, conducir y retroalimentar sesiones híbridas ni para articular de manera efectiva lo presencial con lo virtual. En palabras del Asesor 3, fue “una capacitación enfocada al BGAI al inicio, pero muy general”, sin espacios de práctica ni acompañamiento posterior, mientras que el Asesor 5 precisa que “en realidad fue sobre la marcha, el curso de inducción se enfocó básicamente en verificar si tenía los medios para ser asesora, pero no ofreció capacitación”, y sintetiza el marco de acción cotidiano, “lo único que tenemos es la guía, te la entregan y, a partir de ahí, tú la estudias, la repasas y la investigas”. A ello se suman condiciones de trabajo que inciden directamente en la calidad del acompañamiento, sobrecarga administrativa, multiplicidad de grupos en BGC y BGAI y comunicaciones institucionales unidireccionales que centralizan decisiones y ralentizan de respuestas. En el plano de infraestructura, los propios docentes puntualizan limitaciones técnicas, “no siempre hay Internet”, “de repente falla”, “haría falta más espacios con

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

computadoras”, “el aula no está al 100 para esas condiciones” (Asesor 3 y Asesor 4). Estas restricciones fuerzan ajustes sobre la marcha, clases más expositivas, menor interacción sincrónica, postergación de dudas, y trasladan trabajo al sábado presencial.

En ausencia de un programa institucional de acompañamiento pedagógico, observación entre pares, retroalimentación estructurada y comunidades de práctica, los asesores recurren a estrategias personales, autoformación en TIC, incorporación de rúbricas, dinámicas colaborativas y elementos de gamificación, así como uso de recursos digitales. El Asesor 6 señala que “hay muchas estrategias que pueden mejorar o facilitar, pero al no tener conocimiento de todas ellas, de pronto puede ser confuso”, y propone “cursos de actualización y generación de estrategias, con cercanía a los nuevos programas y modalidades”, además de mecanismos para “comprobar si nuestros estudiantes realmente aprenden o solo cumplen por cumplir”, advirtiendo incluso entregas generadas con inteligencia artificial. Cuando las condiciones lo permiten, se observa mayor integración de herramientas de la propia plataforma, “la plataforma ya trae YouTube, Google Académico y Canva, para mí está muy completo” (Asesor 2), lo que se traduce en actividades que favorecen búsqueda, edición y organización de información. Sin embargo, la falta de lineamientos compartidos y de espacios colegiados regulares produce una heterogeneidad evidente, grupos con mediaciones claras y apoyos oportunos conviven con otros donde predomina la ejecución literal de guías o la improvisación ante fallas de conectividad, situación que dificulta criterios de evaluación coherentes entre áreas.

Para sostener la continuidad entre semana, el profesorado ajusta los canales de comunicación. Aunque la plataforma dispone de foros y mensajería, con frecuencia se recurre a medios inmediatos, “yo utilizo WhatsApp” (Asesor 5), “genero un enlace por Zoom o correo” (Asesor 3), y se reconoce que “para ellos, en WhatsApp es mejor, el mensaje llega al instante” (Asesor 4). Esta hibridación compensa la baja inmediatez del campus y mitiga caídas de red, pero dispersa el registro académico y sobrecarga la gestión si no se establecen reglas claras de uso, qué se atiende por cada canal, cómo se documenta el feedback clave y dónde queda visible para consulta posterior. Todos, salvo el asesor que no labora en BGC, se mantienen fuera de los grupos de WhatsApp estudiantiles, y canalizan avisos mediante figuras como el concejal para redirigir a la plataforma cuando se abren foros o se publican devoluciones, lo que muestra la tensión entre la preferencia estudiantil por la inmediatez y la necesidad docente de preservar la trazabilidad en el sistema institucional.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Sin una orientación institucional, la innovación queda sujeta a esfuerzos personales, sin continuidad ni reconocimiento, y se perpetúan experiencias desiguales entre grupos y promociones. Los propios asesores expresan el deseo de contar con evaluación formativa y espacios colegiados, “las reuniones académicas son muy buenas o hasta un comité, un comité de evaluación... de ahí podrían salir muchas opciones” (Asesor 2), y advierten la ausencia de retroalimentación a su práctica, “no me evalúan, nunca me han evaluado” (Asesor 3), lo que confirma el carácter sistémico del problema y su impacto pedagógico.

Retroalimentación y motivación estudiantil

El estudiantado subraya que instrucciones precisas, acompañadas de ejemplos breves y criterios de evaluación visibles, facilitan la comprensión de tareas, el esfuerzo voluntario y la organización del tiempo. Cuando el asesor explicita rúbricas y desglosa niveles de logro, “sabemos qué mejorar y cómo hacerlo” y se avanza con mayor seguridad, tal como relata un participante, “pues saqué 90, pero porque más que nada las instrucciones estaban claras” (Estudiante 6.1). En contraste, consignas ambiguas o demasiado generales producen confusión, entregas tardías y dependencia del sábado para aclarar dudas, especialmente entre quienes compaginan estudio y empleo. La oportunidad del feedback aparece como el factor con mayor incidencia en la motivación y el sentido de progreso, devoluciones claras, personalizadas y orientadas a la mejora refuerzan la autoconfianza, “sí te retroalimentan, sirve mucho, me ayuda mucho a saber qué me falta mejorar” (Estudiante 2). Cuando, por el contrario, los comentarios llegan varios días después o se limitan a una calificación, el aprendizaje se vuelve limitado y arrastra errores, “nomás te ponen que estás mal, pero no te explican el por qué” (Estudiante 7), e incluso se perciben devoluciones genéricas y repetitivas, “en algunos casos, la retroalimentación se siente muy rutinaria, como un simple ‘ah, está bien, buen trabajo’, y ahí se acaba” (Estudiante 6.1).

El vínculo pedagógico modula de forma decisiva la experiencia motivacional. La disponibilidad del asesor para resolver dudas, la empatía en el trato y el reconocimiento del progreso se asocian con participación sostenida, incluso en asignaturas percibidas como difíciles. “Sí, porque la maestra nos explica muy bien, si tenemos una duda, se detiene y, tanto en virtual como en presencial, nos dice, esto se hace así, así, así, así es mucho más fácil y me dan ganas de hacer el trabajo mejor” (Estudiante 2), y aun en materias con alta dificultad, “odio matemáticas, pero por el asesor sí me ayudó mucho” (Estudiante 7). En estos casos, la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

combinación de exigencia con apoyo, metas claras, acompañamiento y aliento, se traduce en mayor compromiso, mejor manejo del tiempo y una percepción positiva del aprendizaje. Esta dinámica varía por perfil y etapa de vida, adultos capitalizan con eficacia la claridad de criterios para cumplir en tiempo y forma, mientras que jóvenes requieren apoyos adicionales para construir hábitos de estudio y sostener motivación intrínseca en entornos menos estructurados. También se reconoce el valor del rigor cuando se acompaña, “muy estricta, eso fue parte del rendimiento... te retaba a hacerlo bien” (Estudiante 6.1).

En la comunicación intersemanal, el uso de mensajería instantánea agiliza la resolución de dudas y recordatorios, “para ellos en WhatsApp es mejor, el mensaje llega al instante” (Asesor 4), y ayuda a sostener el ritmo entre sesiones. No obstante, si no se sistematiza, puede derivar en saturación y pérdida de trazabilidad del proceso de retroalimentación. Los asesores refieren que habilitan foros de dudas y espacios de participación, además de retroalimentación constante en las actividades en línea, pero señalan baja participación y escaso hábito de revisión por parte del alumnado, “abro foros y los alumnos jamás entran, a menos que se requiera como una actividad obligatoria”, “no están adaptados, o se les olvida entrar, o no conocen bien dónde deben de entrar” (Asesor 2). De igual forma, describen la inmediatez limitada del campus, “en la plataforma hasta que no te metes ves los mensajes, no te llega una notificación” (Asesor 4), al grado de que “si yo nada más dejara la comunicación por campus virtual, sería casi nula” (Asesor 5). Esta baja consulta también se refleja en el seguimiento de devoluciones, “les pongo la retroalimentación y me doy cuenta que jamás la revisan, me siguen entregando actividades con las mismas fallas”, e incluso se han observado lapsos prolongados sin conexión, “me aparece en la plataforma cuándo fue la última vez que se conectaron, y una vez me salió uno con 14 días” (referencia docente desde la práctica cotidiana).

En síntesis, la relación entre motivación, competencias operativas y acompañamiento es bidireccional. Cuando hay orientación constante, criterios claros, fortalecimiento de habilidades para usar la plataforma y trato empático, el alumnado desarrolla estrategias más autónomas. Cuando predominan respuestas tardías, consignas confusas, dificultades operativas del propio estudiante o comunicación intermitente, aumenta la dependencia del sábado y disminuye la continuidad en el entorno virtual. La evidencia recogida muestra que el tono, la presencia y la coherencia del acompañamiento docente median la energía con la que el estudiantado afronta el

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

estudio intensivo, y que la retroalimentación, cuando es específica y oportuna, se convierte en un motor visible de avance.

Condiciones socioeconómicas y autogestión

Las condiciones socioeconómicas interfieren en el rendimiento académico de manera consistente. Una proporción importante trabaja, lo que reduce el tiempo disponible para estudiar entre semana y desplaza actividades hacia el fin de semana, “tengo dos trabajos” (Estudiante 2), y en otros casos se combina con responsabilidades familiares, “yo que soy padre de familia y trabajo, muchas veces me atraso” (Estudiante 6.1). En el plano tecnológico, se reporta conectividad inestable y acceso limitado a equipo de cómputo, “no siempre hay Internet”, “de repente falla” (Asesor 3 y Asesor 4), y los asesores describen escenarios donde “haría falta más espacios con computadoras” y el aula “no está al 100 para esas condiciones” (Asesor 3). Estas restricciones hacen que varios estudiantes realicen tareas desde el teléfono, dificultan la revisión de materiales y la entrega oportuna de evidencias, y concentran actividades en viernes y sábado, aprovechando la sesión presencial para resolver dudas, recuperar trabajos y subir productos. En este contexto, la modalidad híbrida es valorada por su flexibilidad para conciliar estudio y responsabilidades, pero esa misma flexibilidad exige altos niveles de autogestión, planificar, priorizar, monitorear avances y solicitar apoyo sin supervisión constante.

En el continuo de autogestión se observan perfiles diferenciados. Un grupo anticipa entregas, revisa el calendario y distribuye tiempos entre semana, de modo que la sesión sabatina se orienta a revisión y cierre, “entrego en tiempo y forma” y “veo la información, la resumo, la apunto en mi cuaderno” (Estudiante 2). Otro grupo depende del encuentro presencial para comprender consignas y avanzar, “piensan que con venir el sábado y que tú les apliques y ya” y “ser autogesivo es que tú busques” (Asesor 2), lo que se asocia con rezago cuando la retroalimentación intersemanal es tardía, se ignora por baja operatividad de la plataforma o se dispersa en múltiples canales. La brecha tecnológica amplifica estas diferencias, algunos asesores han optado por flexibilizar entregas ante carencias de acceso, “he tenido alumnos que ni siquiera tienen computadora... deberían tener garantizado el internet, les permito que me entreguen los trabajos en físico” (Asesor 6), mientras otros reportan que, a medida que llegan nuevas promociones, el acceso a equipo institucional se reduce, “al principio sí teníamos acceso a las computadoras, pero a medida que llegan nuevas promociones, el recurso se aleja” (Asesor 3).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Para sostener la continuidad, estudiantes y asesores combinan recursos. La plataforma institucional concentra consignas y materiales, mientras que la mensajería instantánea se utiliza para dudas y recordatorios por su inmediatez, “para ellos en WhatsApp es mejor, el mensaje llega al instante” (Asesor 4), y cuando es necesario se recurre a instancias sincrónicas breves mediante Zoom o correo para temas complejos, “genero un enlace por Zoom o correo” (Asesor 3). Esta combinación acelera respuestas cuando el campus no se revisa con frecuencia, aunque descentraliza el registro y puede sobrecargar la gestión si no se establecen reglas de uso y mecanismos claros para asentar la retroalimentación clave. En el plano didáctico, la claridad de las explicaciones, la visibilidad de criterios y el tono del acompañamiento marcan diferencias en la motivación y el avance. Cuando las consignas son explícitas y la retroalimentación es oportuna y específica, el estudiantado anticipa el esfuerzo, corrige con base en evidencias y sostiene el trabajo entre semana, “nos explicaba cómo se hace la actividad, pero aparte él nos ponía actividades que él traía fuera de la plataforma para entender mejor” (Estudiante 2). Cuando la comunicación es intermitente, las instrucciones resultan confusas o la devolución llega tarde, aumenta la incertidumbre, el aburrimiento en sesiones y se transfieren dudas y entregas hacia el sábado, “cuando tenía una duda, la respuesta no era muy clara, como al aventón” (Estudiante 6).

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el éxito académico en la modalidad mixta del BGAI depende de la interacción entre variables pedagógicas, motivacionales y contextuales. La ausencia de acompañamiento institucional limita el desarrollo profesional de los asesores en esta modalidad y desplaza la innovación, la resolución de dudas y el sostenimiento de la motivación a esfuerzos individuales, con el consiguiente mosaico de prácticas. Este patrón coincide con Rovai y Jordan (2004), quienes subrayan que el blended learning (educación híbrida) requiere normas y sentido de comunidad para evitar la fragmentación, y con Rico, Morales y Baca (2013), que documentan cómo la organización escolar y la existencia de lineamientos comunes inciden en la consistencia del rendimiento. Del lado del estudiantado, la experiencia mejora cuando existen consignas explícitas, criterios visibles desde el inicio y retroalimentación oportuna y específica; por el contrario, instrucciones ambiguas, devoluciones genéricas o tardías y comunicación intermitente debilitan la autogestión e incrementan la frustración, especialmente cuando el avance entre sesiones depende del propio ritmo, en

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

consonancia con Ramírez y Torres (2022). A ello se añade un matiz operativo relevante en entornos híbridos: la necesidad de protocolos que aseguren la trazabilidad de la retroalimentación y la consolidación de acuerdos cuando coexisten canales inmediatos y la plataforma institucional, condición que refuerza el papel de las normas compartidas señalado por Rovai y Jordan (2004) y la función organizativa destacada por Rico, Morales y Baca (2013).

El diseño del modelo, trabajo en línea entre semana con asesoría presencial sabatina, aporta flexibilidad pero expone límites asociados a condiciones de vida y recursos. Parte del alumnado compagina estudio y empleo, asume responsabilidades familiares y enfrenta conectividad limitada, lo que reduce el tiempo efectivo de estudio y desplaza actividades hacia el fin de semana. Este comportamiento ha sido descrito por Ruelas (2020) en contextos de vulnerabilidad y acceso desigual. En este escenario, la figura del asesor es relevante por su claridad, cercanía y empatía, aunque la motivación no depende solo de su intervención, pues también influyen el aislamiento social dentro del plantel, la escasa colaboración entre pares, las diferencias etarias y el rezago previo. La combinación de metas claras, acompañamiento sostenido y retroalimentación formativa se asocia con mayor compromiso y percepción de progreso, lo que resulta congruente con Salas-Paulini (2024) en educación media. En términos operativos, el uso de mensajería instantánea agiliza recordatorios y resolución de dudas, pero si no se integra al registro institucional, genera dispersión de evidencias y dificulta el seguimiento pedagógico, tensionando la continuidad intersemanal que el propio modelo busca promover.

Se identifica una inducción inicial centrada en asuntos administrativos y una posterior ausencia de acompañamiento sistemático. Esta carencia traslada la mejora de la práctica a iniciativas individuales y, sin espacios colegiados para intercambio de estrategias, observación entre pares y acuerdos de evaluación, dificulta la consolidación de criterios compartidos de retroalimentación, generando experiencias dispares entre grupos y áreas, tal como señala De la Rosa Ramírez (2023). A ello se suman la conectividad desigual del alumnado, la sobrecarga de trámites y la comunicación vertical, que afectan la oportunidad del feedback. Se configura así un nudo organizacional al concebir el acompañamiento como responsabilidad del asesor sin una política institucional de formación continua, seguimiento y evaluación formativa del propio acompañamiento, en sintonía con Delgado y Alessia (2012). La síntesis de hallazgos y literatura orienta tres líneas de mejora. Primero, definir y socializar criterios comunes de evaluación y retroalimentación, con ejemplos, rúbricas y calendarios, para reducir ambigüedad y asegurar

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

trazabilidad, como proponen Rovai y Jordan (2004), incluyendo la consolidación en la plataforma institucional de los acuerdos y devoluciones emitidos por canales inmediatos. Segundo, habilitar espacios colegiados regulares para fortalecer la comunidad profesional, resolver problemas del entorno híbrido y construir acuerdos por área, con impacto en la coherencia de la experiencia estudiantil, como advierten Rico, Morales y Baca (2013), incorporando observación entre pares y revisión de evidencias para alinear criterios. Tercero, desplegar apoyos a la permanencia ajustados a condiciones reales del alumnado mediante recordatorios y microhitos intersemanales, ventanas de consulta breves y orientaciones específicas frente a barreras de conectividad o gestión del tiempo, consistentes con Ramírez y Torres (2022), asegurando que toda retroalimentación clave quede registrada para su seguimiento.

CONCLUSIONES

El análisis cualitativo realizado en el BGAI de la Preparatoria No. 2 muestra que el desempeño académico en modalidad mixta se configura por la interdependencia de tres ejes: (a) el acompañamiento pedagógico y la formación continua de los asesores; (b) la motivación estudiantil vinculada a consignas claras, rúbricas visibles y retroalimentación oportuna; y (c) las condiciones contextuales de vida, conectividad y recursos. Cuando estos componentes se articulan, criterios comunes, devoluciones trazables y apoyos ajustados, se observa mayor autorregulación, participación sostenida y continuidad escolar; cuando operan de manera fragmentada, emergen prácticas desiguales, rezagos y dependencia del encuentro sabatino.

En términos institucionales, el estudio concluye que la inducción centrada en procedimientos y el déficit de espacios colegiados y observación entre pares trasladan la innovación y la resolución de incidencias al esfuerzo individual, generando variabilidad entre grupos. Se vuelve prioritario instaurar lineamientos compartidos para la evaluación y la retroalimentación (con ejemplos y calendarios), asegurar la trazabilidad del feedback en plataforma cuando se usen canales inmediatos, y desplegar un programa de formación continua situado que integre metodologías activas y competencias tecnopedagógicas. Operativamente, se recomiendan microhitos intersemanales, ventanas breves de consulta, segmentación de bloques sabatinos y apoyos de equidad (materiales offline, laboratorios con conectividad, gestión temprana de adeudos con pagos en portales institucionales).

REFERENCIAS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- De la Rosa Ramírez, D. S. (2023). Acompañamiento pedagógico: Pieza clave para la aplicación de los estándares del desempeño docente nivel secundario. *MENTOR Revista de investigación educativa y deportiva*, 2(1), 673-697. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6499/5269>
- Delgado, G., & Alessia, R. (2012). Construyendo habilidades para alcanzar competencias: El curso de inducción para estudiantes del BGAI, una experiencia práctica. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4(8). <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/44281>
- Ramírez, C., & Torres, F. (2022). La influencia del nivel socioeconómico en el abandono escolar en modalidades híbridas: Un estudio de caso en bachillerato. *Estudios de Educación*, 35(4), 233–248. https://www.researchgate.net/profile/Monica-Juarez-Ibarias/publication/392596158_LIBRO_RELEP_PROYECTO_INTEGRADOR_JUN_2025/links/684a323543aad60b4c166e17/LIBRO-RELEP-PROYECTO-INTEGRADOR-JUN-2025.pdf#page=191
- Rico, E. G., Morales, J. M., & Baca, H. G. V. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 51-58. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652344007.pdf>
- Rovai, AP y Jordan, HM (2004). Aprendizaje combinado y sentido de comunidad: Un análisis comparativo entre cursos de posgrado tradicionales y totalmente en línea. *Revista Internacional de Investigación en Aprendizaje Abierto y Distribuido*, 5 (2), 1-13. <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2004-v5-n2-irrodl05606/1072804ar.pdf>
- Ruelas, V. D. J. M. (2020). Proyecto de vida como resiliencia en contextos de vulnerabilidad: el caso de jóvenes en sems, UdeG. *Vínculos Sociología, análisis y opinión*, 1(2), 235-251. <https://revistavinculos.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7565/6598>
- Salas Paulini, M. C. (2024). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de secundaria en instituciones educativas estatales del distrito de Zarumilla, 2023. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3ef472c4-d409-4564-b19f-9573d8f3c3e9/content>

CAPÍTULO 22

FRUSTRACIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Pedro Israel Can Iuit y Jesús Enrique Pinto Sosa

Universidad Autónoma de Yucatán

pedro129901@gmail.com

Resumen

Las emociones son un tema relevante dentro de la educación matemática debido a su influencia en el aprendizaje de esta disciplina. Este estudio cuantitativo de carácter descriptivo tuvo como objetivo identificar el nivel de frustración ante tareas matemáticas en estudiantes de secundaria. Para ello, se recolectaron datos a través de un inventario de emociones. El análisis permitió establecer que los estudiantes presentan un nivel moderado de frustración. Sin embargo, un 47.3% manifestó sentirse preocupado al resolver una actividad matemática y un 45.5% prefiere pensar en resolver otra actividad que no fuera matemáticas. Se plantea la necesidad de intervenciones para disminuir los niveles de frustración con la finalidad de ofrecer una mejor experiencia de aprendizaje en el aula.

Palabras clave: frustración, matemáticas, estudiantes de secundaria

FRUSTRATION AND LEARNING MATHEMATIC

Abstract

Emotions are a relevant subject within mathematics education because of their influence on the learning of this discipline. In this quantitative study with descriptive scope aimed to identify the level of frustration with math tasks in secondary school students. For this, data was collected through an inventory of emotions. The analysis established that students present a moderate level of frustration. However, 47.3% said they felt worried when solving a math activity, and 45.5% preferred to think about solving something other than math. There is a need for interventions to decrease levels of frustration in order to provide a better learning experience in the classroom

Keywords: frustration, mathematics, middle school students.

INTRODUCCIÓN

Frenzel et al. (2007) plantean tres razones por las cuales el estudio de las emociones en el aprendizaje y el logro es importante. La primera se debe a la relevancia de las emociones en sí mismas para el bienestar subjetivo y la salud psicológica, en segundo lugar, por su papel en

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

el aprendizaje y el logro de los estudiantes. Y un tercer motivo es lo referente al papel de las emociones como predictores de la elección de un área específica de estudio, como podría ser el interés por las matemáticas u otra disciplina científica relacionada con estas.

Lo anterior tiene una relevancia aún mayor si se toma en cuenta que gran parte de los estudiantes comienzan a tener interés y mostrar actitudes hacia las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) durante la educación secundaria, e incluso desde la primaria (Baran et al., 2019). En consecuencia, las actitudes y vivencias que los alumnos establecen con las matemáticas en el transcurso de esta etapa escolar podrían contribuir a la pérdida del gusto por la asignatura de matemáticas (Hidalgo et al., 2005), situación que es percibida en algunas investigaciones (Hagenauer y Hascher, 2010; Vierhaus et al., 2016). De esta forma se pone de relieve la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje de las matemáticas y de manera particular en la educación secundaria.

Es fundamental tener en cuenta que las emociones en el contexto académico pueden ser de diferentes tipos. Pekrun y Perry (2014) plantean la existencia de emociones temáticas, sociales, epistémicas y de logro (*para una revisión más amplia de las emociones académicas, véase Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014*). Sin embargo, aquí se abordará específicamente la frustración, perteneciente al conjunto de emociones de logro.

Dentro de dicho conjunto de emociones, la frustración ha recibido poca atención como emoción de logro en matemáticas, situación evidenciada en el metaanálisis de Camacho-Morles et al. (2021) y por Riegel (2021) quien, a partir de los resultados de su revisión sistemática sobre la frustración y la resolución de problemas matemáticos, expuso la necesidad de llevar a cabo más indagaciones sobre esta emoción debido a su limitada exploración y su presencia frecuente en estudiantes de contextos escolares distintos de la educación primaria.

Las emociones de logro, grupo al que pertenece la frustración, se definen como aquellas inducidas por resultados o actividades de logro (Pekrun, 2024), por ejemplo, cuando se obtiene una calificación aprobatoria o cuando se realiza con éxito una actividad en clase, respectivamente. En ese sentido, según Pekrun (2006) la frustración se origina cuando se considera no tener la capacidad necesaria para resolver una actividad que es valorada de forma negativa, como creer que no se tiene una buena habilidad para hacer cálculo mental y tener aversión a este tipo de actividad.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Algunos trabajos exploran la frustración desde un enfoque cualitativo. Di Leo et al. (2019) en un estudio con 79 estudiantes de 5° de primaria, cuyo objetivo fue analizar los cambios de emociones durante la resolución de problemas matemáticos a través de una técnica donde pedían al participante verbalizar en voz alta todo lo que pensaba mientras resolvía la actividad, identificaron que la frustración fue la emoción más experimentada junto con la confusión. Por su parte, Headrick et al. (2020) a través de un estudio mixto con dos grupos de estudiantes de primer grado de secundaria indicaron que la frustración fue una de las emociones expresadas con menor frecuencia ante la resolución de un problema en equipo.

Además, Chiu (2019) en un estudio longitudinal con estudiantes de secundaria, evaluaron las experiencias pasadas de frustración con una pregunta dicotómica y notaron que la frustración fue alta durante la secundaria, pero que tuvo una disminución durante los siguientes grados, sin embargo, no aporta información descriptiva que permita conocer la evolución de las experiencias. De igual forma, Gómez y García (2023) en su modelo estructural de rendimiento en matemáticas encontraron un nivel moderado de frustración en adolescentes mexicanos de educación secundaria.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de conocer las experiencias que tienen los estudiantes de secundaria con respecto a la frustración, con la intención de mejorar la gestión emocional en el aula, pues es importante enseñar a los estudiantes a regular sus emociones durante la resolución de problemas para minimizar el impacto negativo que pueden tener y mejorar sus resultados académicos (Di Leo et al., 2019).

MATERIAL O MÉTODO

2.1. Tipo de Estudio

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo porque busca la medición de variables y el análisis de datos numéricos a través de procedimientos estadísticos (Vega-Malagón, 2014) y de alcance descriptivo ya que la intención es observar y describir aspectos de una variable específica (Dankhe, 1986 como se citó en Arias et al., 2020). De igual forma, este estudio se caracteriza por ser transversal, es decir, la información se recolecta en un solo momento (Kerlinger y Lee, 2001).

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 372 estudiantes de los cuales el 49.73% (185) fueron mujeres, la edad promedio fue de 13.47 años. Los sujetos pertenecían a una escuela secundaria

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

ubicada en un municipio urbano de Yucatán. Participaron en total 17 grupos de 1°, 2° y 3°. Los datos se pueden visualizar con mayor detalle en la Tabla 1

Tabla 1

Datos demográficos de los participantes

Variable	Medida de tendencia central / Frecuencia absoluta (N)	Medida de dispersión / porcentaje (%)
Sexo		
Hombre	187	50.27%
Mujer	185	49.73%
Edad	M= 13.47	DE= 1.04
Aulas		
1°	6	35.29%
2°	6	35.29%
3°	5	29.41%
Promedio en matemáticas	M= 8.40	DE= 1.40

Nota. Elaboración propia

2.3. Instrumento

Se administró el Inventario de Emociones ante Tareas Matemáticas de Gómez et al. (2020), el cual evalúa cuatro emociones de logro: disfrute, entusiasmo, aburrimiento y frustración en una escala Likert de 4 puntos que va de Nada parecido a mí (1) a Totalmente igual a mí (4). En este estudio se presentan los datos que corresponden a la escala de frustración. Se debe señalar que el instrumento cuenta con validez de contenido llevado a cabo mediante el juicio de expertos en medición psicológica y emociones; y validez de constructo convergente con el uso de una escala de actitudes hacia las matemáticas. El alfa de Cronbach para la escala de frustración fue de .79.

2.4. Análisis de Datos

El análisis descriptivo de los datos se realizó a través del software Jamovi (Versión 2.7.6.). Se calculó la media y mediana de manera general. Además, se analizaron los porcentajes de frecuencia para cada uno de los ítems de la escala para el total de participantes, pero también por sexo y grado. A continuación, se presentan los principales resultados.

RESULTADOS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Partiendo de un primer análisis descriptivo, las medidas de tendencia central contenidas en la Tabla 2, sugieren, de manera general, que los estudiantes presentan un nivel moderado de frustración con una media y mediana similares. Además, para ampliar la comprensión de los datos se analizó la frecuencia de respuestas para cada ítem de la escala, lo cual se expone en la parte de abajo.

Tabla 2

Medidas descriptivas globales de la frustración

	N	Media	Mediana	DE
Frustración	373	2.12	2.00	0.693

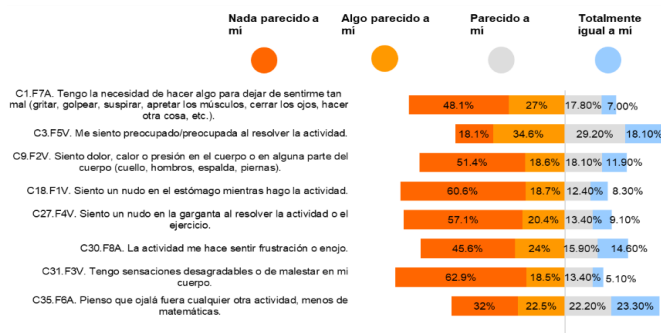
Nota. Elaboración propia

En cuanto a las frecuencias que se obtuvieron para cada ítem de la escala, como se puede observar en la Figura 1, los estudiantes no se sienten identificados con la mayor parte de las afirmaciones, pues las respuestas se concentraron más en las categorías “Nada parecido a mí” y “Poco parecido a mí”. Sin embargo, es importante hacer notar que *sentirse preocupado al resolver la actividad* (47.3%) y *pensar en estar resolviendo otra actividad que no fuera matemáticas* (45.5%), fueron opciones que sobresalieron con mayor porcentaje (al sumar “Parecido a mí” más “Totalmente igual a mí”). Asimismo, fue especialmente relevante que el 30% expresó *sentir un nudo en el estómago mientras hago la actividad*, así como *la actividad me hace sentir frustración o enojo*, respectivamente.

Cabe mencionar que en la Figura 1, si bien es cierto que un mayor porcentaje refleja no identificarse con cada una de las respuestas, reacciones y sentimientos de frustración, se percibe que entre el 18.5% al 47.3% sí concuerda con alguna de estas respuestas.

Figura 1

Preguntas de la escala de frustración



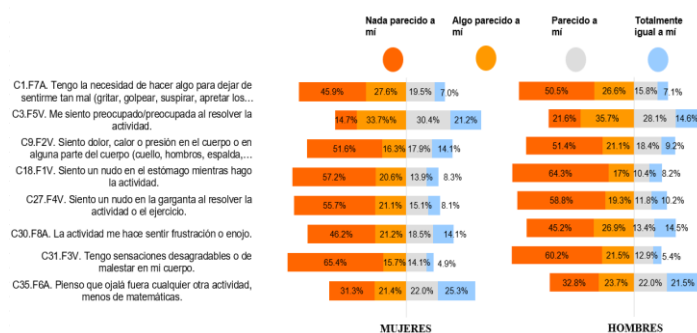
Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, tomando en cuenta el sexo de los participantes (Ver Figura 2) se puede notar que la tendencia, tanto en hombres como en mujeres, sigue siendo hacia los valores bajos de la escala (“Parecido a mí” y “Totalmente parecido a mí”). No obstante, se observa que, en todas las respuestas, los porcentajes son relativamente mayores en las mujeres que en los hombres. Además, en los ítems que se refieren a *sentirse preocupado al resolver la actividad y pensar en otra actividad que no fuera matemáticas*, las mujeres manifestaron más estas respuestas en contraste con los hombres. Un aspecto a destacar es que un 51.6% de las mujeres afirman estar preocupadas al realizar alguna actividad de matemáticas, en contraste con un 42.9% de los hombres.

Figura 2

Preguntas de la escala de frustración por sexo



Nota. Elaboración propia.

Nuevamente, en la Figura 3 se aprecia que en los tres grados hay una mayor distribución de las respuestas de los participantes hacia el lado izquierdo, correspondiente a las categorías inferiores de “Nada parecido a mí” y “Poco parecido a mí”. De igual manera, es preciso notar que segundo grado presenta, en la mayoría de los ítems, porcentajes relativamente mayores en las respuestas positivas de la escala (“Parecido a mí” y “Totalmente parecido a mí”) en comparación con los estudiantes de primer y tercer año.

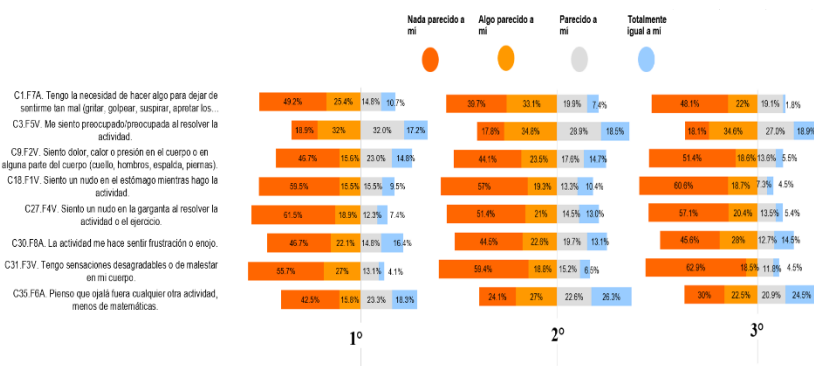
Hay que agregar que las acciones como *sentirse preocupado al resolver la actividad y pensar en otra tarea distinta de las matemáticas* continúan sobresaliendo por obtener mayores porcentajes de respuesta en las categorías “Parecido a mí” y “Totalmente parecido a mí” en los tres grados (49.3% para primer grado, 47.2% para segundo y 45.9% para tercero), pero particularmente en este análisis, las afirmaciones que aluden explícitamente a *sentir frustración o un nudo en la garganta por la actividad* también resaltan, predominantemente en primer y

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

segundo grado (25% y 23.7%, respectivamente), en contraste con 11.8% respecto de tercer grado.

Figura 3

Preguntas de la escala de frustración por grado escolar



Nota. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue identificar el nivel de frustración que experimentan los estudiantes de secundaria ante tareas matemáticas. Los resultados encontrados sobre el nivel moderado de frustración, coincide con los resultados de Gómez y García (2023), quienes hallaron niveles medios de frustración en adolescentes mexicanos. De cierta forma, los hallazgos de Di Leo et al. (2019) quienes notaron que la frustración fue la emoción más experimentada en la resolución de problemas matemáticos guardan relación con los resultados de esta investigación. Pero no así lo encontrado por Headrik et al. (2020) donde se indicó que la frustración fue la emoción expresada con menor frecuencia.

Por otro lado, los análisis descriptivos con base en el sexo, indicaron que las niñas se sentían identificadas en mayor proporción con algunas afirmaciones negativas de la escala en comparación con los niños. Asimismo, en cuanto a los grados escolares se notó que las frecuencias de respuesta con las categorías “Parecido a mí” y “Poco parecido a mí” fueron ligeramente mayores en segundo año en contraste con primer y tercer año, esto se corresponde en cierto sentido con los resultados de Chiu (2019) en donde se notó que la frustración fue más alta en la secundaria, aunque fue disminuyendo en los grados superiores.

CONCLUSIONES

En este análisis descriptivo, de carácter exploratorio, muestra que los niveles de frustración fueron moderados, comportándose de manera similar las respuestas entre hombres y

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

mujeres, y por grado escolar. No obstante, destaca que las mujeres puntúan un incremento en los porcentajes (“Parecido a mí” y “Totalmente igual a mí”), en todos los ítems comparado con los hombres.

A pesar de lo anterior, particular atención tiene que los estudiantes identifican alguna respuesta, acción y sentimiento de frustración hacia las matemáticas, entre el 18.5% al 47.3%, lo que refleja la presencia de esta en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. A nivel individual esto puede representar una alerta, debido a que es posible encontrarse con estudiantes que reconocen un alto nivel de frustración (“Totalmente parecido a mí”) y que es un aspecto que afecta en la adquisición del aprendizaje de las matemáticas.

Asimismo, el reconocimiento de *sentirse preocupado al resolver la actividad* (47.3%) y *pensar en estar resolviendo otra actividad que no fuera matemáticas* (45.5%), dos respuestas que el estudiantado manifestó con mayor porcentaje, reflejan igual la necesidad de indagar sobre las atribuciones de estas.

Otro aspecto a destacar es que, si bien la mayor proporción de ítems las respuestas se ubicaron en las categorías de “Nada parecido a mí” y “Poco parecido a mí”, es crucial tener presente que también se advirtieron porcentajes importantes de alumnos que no se sienten identificados con las afirmaciones de la escala. Por lo tanto, será fundamental valorar la necesidad de llevar a cabo intervenciones a nivel aula que contribuyan a disminuir los niveles de frustración y enseñen cómo autorregularla, para que de esta forma de puedan minimizar los efectos negativos que pudiera generar esta emoción y, en su lugar, favorecer mejores resultados académicos en la asignatura de matemáticas (Di Leo et al., 2019).

Por último, es necesario seguir investigando al respecto y ampliar los análisis estadísticos a través de pruebas de hipótesis en el contraste con diversas variables, así como estudiar sobre las atribuciones a través de la investigación llevada a cabo desde un enfoque cualitativo.

REFERENCIAS

- Arias, J., Covinos, M. & Cáceres, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina*, 4(2), 237-247. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73
- Baran, E., Bilici, S. C., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2019). The impact of an out-of-school STEM education program on students' attitudes toward STEM and STEM careers. *School Science and Mathematics*, 119, 223–235. <https://doi.org/10.1111/ssm.12330>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Chiu, M. (2019). An ecological approach to adolescent mathematics ability development: differences in demographics, parenting, mathematics teaching, and student behaviors and emotions. *Educational Studies*, 47(2), 1-24. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1672522>
- Di Leo, I., Muis, K. R., Singh, C. A., & Psaradellis, C. (2019). Curiosity... confusion? Frustration! The role and sequencing of emotions during mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 121–137. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.001>.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics — A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *Eur J Psychol Educ* 22(4), 497-514. <https://doi.org/10.1007/BF03173468>
- Gómez, O. I. & García, B. (2023). Modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas: Su vinculación con variables afectivas y cognitivas. *Alternativas en psicología*, (49), 103-128. <https://alternativas.me/attachments/article/293/7.pdf>
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16(6), 495–516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.550499>
- Headrick, L., Wiezel, A., Tarr, G., Zhang, X. Cullicott, C.E. & Middleton, J. A. (2020). Engagement and affect patterns in high school mathematics classrooms that exhibit spontaneous problem posing: an exploratory framework and study. *Educ Stud Math*, 105, 435–456. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09996-7>
- Hidalgo, S., Maroto, A., y Palacios, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Educación Matemática*, 17(2), 89-116. <https://www.redalyc.org/pdf/405/40517205.pdf>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2001). Investigación del comportamiento, método de investigación en las Ciencias Sociales (3.ª ed.). Mc Graw Hill.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Goetz, T. (2024). How universal are academic emotions? A control-value theory perspective. En G. Hagenauer, R. Lazarides, & H. Järvenoja (Eds.), *Motivation and emotion in learning and teaching across educational contexts: Theoretical and methodological perspectives and empirical insights* (pp. 85–99). Routledge.
- Riegel, K. (2021). Frustration in mathematical problem-solving: A systematic review of research. *STEM Education*, 1(3), 157-169. 10.3934/steme.2021012
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón A., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, & Leo-Amador. Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. <https://core.ac.uk/reader/236413540>
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>

CAPÍTULO 23

GENERANDO UNIDADES DE APRENDIZAJE CON IMS LEARNING DESIGN

Gustavo Arroyo Delgado e Isaac Hernández Renovato

Tecnológico Nacional de México

gustavo.ad@ciidet.tecnm.mx

Resumen

Se desarrollaron dos prototipos web que permiten modelar unidades de aprendizaje (UA) como instrumentos didácticos, siguiendo un estándar formal de e-learning. Estas aplicaciones capturan UAs desde cualquier enfoque o teoría educativa mediante un metamodelo basado en la especificación IMS Learning Design (IMS LD). Este estándar posibilita representar procesos de enseñanza-aprendizaje de forma interoperable, adaptable y reutilizable, generando estructuras en XML que formalizan las UAs. IMS LD, al ser independiente de un paradigma pedagógico, facilita la configuración de experiencias formativas diversas, promoviendo la estandarización sin restringir la diversidad metodológica. Como parte de esta iniciativa, se implementó un repositorio en línea que almacena y comparte UAs diseñadas conforme a IMS LD, avanzando hacia la profesionalización docente en la planeación e implementación educativa. Esta infraestructura tecnológica constituye un paso estratégico hacia la consolidación de entornos de aprendizaje flexibles, interoperables y centrados en el diseño instruccional como eje articulador de la calidad educativa.

Palabras clave: Metamodelo de UAs, IMS Learning Design. Unidad de aprendizaje

GENERATING LEARNING UNITS WITH IMS LEARNING DESIGN

Abstract

Two web prototypes were developed that allow modeling learning units (UoLs) as teaching tools, following a formal e-learning standard. These applications capture UoLs from any educational approach or theory using a metamodel based on the IMS Learning Design (IMS LD) specification. This standard makes it possible to represent teaching-learning processes in an interoperable, adaptable, and reusable manner, generating XML structures that formalize the UoLs. IMS LD, being independent of a pedagogical paradigm, facilitates the configuration of diverse training experiences, promoting standardization without restricting methodological diversity. As part of this initiative, an online repository was implemented to store and share UoLs designed according to IMS LD, advancing teacher professionalization in educational

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

planning and implementation. This technological infrastructure constitutes a strategic step toward the consolidation of flexible, interoperable learning environments centered on instructional design as the cornerstone of educational quality.

Keywords: UoLs Metamodel, IMS Learning Design. Unit of Learning.

INTRODUCCIÓN

La planeación de actividades de enseñanza y aprendizaje que periódicamente es realizada por los docentes de las Instituciones de educación superior tanto en educación presencial como a distancia, demanda usar estándares utilizados por los medios de comunicación y difusión en esta sociedad del conocimiento, principalmente, con el propósito de mejorar la calidad y productividad educativa. Además, es prioritario que los profesores se actualicen o capaciten para realizar mejor su actividad docente. El conocimiento que implica la implementación a una aproximación del estándar IMS LD (por sus siglas en inglés IMS Learning Design) (1EdTech Consortium, 2003), en una aplicación web, y el soporte que se utiliza para generar/modelar UAs, involucra un conocimiento educativo natural fundamentado en el proceso de enseñanza aprendizaje, expresamente en el diseño instruccional (DI), mismo que ayuda al docente para adquirir dicha actualización de una manera más gradual y adecuada al utilizar la aplicación computacional que se presenta. Durante mucho tiempo se ha discutido la necesidad de un puente entre la investigación básica de aprendizaje y la práctica educativa. El valor de este tipo de puente sería su capacidad de traducir los aspectos relevantes de las teorías de aprendizaje en acciones óptimas de instrucción o de enseñanza aprendizaje (Ertmer and Newby, 1993), según lo descrito por Reigeluth (1983) citados en (Arroyo Delgado et al., 2019), el campo del DI realiza esta función.

En este trabajo nos dedicamos a la realización, justificación e implementación preliminar de un metamodelo de diseño instruccional al cual le llamamos más apropiadamente un metamodelo pedagógico, en el cual se fundamenta claramente el proceso de meta modelado de diseños de aprendizaje. Explicamos ampliamente nuestra aproximación a un estándar de procesos de aprendizaje e indicamos cómo se realizó la implementación del metamodelo.

MATERIAL O MÉTODO

Inspirados en el trabajo de (Arroyo et al., 2013) donde presentan una metodología para generar unidades de aprendizaje con IMS-LD, sabemos que es posible ofrecer una herramienta más amigable y menos estricta que Reload LD Editor (Milligan et al., 2005), pero no por esto

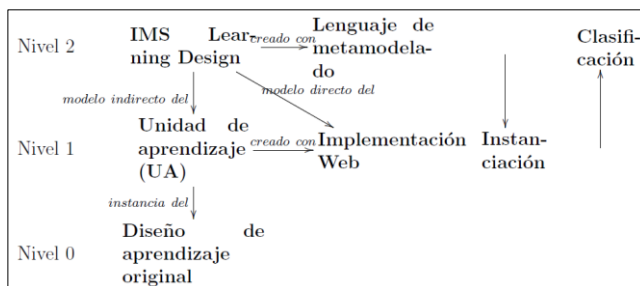
Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

menos formal y con la ventaja de contar con un repositorio de UAs. En este caso, los docentes trasladarán las unidades didácticas de sus instrumentaciones didácticas o cartas descriptivas y, a la vez, capacitarse en algún modelo de DI o un enfoque o teoría del aprendizaje. En este trabajo modelamos las UAs con la implementación de un metamodelo basado en IMS LD, se utilizó Java como lenguaje anfitrión y otras herramientas para programar la aplicación y un servicio de Hosting con servicio de publicación en la WWW.

El metamodelo pedagógico IMS LD, especificado en la Figura 3 (ver sección 2.1), es extremadamente complejo por lo que siempre habrá una necesidad de usar editores cercanos a dicha especificación, tales como Reload LD Editor. En Arroyo et al. (2013) publicamos una metodología de modelado educativo para generar UAs utilizando Reload LD Editor, con el objetivo de mejorar y reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidades presencial, a distancia o mixto dentro de la educación superior tecnológica, por lo anterior sabemos cómo funciona dicha herramienta y ahora con este trabajo pretendemos mejorar el uso y la posible reutilización de UAs implementando una aproximación de IMS LD, ya no sólo en una aplicación individual de computadora sino también, en la WWW (World Wide Web Foundation, 2022). La jerarquía de modelado que sigue nuestra implementación se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Jerarquía de la implementación Web



Si comenzamos a explicar de abajo hacia arriba tenemos: el diseño de aprendizaje original, desarrollado por el profesor o por un diseñador instruccional, en el nivel 0, arriba en el nivel 1 tenemos la UA que representa una instancia del diseño original; dicha UA fue creada por la aplicación web que se muestra a la derecha en el mismo nivel. La implementación web es un modelo directo del estándar IMS LD, mostrado en el nivel 2, a su vez dicho estándar es un extracto del lenguaje de metamodelado IMS LD el cual es una especificación formal que tiene como objetivo estandarizar los procesos de aprendizaje para su reutilización, la cual involucra a los diferentes actores, actividades, entornos, métodos y contenidos, lo que obliga a una

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

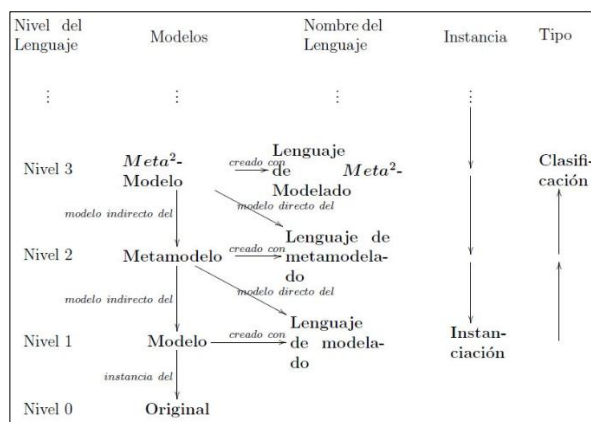
estructuración formal de los procesos de aprendizaje generando Unidades de Aprendizaje (Arroyo et al., 2013). Dicha especificación representa el lenguaje de meta modelado mostrado en el mismo nivel 2.

Fundamento teórico

En Karagiannis and Kühn (2002) definen a un metamodelo como un modelo de un lenguaje de modelado, el procedimiento de modelado como parte del método de modelado; describe los pasos a aplicar en el lenguaje de modelado para crear resultados, es decir, crear modelos. De acuerdo con una teoría para niveles de lenguajes, resulta una jerarquía de modelado donde un lenguaje de meta modelado puede crear metamodelos y a su vez un lenguaje de meta modelado puede ser definido por un meta-metamodelo o meta²-modelo (Karagiannis and Kühn, 2002), en la Figura 2 se muestra una arquitectura de cuatro capas.

Figura 2

Arquitectura de cuatro capas

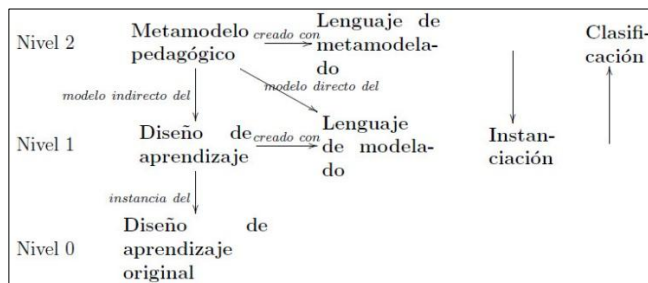


A partir de esta arquitectura nosotros hemos abstraído una arquitectura de 3 niveles que consta de: un modelo pedagógico o Diseño de aprendizaje (Nivel 1) el cual es un modelo indirecto o instancia de un Metamodelo pedagógico (Nivel 2), también dicho Diseño de aprendizaje es creado por un Lenguaje de modelado. El modelo de Diseño de aprendizaje es una instancia del Diseño de aprendizaje original (Nivel 0) que realizó un diseñador instruccional, la Figura 3 muestra esta abstracción.

Figura 3

Arquitectura de tres capas

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica



De acuerdo con nuestra implementación web; el Metamodelo pedagógico especificado en el Nivel 2 fue creado partir de un lenguaje desarrollado por la Universidad Abierta de los Países Bajos (OUNL) el cual incluye una extensa comparación de enfoques pedagógicos con sus actividades de aprendizaje asociadas, así como de varias versiones de desarrollo de dicho lenguaje necesarias para lograr un buen equilibrio entre generalidad y expresividad pedagógica (1EdTech Consortium, 2003).

Koper (2001) define un metamodelo pedagógico como un modelo que modela modelos pedagógicos. Intuitivamente dichos modelos pedagógicos o diseños de aprendizaje pueden ser creados no sólo a través de un lenguaje de modelado sino también a través de una aplicación computacional o aplicación web. La generalización del término EML (de su acrónimo en inglés Educational Modeling Language) en e-learning, proviene del trabajo desarrollado a finales de los años 90 por un grupo de investigación liderado por el Profesor Rob Koper, en la OUNL, ellos analizaron los sistemas de gestión de aprendizaje de esa época e identificaron la falta de aplicación de la teoría instruccional y del aprendizaje dentro de los mismos. Por lo cual desarrollaron y pusieron en práctica una propuesta basada en la definición de un lenguaje específico de dominio llamado Lenguaje de Modelado Educativo (Martínez, 2011).

“Un EML es un modelo de información semántico y vinculante, que describe el contenido y el proceso dentro de una ‘unidad de aprendizaje’ desde una perspectiva pedagógica para dar soporte a su reutilización e interoperabilidad” (Rawlings et al., 2002, p. 8).

De esta definición de EML se puede extraer el concepto de: Modelo de Información Semántico, es decir, una conceptualización de un dominio de discurso del cual se puede establecer un metamodelo. En este caso se trata de un metamodelo que describe el proceso de enseñanza/aprendizaje (Martínez, 2011, pp. 26-27).

RESULTADOS

Logramos implementar el prototipo de un modelo de modelos de instrumentaciones o planeaciones didácticas, las cuales son producto de un diseño instruccional, para capacitar a los

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

docentes del Tecnológico Nacional de México (TecNM) en la planeación de los procesos de enseñanza aprendizaje que sirva para generar recursos digitales reutilizables. De esta forma proporcionar una herramienta que permita a los docentes preparar sus planeaciones didácticas que sean compatibles con el modelo educativo actual, o diferentes enfoques de aprendizaje, de una manera sencilla, formal, sistemática y que sean digitalmente reutilizables.

Conseguimos definir y realizar el modelado de unidades de aprendizaje (UAs) a través de una aplicación computacional, que sigue un estándar de e-learning, para capacitar al personal, involucrado en el proceso educativo, en la acción de planear la instrucción de una manera eficiente, eficaz y atractiva. Y por supuesto podemos dar a conocer el modelado de unidades de aprendizaje en el sistema de instituciones del TecNM con el metamodelo de Diseño Instruccional implementado, para que sea posible actualizar a todo el personal que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje.

discusión

Los sistemas de gestión de aprendizaje, mejor conocidos como LMS (por sus sigla en inglés Learning Management Systems) como Moodle (Burgos et al., 2007) o bien Google Classroom (Tarango et al., 2019); permiten modelar UAs de una forma muy elaborada y bastante aproximada a las instrumentaciones didácticas originales, sin embargo son interoperables sólo entre sí mismas, es decir, un respaldo de una curso de Moodle sólo se puede exportar a otra instalación de Moodle y en el caso de Google Classroom, sería ideal que permitiera exportar una UA hacia otro LMS o bien importar una UA de otro LMS, esto es, que existe una escasa interoperabilidad de UAs entre LMS de amplia usabilidad. Aunque estas plataformas son muy robustas para el DI, no contemplan la generación estandarizada de UAs como recursos digitales reutilizables, tampoco favorece la interoperabilidad de acciones integrales de enseñanza aprendizaje. Estándares de Objetos de Aprendizaje (OAs) como SCORM (ADL, 2004) o bien como IMS Content Packaging (1EdTech Consortium, 2007) son ejemplos de interoperabilidad ya que Moodle, por ejemplo, puede importar ambos tipos de OAs a una actividad de aprendizaje especificada dentro de Moodle.

En Arroyo Delgado et al. (2019) se introduce un repositorio de UAs basado en IMS LD pensando un poder reutilizar las UAs a futuro, sin embargo, hemos detectado la tendencia de compartir recursos entre LMSs a través del estándar IMS Learning Tools Interoperability (LTI) el cual proporciona el soporte para integrar cualquier plataforma LMS con cualquier aplicación

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

educativa (1EdTech Consortium, 2023). LTI se creó como una herramienta para estandarizar la interconexión de contenidos entre plataformas de LMS como Moodle, Blackboard, Canvas, etc. (Roy Choudhury, B. and Singh, R., 2019). Aunque LTI no accede a importar o exportar una UA como un segmento de código completo; si permite a los docentes incluir aplicaciones y actividades de aprendizaje de terceros en sus cursos, lo cual ofrece una inmensa riqueza académica.

Otras aproximaciones a IMS LD como CopperCore (Martens et al., 2006) o Reload LD Editor son aplicaciones mucho más elaboradas que nuestro enfoque sin embargo fueron desarrolladas para computadoras personales. Nuestro objetivo es capacitar a profesores en la elaboración de sus instrumentaciones o planeaciones didácticas a través de la web, con una aplicación bien fundamentada, así pues, simultáneamente que el docente aprende alguna teoría educativa, genera UAs sustentadas en un modelo pedagógico formal.

conclusiones

La contribución de este trabajo estriba en aspirar a formalizar y estandarizar los procesos de aprendizaje procurando que los profesores, diseñadores instruccionales, investigadores educativos, administradores de la educación, evaluadores educativos y todos aquellos interesados en mejorar la calidad en la educación; conozcan la utilidad y el beneficio de aplicar un estándar formal de e-learning diseñado para modelar UAs. Las aplicaciones web preliminares que hemos elaborado son un modelo directo de un metamodelo de DI capaces de generar UAs las cuales, son instancias de diseños originales de aprendizaje creados por el personal docente y diseñadores instruccionales.

REFERENCIAS

- 1EdTech Consortium (2003). Learning Design Specification®. Consultado el 11 de noviembre de 2023 de <https://www.1edtech.org/standards/learning-design>
- 1EdTech Consortium (2007). Content Packaging Specification®. Consultado el 11 de noviembre de 2023 de <https://www.1edtech.org/standards/content-packaging>
- 1EdTech Consortium (2023). Basic Overview of how LTI ® Works. Consultado el 31 de octubre de 2025 de <https://www.imslobal.org/basic-overview-how-lti-works>
- ADL (2004). Sharable Content Object Reference Model. SCORM®. Consultado el 11 de noviembre de 2023 de <https://www.adlnet.gov/past-projects/scorm/>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Arroyo, G., Espino-Gudiño, M. C., Oñate, P., Estrada, F. (2013). Metodología de Modelado Educativo en la Educación Superior Tecnológica Bajo el Estándar IMS-LD. *Formación en Red Aprender con Tecnologías Digitales*, paginas 270–278. UNAM FES Zaragoza. https://www.researchgate.net/profile/Liliana_Garcia19/publication/328228111_Creacion_de_escenarios_para_el_aprendizaje_en_red/links/5bbf9b4892851c88fd651218/Creacion-de-escenarios-para-el-aprendizaje-en-red.pdf
- Arroyo Delgado, G., Morales Flores, A., Hernández Renovato, I., y Aguilera Terrats, R. (2019). Trends in the implementation and management of the learning design under the ims learning design standard. In *ICERI2019 Proceedings*, 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation, pages 2835–2840. IATED. <https://library.iated.org/publications/ICERI2019/start/400>
- Burgos, D., Colin, T., and Dougiamas, M. (2007). A First Step Mapping IMS Learning Design and Moodle. *Journal of Universal Computer Science*, 13(07). <https://research.moodle.org/files/Burgos%20%282007%29%20A%20First%20Step%20Mapping%20IMS%20Learning%20Design%20and%20Moodle.pdf>
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4):50–72. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/3298/course/section/1174/peggy_2013_comparing_critical_features.pdf
- Geisler, R., Klar, M., and Pons, C. (1998). Dimensions and dichotomy in metamodeling. In *FM-Trends* 1998. <https://api.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14236/ewic/NFM1998.10>
- Karagiannis, D. and Kühn, H. (2002). Metamodelling platforms. In Bauknecht, K., Tjoa, A. M., and Quirchmayr, G., editors, *E-Commerce and Web Technologies*, pages 182–182, Berlin, Heidelberg. Springer Berlin Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-45705-4_19
- Koper, R. (2001). Modeling units of study from a pedagogical perspective. The pedagogical metamodel behind EML. Educational Technology Expertise Centre. Open University of the Netherlands, 2001. <https://research.ou.nl/files/22864844/metamodel.pdf>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Martens, H., Vogten, H., and Koper, R. (2006). Coppercore 3.0. Consultado el 11 de noviembre de 2023 de <https://research.ou.nl/en/publications/coppercore-30/>
- Martínez, O. I. (2011). *Aplicación de técnicas de ingeniería de lenguajes al campo del modelado educativo*. PhD thesis, Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/bitstreams/ec20660b-7dbb-4d58-86ea-a1f27dd2507c/download>
- Milligan, C. D., Beauvoir, P., and Sharples, P. (2005). The Reload Learning Design Tools. *Journal of Interactive Media in Education*. p.Art. 8. DOI: <http://doi.org/10.5334/2005-6>
- Rawlings, A., Van Rosmalen, P., Koper, R., Rodríguez-Artacho, M., and Lefrere, P. (2002). Survey of Educational Modelling Languages (EMLs). CEN/ISSS WS/LT Learning Technologies Workshop. <https://research.ou.nl/en/publications/survey-of-educational-modelling-languages-emls>
- Reigeluth, C. (1983). *Instructional theories in action*, volume II, chapter Instructional design: What is it and why is it?, pages 3–36. Lawrence Erlbaum Associates Editors, Hillsdale, NJ. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203056783/instructional-theories-action-charles-reigeluth>
- Roy Choudhury, B. and Singh, R. (2019). Learning tools interoperability: Paradigm shift of open learning. In *International Conference on Digital Landscape: Digital Transformation for an Agile Environment*. https://www.researchgate.net/publication/337831619_Learning_Tools_Interoperability_Paradigm_shift_of_Open_Learning
- Tarango, J., Machin-Mastromatteo, J. D., and Romo, J. R. (2019). Evaluación según diseño y aprendizaje de google classroom y chamilo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10:91–104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239005>
- World Wide Web Foundation (2008-2022). History of the web. <https://webfoundation.org/about/vision/history-of-the-web/>

CAPÍTULO 24

IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN DE PROFESIONALES CON UNA FORMACIÓN DISTINTA A LA DOCENCIA EN LA ESBO NO.8 EMILIANO ZAPATA MIXTA

Victoria Irma Gris Morales, Irma Morales Espinosa y Aroldo Enoc Peralta Hernández

Universidad Veracruzana

zS22006918@estudiantes.uv.mx

Resumen

Este estudio analiza la relevancia de la capacitación docente en académicos con una formación distinta a la docencia en la ESBO No.8 Emiliano Zapata Mixta en Poza Rica, Veracruz, México durante el periodo agosto 2024 – enero 2025. El objetivo principal es identificar los beneficios que aporta la formación continua, los desafíos que los profesores enfrentan en su práctica educativa y el papel que desempeñan las instituciones educativas en el desarrollo profesional de su personal. Se utilizó una metodología cualitativa, a través de un método fenomenológico, empleando la técnica de entrevista, que se aplicó a una muestra de 8 participantes de una población total de 15 docentes. Los hallazgos evidencian que la capacitación contribuye a fortalecer las competencias pedagógicas y a mejorar las prácticas educativas. No obstante, se identifican limitaciones como la escasa oferta institucional de programas de capacitación, lo que obliga al profesorado a gestionar su formación de manera autónoma.

Palabras clave: capacitación docente, calidad, perfiles, competencias

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL TRAINING FOR PROFESSIONALS FROM NON-TEACHING BACKGROUNDS AT ESBO NO. 8 EMILIANO ZAPATA MIXTA Abstract

This study examines the relevance of teacher training for professionals with non-teaching backgrounds at ESBO No.8 Emiliano Zapata Mixta in Poza Rica, Veracruz, Mexico, during the period August 2024 – January 2025. The research aims to identify the benefits of continuous training, the challenges teachers face in their educational practice, and the role of institutions in fostering professional development. A qualitative, phenomenological approach was employed, using interviews with a sample of 8 participants out of a total of 15 teachers. The findings highlight that training strengthens pedagogical competencies and enhances teaching

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

practices. Nevertheless, limitations such as the scarce institutional offer of training programs were identified compelling teachers to pursue their professional development independently.

Keywords: teacher training, quality, profiles, competencias

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se enfrenta a desafíos constantes derivados de los cambios sociales, los avances tecnológicos y la necesidad de preparar a los estudiantes para un futuro cada vez más complejo. En este contexto, la capacitación docente se vuelve un elemento crucial para garantizar una educación de calidad que responda a las demandas de una sociedad en constante cambio.

Es común que en muchas instituciones educativas el personal docente esté conformado por profesionales provenientes de campos ajenos a la docencia, como la ingeniería, la medicina o las artes. Aunque estos profesionales poseen experiencias y conocimientos valiosos en sus respectivas áreas, a menudo carecen de formación pedagógica, lo cual puede limitar su desempeño en el aula. Esta situación plantea la necesidad de implementar programas de capacitación que compensen esta área de oportunidad para fortalecer su práctica educativa. Como señala Rodríguez (2017) “La tarea del profesor es tan compleja que exige el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por eso, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar de ella” (párr. 11)

Si bien estos profesionales dominan los contenidos de su área, enfrentan retos al transmitirlos, adaptarse a las necesidades del alumnado y evaluar los procesos de aprendizaje. Este desafío se vuelve aún más relevante en un contexto educativo que exige calidad, inclusión y adaptación constante.

Esta problemática se hace evidente en la ESBO No.8 Emiliano Zapata Mixta ubicada en la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México, donde gran parte del personal docente proviene de disciplinas distintas al ámbito educativo. Por ello, resulta pertinente analizar cómo influye la capacitación en el desempeño dentro del aula y en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de esta situación, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la capacitación docente en la mejora de la práctica educativa de profesionales sin formación docente?

Diversas investigaciones respaldan la importancia de la capacitación. Por ejemplo, Salazar y Bernal (2012) documentaron cómo docentes capacitadas lograron aplicar

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

metodologías lúdicas que favorecieron el aprendizaje del inglés, además de fortalecer su confianza y desarrollo profesional. Por otro lado, la investigación de Sierra y Giraldo (2020) reflejó que, aunque docentes sin formación pedagógica reconocen la utilidad de capacitarse, enfrentan obstáculos institucionales para acceder a estos espacios.

Ambos estudios coinciden en que la capacitación docente no solo debe considerarse una herramienta de mejora técnica, sino una estrategia esencial para elevar la calidad educativa, especialmente cuando se trata de profesionales que provienen de distintas áreas. Asimismo, evidencian que la efectividad de estos procesos formativos depende tanto del interés del docente como del respaldo institucional.

De acuerdo con lo anterior, surgen diversas interrogantes que guiarán esta investigación. En primer lugar, se busca identificar los principales desafíos y dificultades que enfrentan los profesionales con una formación no docente al ingresar al ámbito de la enseñanza. También se considera el impacto que tiene la capacitación en su desempeño profesional, el papel de las instituciones en la implementación de programas formativos, así como la influencia de las expectativas sobre la calidad de la educación impartida por estos profesionales.

Este estudio tiene como objetivo analizar la relevancia de la capacitación de profesionales con una formación distinta a la docencia, así como explorar sus beneficios e identificar su impacto en el proceso educativo. Para ello, se realizaron entrevistas a docentes que han incursionado en la enseñanza, con el fin de conocer sus experiencias y reflexionar sobre el valor de la formación continua como herramienta para enfrentar los desafíos de la educación actual. Así, se espera contribuir a una comprensión más profunda sobre el papel de la capacitación en el desempeño docente, especialmente en contextos donde la diversidad de perfiles académicos es cada vez más común.

MARCO TEÓRICO

Este estudio se fundamenta en la Teoría de Sistemas desarrollada por el biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy. Se trata de un enfoque interdisciplinario que estudia a los sistemas en su totalidad, centrándose en la interacción de los componentes y cómo influye en el funcionamiento global del sistema. En otras palabras, esta teoría nos ofrece una nueva perspectiva para analizar fenómenos desde un enfoque más amplio y holístico, incluso cuando parecieran no estar relacionados.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

De acuerdo con Chiavenato (2006) “la Teoría de sistemas permite reconceptualizar los fenómenos dentro de un enfoque global, permitiendo la interrelación y la integración de temas que son, en su mayoría, de naturalezas completamente diferentes.” (p. 410).

En un contexto educativo, la Teoría de Sistemas puede manifestarse de diversas maneras. Por ejemplo, en la interacción entre los docentes y estudiantes, el docente no se limita únicamente a transmitir conocimientos, sino que desempeña el papel de facilitador del aprendizaje promoviendo la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos por parte del estudiante.

Desde esta perspectiva, la teoría ofrece una visión integral de la capacitación docente, al impulsar el desarrollo continuo de habilidades y competencias. Esto permite que los docentes se mantengan en constante formación, preparados para enfrentar los nuevos desafíos y demandas que surgen día a día en el ámbito educativo.

En este sentido, comprender el concepto de capacitación resulta fundamental, Chiavenato (2009) la define como “(...) el núcleo de un esfuerzo continuo, diseñado para mejorar las competencias de las personas y, en consecuencia, el desempeño de la organización.” (pág. 372). En este sentido, la capacitación resulta clave para cualquier institución, ya que fortalece el desempeño de sus integrantes.

Este proceso va más allá de adquirir conocimientos: implica actualización, mejora de habilidades, actitudes y conductas para responder a los desafíos actuales. Debe entenderse como una inversión a largo plazo, que fomenta la innovación y la mejora continua.

Aunque los términos capacitación laboral y la capacitación docente, pueden parecer similares, presentan diferencias significativas, sobre todo en cuanto a la velocidad con la que se observan sus resultados, según señalan Hernández, Aroche & Fernández (2022).

En el ámbito laboral, los efectos suelen ser inmediatos, ya que están vinculados a la productividad y el ingreso del trabajo. En contraste, la capacitación docente requiere tiempo, tras recibir formación, el profesorado necesita analizar, reflexionar y adaptar los nuevos aprendizajes a su práctica. Aunque no haya consecuencias inmediatas por no implementar lo aprendido, a largo plazo puede afectar la calidad educativa.

Ambos tipos de capacitación son esenciales para el desarrollo profesional. En el ámbito educativo, fortalece al cuerpo docente y contribuye a que el profesorado responda a los cambios sociales y tecnológicos.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

De acuerdo con Cipagauta (2020)

(...) tanto para los profesionales como para los educadores se hace necesario contar con la permanente actualización de su saber, y aunque las bases teóricas no han cambiado, (...), la dinámica de la educación sí, en gran medida debido a la tecnología que avanza y evoluciona cada día y permea los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La capacitación docente mejora la calidad educativa. Independientemente del perfil del origen, tanto educadores como profesionales de otras áreas deben mantenerse al día con nuevas estrategias, métodos y modelos que les permitan generar entornos de aprendizaje enriquecedores y motivadores.

Uno de los puntos clave sobre la formación docentes es que nadie nace sabiendo educar. Aunque algunas personas cuenten con habilidades comunicativas o emocionales, el conjunto de competencias necesarias para una buena docencia se puede desarrollar mediante una formación adecuada. (Sánchez, Torres & Martínez, 2023)

En el sistema educativo laboran docentes con diversos perfiles académicos para cubrir la enseñanza de asignaturas específicas. Esto resulta beneficioso, pues enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje con experiencias prácticas y conocimientos teóricos especializados. No obstante, la incorporación de profesionales provenientes de otras áreas del conocimiento al ámbito educativo puede representar un reto significativo.

La docencia requiere un conjunto amplio de competencias que se pueden desarrollar con formación, práctica y reflexión, tales como la comunicación verbal, el manejo de grupo o la evaluación del aprendizaje. En este sentido, la capacitación se convierte en el medio a través del cual los profesionales sin formación pedagógica adquieren herramientas didácticas, bases metodológicas y actitudinales necesarias para ejercer eficazmente en el aula.

La capacitación docente es un elemento esencial que permite que los profesionales fortalezcan sus habilidades y transformen su práctica en un proceso formativo que garantiza la mejor en la calidad del aprendizaje.

De este modo, se comprende que la capacitación docente beneficia a todos los actores del sistema educativo. Las instituciones se fortalecen con un cuerpo docente mejor preparado, los docentes adquieren herramientas para facilitar su práctica y los estudiantes, al contar con docentes capacitados, desarrollan mayor interés y comprensión de los contenidos.

METODOLOGÍA

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La metodología empleada en este trabajo de investigación es de tipo cualitativa. Este tipo de investigación se centra en comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva, permitiendo explorar significados, experiencias y percepciones de los individuos involucrados. No se limita únicamente a la observación externa, sino que busca adentrarse en la visión del mundo de los individuos, reconociendo su percepción única del entorno.

El método utilizado fue el fenomenológico, Oiler, (1986) citado en Monje, (2011) lo conceptualiza de la siguiente manera:

En la fenomenología se estudia el mundo percibido y no un fenómeno en sí mismo de tal suerte que el sujeto y el objeto de estudio se unen por medio de la idea de “estar en el mundo”; el investigador se dirige al mundo percibido, entiende que la percepción permite el acceso a la vivencia. (p.112)

Aplicado al presente estudio, este enfoque permite comprender la experiencia individual de los participantes, así como la manera en la que construyen y dan significado a su entorno. Esto implica un proceso de análisis que va más allá de una descripción de hechos, al permitir identificar conexiones entre aspectos individuales, sociales y emocionales.

En cuanto a los participantes, el estudio se desarrolló en el Bachiller ESBO No.8 Emiliano Zapata Mixta durante el periodo agosto 2024- enero 2025. En ese momento la institución contaba con un total de 15 docentes: 6 con formación relacionada en el ámbito educativo y 9 con formación en otras disciplinas.

El tipo de muestreo es no probabilístico, específicamente muestreo intencionado, por lo que se seleccionó a ocho docentes que cumplen con el perfil requerido para este estudio. Todos ellos trabajan en el ámbito educativo, pero no cuentan con una formación pedagógica formal, por lo que no disponen de herramientas o metodologías específicas para la enseñanza en el aula.

Se elaboró una entrevista estructurada con un total de 12 ítems dirigida hacia los docentes, la cual consistió en preguntas que buscan conocer cómo el perfil profesional del docente influye en su desempeño educativo, qué capacitación ha recibido, qué estrategias utiliza, los desafíos que ha enfrentado y cómo se actualiza. También explora el apoyo institucional y los recursos necesarios para que profesionales sin formación docente se adapten a la enseñanza.

La aplicación de las entrevistas se realizó en un periodo de tres semanas, ya que la institución es de turno discontinuo y solo se contaba con un día a la semana para contactar a los docentes. Primero, se presentó la cédula de entrevista al director y una vez obtenido el permiso,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

se facilitaron los horarios y nombres de los docentes. A cada docente se le entregó la cédula de entrevista impresa, se le informó sobre la confidencialidad de sus respuestas y que serían utilizadas con fines académicos. Las entrevistas se realizaron en lugares elegidos por los docentes, en un tiempo aproximado de 10 – 15 minutos y fueron grabadas con el consentimiento de los involucrados.

Una vez concluida la aplicación de entrevistas, se realizó un análisis temático de los datos, que consistió en comparar las respuestas de los participantes y detectar ideas y patrones en común. El proceso inició con la transcripción de cada entrevista, lo que permitió analizarlas de manera detallada e identificar las similitudes para después agruparlas en categorías y subcategorías.

Este proceso resultó pertinente porque facilitó la interpretación de las respuestas y experiencias, así como distinguir coincidencias y diferencias en las percepciones de los docentes. De esta manera, se enriqueció la comprensión del fenómeno de estudio y permitió vincular los hallazgos con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

La aplicación de entrevistas a los docentes del Bachillerato ESBO no. 8 Emiliano Zapata Mixta permitieron conocer la experiencia de los docentes en relación con la capacitación docente, los retos que han enfrentado y el impacto que ha tenido tanto su formación profesional como la capacitación en su práctica educativa.

A partir de este análisis surgieron tres categorías principales que engloban temas relevantes en torno a la experiencia de los docentes con una formación distinta a la docencia. Estas categorías reflejan tanto las fortalezas como los retos que enfrentan al incorporarse al ámbito educativo, así como las condiciones del entorno en el que desarrollan su labor.

En el ámbito educativo actual, la diversidad de perfiles profesionales entre los docentes se ha vuelto una característica común que exige la adquisición de competencias esenciales. En este contexto, la primera categoría corresponde a la percepción del perfil profesional y la capacitación como elementos clave en la labor docente.

Los docentes destacan que sus conocimientos previos facilitan la enseñanza de asignaturas afines, una de las entrevistadas señaló: “Honestamente, la ingeniería me abrió muchísimo el campo, yo imparto la materia de inglés y el conocer Matemáticas, Ciencias y otras me ha facilitado para incrementar mi vocabulario (...)” (5M). Esta formación técnica representa

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

una ventaja al momento de estructurar contenidos, aunque no siempre va acompañada de habilidades pedagógicas.

La capacitación docente tiene un impacto directo con el desempeño y en la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Permite incorporar nuevas estrategias y responder de manera más efectiva a las necesidades del alumnado. Como lo menciona la siguiente participante:

Bueno, considero que mi desempeño, pues no es tan bueno como yo quisiera (...) yo como docente, tengo que buscar herramientas que me permitan estar a la vanguardia y conforme a lo que el alumno requiera tener para terminar su semestre de manera adecuada e idónea. (8M)

Además de fortalecer las competencias técnicas, la capacitación continua fomenta la reflexión y la autocrítica, elementos clave para que los docentes identifiquen áreas de mejora y adapten su práctica educativa a las necesidades que presenten sus alumnos.

En la actualidad, vivimos en un mundo globalizado y en constante transformación, por lo que mantenerse actualizado deja de ser una opción y se convierte en una necesidad para brindar una educación contextualizada y pertinente.

Por otra parte, la segunda categoría aborda las dificultades que enfrentan los docentes en relación con la capacitación. Uno de los principales desafíos es la escasa disponibilidad de programas de capacitación en las instituciones educativas. A menudo, estas instituciones no ofrecen acceso a talleres o cursos que permitan al cuerpo académico mantenerse actualizado y desarrollar nuevas habilidades. Como señala uno de los participantes: “(...) Estamos muy limitados en gran parte de los recursos y como tal, lo tenemos que estar buscando, siendo autodidactas o por nuestra propia cuenta.” (2H) Otro participante añade: “(...) busco todo el tiempo estarme capacitando (...) pero todo es enfocado a algo que sienta yo que hay necesidad ante mi matrícula.” (4M)

Esta situación obliga a los docentes a asumir la responsabilidad de su formación de manera individual, lo cual no siempre es viable, ya que implica una inversión de tiempo y recursos. Por ello, resulta necesario que las instituciones educativas asuman un papel más activo en la promoción de la capacitación continua. Sin embargo, los docentes también deben estar dispuestos a actualizarse, esto es clave para evitar el estancamiento profesional y responder a las demandas educativas actuales.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Finalmente, la tercera categoría se relaciona con los desafíos que impactan el entorno educativo. En muchas escuelas del país existe una insuficiencia de materiales didácticos, tecnología actualizada y de espacios adecuados, lo que dificulta la implementación de estrategias efectivas y el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje.

Esta situación se refleja claramente en la percepción docente, tal como lo expresa uno de ellos: “(...) se nos exigen resultados, ahí es donde yo veo mucha limitación y no tenemos los recursos que realmente se necesitan” (2H), evidenciando cómo la carencia de apoyos institucionales condiciona su práctica.

A ello se le suma la creciente diversidad de necesidades entre los estudiantes, situación que demanda estrategias y atención especializada, especialmente en el contexto del bachillerato, donde los estudiantes enfrentan diversas situaciones relacionadas con la salud mental, física, económica, entre otras. En este sentido, la capacidad de adaptación se vuelve una competencia esencial para los docentes.

Además, los participantes señalaron su preocupación por los cambios en el comportamiento estudiantil, especialmente después de la pandemia. El uso desmedido de redes sociales, la pérdida de hábitos escolares y la baja motivación ha afectado directamente en el aprendizaje. Una entrevistada comenta:

(...) el desinterés a partir de la pandemia, ellos cayeron en una zona de confort en donde, pues pensaban que sin hacer nada, pues los íbamos a estar acreditando todo el tiempo, este, ya tenemos algo de tiempo que estamos ya de manera presencial, y todavía están con esa idea (...) (4M)

Otro docente añade: “(...) el internet, las redes sociales y todo eso los ha absorbido mucho a tal grado que se ha perdido el respeto hacia la escuela mexicana, hacia los docentes (...)” (6H)

Aunque las tecnologías pueden ser herramientas valiosas para el aprendizaje, su uso inadecuado ha afectado la concentración, la comunicación y el compromiso académico. Este escenario obliga a los docentes a generar nuevas estrategias para motivar a los estudiantes y recuperar el interés por el aprendizaje.

Los participantes señalaron que ingresar a la docencia sin una formación pedagógica representa un desafío importante, pues limita la aplicación de estrategias efectivas. Explica un entrevistado:

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

(...) siento que la mayoría de los docentes que vienen de perfiles que no son de docencia, siempre van a tener la misma dificultad, (...) los nuevos maestros tendrían al menos que darle una leída a un curso o algo, tomar acerca de algunas estrategias pedagógicas o herramientas pedagógicas para poder estar el salón de clase. (7H)

Esta perspectiva refuerza la necesidad de impulsar programas de capacitación continua que permitan a los docentes con perfiles diversos fortalecer sus competencias pedagógicas y responder de manera efectiva a las demandas actuales del entorno educativo.

Estos resultados muestran que la experiencia de los docentes sin formación docente formal presenta dos dimensiones: su perfil profesional constituye una fortaleza al aportar conocimientos valiosos al aula, por otro lado, enfrentan limitaciones significativas en el ámbito metodológico y didáctico, lo que puede afectar directamente al proceso de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, la capacitación docente surge como un factor para impulsar la innovación, la reflexión crítica de la práctica educativa y la adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, se evidencian desafíos del entorno que condicionan la labor docente, exigiendo adaptabilidad y creatividad por parte del profesorado. Este panorama evidencia que, aunque la formación previa y la actitud personal son importantes, el apoyo institucional y la capacitación continua resultan indispensables para que los docentes ejerzan su labor de manera efectiva y garanticen un aprendizaje significativo.

DISCUSIÓN

De acuerdo con lo analizado en el apartado anterior, se confirma que la capacitación docente es un factor esencial para que los profesionales sin formación pedagógica puedan adaptarse a las demandas del aula. Si bien la formación académica previa les proporciona conocimientos teóricos valiosos, la falta de oportunidades institucionales, los retos del entorno educativo y la carencia de preparación pedagógica pueden limitar el desempeño de estos profesionales.

No obstante, los docentes entrevistados reflejan una disposición para capacitarse y adaptarse, esto coincide con lo señalado por Sierra y Giraldo (2020) quienes señalan en su estudio, que los docentes reconocen la importancia de la formación continua a pesar de las dificultades que pueden presentar para acceder a ella. En el mismo sentido, Cipagauta (2020) enfatiza que la actualización permanente es indispensable, ya que la dinámica educativa

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

evoluciona constantemente debido a los avances tecnológicos, lo que transforma los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Estos hallazgos reafirman la necesidad de que las instituciones educativas públicas fortalezcan los programas de formación y proporcionen los recursos necesarios para que los docentes puedan enfrentar con éxito los desafíos actuales de la educación.

El mantenerse actualizado es una responsabilidad que los docentes deben asumir para fortalecer su desarrollo profesional y mejorar su práctica educativa. Sin embargo, este compromiso no puede recaer únicamente en el esfuerzo individual, sino que requiere del apoyo de las instituciones educativas y de las autoridades correspondientes.

Es fundamental que las instituciones no solo proporcionen acceso a programas de capacitación, sino que también promuevan una cultura de aprendizaje que valore la mejora continua que fomente la colaboración y facilite el intercambio de experiencias entre pares y el acceso a materiales actualizados. De esta forma, se contribuirá al desarrollo de competencias pedagógicas que impacten positivamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Es preciso mencionar que el estudio tiene limitantes, una de ellas es que está centrado en la realidad del Bachiller ESBO No.8 Emiliano Zapata Mixta, el cual opera en modalidad discontinua (sabatina). Las particularidades de esta modalidad afectan directamente el trabajo del docente, ya que, para capacitarse, los maestros tendrían que hacerlo durante su horario laboral, los sábados, lo que implicaría la suspensión de clases. Se debe tomar en cuenta que entre semana los docentes trabajan en distintos ámbitos, por lo que no sería dentro del horario de su contratación lo que dificulta aún más su acceso a programas de formación continua por parte de la institución.

Otra limitación identificada es el reducido número de participantes entrevistados. Si bien este tamaño de muestra es adecuado para un estudio cualitativo, una muestra pequeña puede generar respuestas menos variadas y limitar el alcance de los hallazgos. Por ello, a partir de los resultados obtenidos, se sugiere ampliar futuras investigaciones a otras instituciones educativas y modalidades con el fin de obtener una visión más representativa de esta problemática. Asimismo, sería valioso realizar estudios con metodologías mixtas que complementen los datos cualitativos con análisis cuantitativos, permitiendo identificar tendencias generales. También se recomienda explorar el impacto de los programas de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

CONCLUSIÓN

Se concluye que la capacitación pedagógica es una herramienta clave para los profesionales sin formación docente, pues les permite adquirir habilidades y competencias esenciales para aplicar estrategias de enseñanza efectivas y comprender mejor los procesos de aprendizaje, favoreciendo una educación de calidad. Los docentes provenientes de diversas disciplinas poseen conocimientos técnicos de sus áreas, pero pueden enfrentar dificultades en el aula debido a la falta de preparación pedagógica.

La evidencia documental confirma que la capacitación no solo fortalece su confianza y el manejo de grupo, sino que también les ayuda a adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje inclusivo y significativo. Además, los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas, lo que refuerza la importancia de implementar programas de formación docente dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, se identificaron limitaciones como la modalidad discontinua, la escasez de recursos materiales y la falta de programas de actualización, factores que dificultan el desarrollo profesional de los docentes. Estas condiciones evidencian la necesidad de que las instituciones educativas brinden apoyo estructural y recursos suficientes para respaldar a su cuerpo de académicos.

La capacitación docente no solo mejora el desempeño profesional, sino que también contribuye al fortalecimiento del sistema educativo y al aprendizaje significativo de los estudiantes. Este estudio invita a la reflexión sobre la importancia de promover una formación continua respaldada institucionalmente, capaz de responder a los desafíos actuales de la educación.

REFERENCIAS

- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración* (7.^a ed). McGraw-Hill Interamericana.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano* (3.^a ed). McGraw-Hill.
- Cipagauta Moyano, M. E. (2020). *Perspectivas de la formación permanente de los docentes de educación superior*. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Hernández Martínez, D., Aroche Carvajal, A., & Fernández Palenzuela, R. (2022). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional (Revisión). ROCA. Revista Científico-Educacional de la provincia Granma, 18(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/440/4402900003/index.html>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Salazar Aristizabal, S. A., & Bernal Landinez, L. S. (2012). Beneficios de la capacitación docente del programa municipal de bilingüismo en los grados de transición y primero en dos instituciones públicas de Neiva. Entornos, 3(25), 227–243. <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/432/807>
- Sierra Ospina, N., & Giraldo Gil, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 20(1), 163–188. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737>

CAPÍTULO 25

INCIDENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE TIEMPO COMPLETO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dayana Geraldine Gutierrez Vargas, Aroldo Enoc Peralta Hernández y Estefany Gómez
Fajardo

Universidad Veracruzana

zs22006932@estudiantes.uv.mx

Resumen

El presente trabajo aborda el tema del Síndrome de Burnout en Docentes de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía en Veracruz. El propósito fundamental de esta investigación es identificar el nivel del Síndrome de Burnout de cada uno de los PTC. El estudio utiliza el enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo, transversal de prevalencia. Para la recolección de datos se empleó la escala de Maslach Burnout Inventory Educators Survey, que se aplicó a los 15 docentes que corresponde a la población total de Profesores con este perfil en la Facultad; esta técnica permitió medir la presencia del síndrome en los académicos, los cuales desempeñan funciones adicionales a su labor docente (comisiones) dentro de la institución, lo que muchas veces genera una sobrecarga laboral, ocasionando agotamiento/cansancio emocional, también llamado Síndrome de Burnout. Los resultados obtenidos de esta investigación corroboraron la frecuencia del agotamiento, despersonalización y realización personal.

Palabras clave: Síndrome, Burnout, Sobrecarga laboral, Docentes.

INCIDENCE OF BURNOUT SYNDROME IN FULL-TIME TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF VERACRUZANA, FACULTY OF PEDAGOGY

Abstract

This paper addresses the topic of Burnout Syndrome among Full-Time Faculty (FTF) at the Universidad Veracruzana, Faculty of Pedagogy in Veracruz. The fundamental purpose of this research is to identify the level of Burnout Syndrome in each FTF. The study uses a quantitative approach, with a descriptive, cross-sectional prevalence design. The Maslach Burnout Inventory Educators Survey scale was used to collect data, which was administered to 15 faculty members who represent the total population of faculty with this profile at the institution. This technique

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

allowed measuring the presence of the syndrome in academics, who perform additional functions to their teaching work (commissions) within the institution, which often generates work overload, causing emotional exhaustion/exhaustion, also known as Burnout Syndrome. The results of this research corroborated the frequency of burnout, depersonalization, and personal fulfillment.

Keywords: Syndrome, Burnout, Work overload, Teachers

INTRODUCCIÓN

La presente investigación dentro de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía en la Zona Norte del estado de Veracruz, México, se centra en el trabajo de los Docentes de Tiempo Completo (PTC), que por normatividad están obligados a cumplir un total de 40 horas a la semana, 20 de docencia frente a grupo y 20 de carga diversificada, que de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico vigente, Capítulo II, artículo 21 de la Universidad Veracruzana (2021) son actividades de Gestión, Tutoría y Generación y Aplicación del Conocimiento, además de comisiones y coordinaciones, que en muchas ocasiones puede provocar una sobrecarga de trabajo que se traducirá en estrés, fatiga, insomnio, desgaste visual, tensión, dolores musculares, entre otros.

Lo anterior pertenece a síntomas asociados con el llamado Síndrome de Burnout, que se caracteriza no solo por sentir cansancio o estrés, sino que se trata de un estado de agotamiento, despersonalización y falta de realización (Maslach y Jackson, 1981). La palabra *burnout* es una expresión de difícil traducción; es un término coloquial que se utiliza para expresar la situación de una persona que manifiesta un estado más allá del simple agotamiento o estar exhausto, pues implica también una actitud hacia el trabajo privada de ánimo. En México se dice que una persona en este estado se encuentra *quemado*, *consumido*, *tronado* o *reventado* entre otras locuciones más despectivas.

Este síndrome progresa con el tiempo, afectando principalmente en la salud física y emocional en cuanto al desempeño profesional. Por ello, se señala la necesidad de que las instituciones educativas implementen medidas para prevenir y manejar el estrés laboral y sus consecuencias, considerando especialmente la alta incidencia del Burnout en Docentes de Tiempo Completo.

La identificación de la presencia de Burnout en los PTC de la Facultad de Pedagogía permitirá conocer los niveles de estrés que padecen los docentes para la posterior elaboración

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

de propuestas de mejora a sus condiciones laborales, y/o de atención a su salud mental. Además, de que se pueden generar líneas de acción específicas para atemperar el impacto de las actitudes que ejercen los docentes afectados por este síndrome sobre los alumnos y, en consecuencia, la mejora del clima laboral.

Por tanto, al observar a los académicos en un constante trajín de subidas y bajadas entre sus grupos, sus comisiones, coordinaciones y su propia vida surge el siguiente cuestionamiento ¿Hay presencia de Síndrome de Burnout en los Docentes de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana? Si existe ¿En qué niveles se encuentra?

MARCO TEÓRICO

El estudio del Síndrome de Burnout ha logrado identificar las dificultades que un docente puede llegar a tener debido a la sobrecarga laboral en las instituciones, para lograr comprenderse adecuadamente se utiliza la teoría conocida como el Modelo del Estrés de Hans Hugo Bruno Selye, conocido como el primero en reconocer el estrés como un factor que afecta tanto el cuerpo como la mente, esta fue una de las principales teorías en relacionar al estrés con los efectos físicos y psicológicos que afectan el cuerpo humano. (Durán, 2023)

Según la teoría del estrés de Selye (1956), citado por Mitjana (2019), el estrés aparece cuando en el organismo se da una activación mayor de la que se es capaz de soportar o reducir mediante sus estrategias de afrontamiento, ya sean psicológicas o conductuales.

Así mismo, se apoya del modelo tridimensional del Burnout de Cristina Maslach (1981) con base a la tríada de Maslach que se conforma de tres componentes clave: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, estos componentes están interconectados a las necesidades emocionales, conductuales y fisiológicas que pueden influir negativamente en cada docente.

Esta profesora, como la principal investigadora del Síndrome de Burnout, le otorga el posicionamiento mundial como fenómeno que, insidiosa y progresivamente afecta de manera determinante la calidad de vida de los seres humanos.

Maslach y Jackson (1981) citado por Olivares (2017) “entienden que el burnout es una respuesta al estrés laboral crónico, conformado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja, y hacia el propio rol profesional” (p. 61)

Este fenómeno está caracterizado como un problema sociolaboral, debido a los problemas emocionales, así mismo se dio a conocer en los estudios de la Dra. Maslach, la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

relevancia que tienen las emociones hacia las personas diagnosticadas con este síndrome, aduciendo que la tensión laboral es lo más significativo, pues de ahí se crea el estrés y agotamiento psíquico, la más repetida definición que presenta este conocido fenómeno psicológico es la planteada por Maslach y Jackson (1981), “quienes lo definen como un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja relación personal en su trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas diarias se circunscriben al servicio de personas”. (p.59)

DOCENTES DE TIEMPO COMPLETO

En toda institución pública existen distintos tipos de contratación de profesores de acuerdo con las convocatorias y las leyes vigentes de las instituciones; en el caso de la Universidad Veracruzana se distinguen de manera general a Profesores por Asignatura y Profesores de Tiempo Completo, estos últimos, a diferencia de los primeros, son docentes que, aparte de su función propia de la docencia, cumplen con máximo 20 horas semanales otros rubros entre comisiones, coordinaciones, gestión, investigación y tutoría, a esto se le conoce como carga diversificada.

Es importante señalar lo que el Estatuto del Personal Académico vigente, Capítulo II, artículo 21 de la Universidad Veracruzana (2021) indica en cuanto a los Académicos de Tiempo Completo:

El personal académico de tiempo completo debe cumplir con una carga académica durante 40 horas a la semana, impartirá cátedra con un mínimo de 16 y un máximo de 20 horas, dedicando el excedente a desempeñar carga extra-clase, realizando funciones de investigación, difusión, vinculación y atender las necesidades académicas de acuerdo con su perfil académico. (p.12)

MÉTODO

Debido a la estructura y el objetivo de la investigación, esta se sustenta en el paradigma positivista, es de tipo cuantitativo, a través de un diseño descriptivo, transversal de prevalencia. Este tipo de investigación busca identificar la prevalencia a través de recolección de datos con la aplicación del cuestionario. La elección de este enfoque se debe a que, permite obtener una visión más clara y objetiva que ayuda a identificar si existe el Síndrome de Burnout en Docentes de Tiempo Completo.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El diseño considerado para elaborar esta investigación es el descriptivo, transversal de prevalencia, ya que se mide y describe la presencia y el nivel del Síndrome de Burnout en la población total de PTC. Se trata de un diseño descriptivo porque únicamente busca detallar las características y distribución del fenómeno sin manipular variables y corresponde a un estudio de prevalencia debido a que permite conocer la proporción de docentes que presentan distintos niveles del Síndrome de Burnout.

Iborra y Del Castillo (2021) al respecto mencionan “Los estudios transversales o de prevalencia son estudios observacionales en los que se recogen datos en un tiempo determinado; sirven para describir cuántos individuos de una población presentan una característica o condición, sin establecer relaciones causales” (p. 29).

La técnica empleada es un cuestionario dirigido a 15 docentes de tiempo completo que corresponden a la población total en la Facultad de Pedagogía, considerando que todos los participantes cuentan con comisiones y coordinaciones dentro de la institución, con el fin identificar y medir la presencia del síndrome de burnout en este grupo específico. El cuestionario es una versión de Maslach Burnout Inventory Educators Survey, cuestionario que originalmente fue diseñado en 1996 y cuya traducción oficial al español corrió por cuenta de Seisdedos (1977). Conocido como MBI-ES, este instrumento consta de 22 reactivos que los participantes evalúan de acuerdo con la frecuencia de sus sentimientos y actitudes, y califican tomando en cuenta las siguientes categorías de respuesta:

0 = Nunca, **1** = Pocas veces al año o menos, **2** = Una vez al mes o menos, **3** = Unas pocas veces al mes o menos **4** = Una vez a la semana, **5** = Pocas veces a la semana **6** = Todos los días.

Los reactivos se agrupan en tres escalas:

Agotamiento emocional (ítems: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20). Evalúa la sensación de sentirse desbordado y agotado en el contexto laboral.

Despersonalización (ítems: 5, 10, 11, 15 y 22). Mide las respuestas personales de los participantes hacia sus compañeros de trabajo y hacia los beneficiarios del servicio (alumnos).

Realización personal (ítems: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21). Destinada a valorar los sentimientos de competencia y éxito hacia el trabajo.

RESULTADOS

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

A continuación, en la tabla 1, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario de Maslach Burnout Inventory Educators Survey aplicado a todos los docentes de Tiempo Completo de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía.

Tabla 1

Resultados generales de las 3 categorizaciones

Participantes	Agotamiento emocional		Despersonalización		Realización personal	
1	17	Medio	0	Bajo	48	Alto
2	17	Medio	1	Bajo	36	Medio
3	24	Medio	0	Bajo	30	Bajo
4	17	Medio	0	Bajo	46	Alto
5	21	Medio	8	Medio	36	Medio
6	7	Bajo	6	Bajo	48	Alto
7	20	Medio	1	Bajo	45	Alto
8	0	Bajo	0	Bajo	48	Alto
9	22	Medio	3	Bajo	37	Medio
10	29	Alto	4	Bajo	32	Medio
11	9	Bajo	0	Bajo	46	Alto
12	18	Medio	0	Bajo	36	Medio
13	10	Bajo	2	Bajo	45	Alto
14	8	Bajo	0	Bajo	48	Alto
15	32	Alto	0	Bajo	47	Alto

Nota. Esta tabla muestra los resultados generales con base en las 3 categorizaciones, a saber: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización Personal, de los 15 participantes

Tabla 2

Cantidad de participantes conforme el nivel de indicios de cada categorización

Dimensión	Nivel	Cantidad de Participantes
AE	Bajo	5
AE	Medio	8
AE	Alto	2
DP	Bajo	14
DP	Medio	1
DP	Alto	0
RP	Bajo	1
RP	Medio	5

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

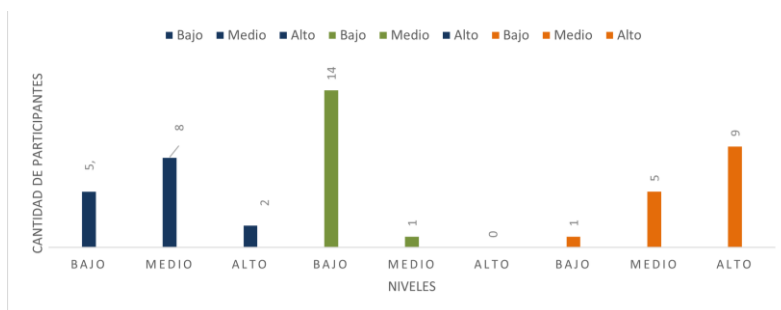
RP Alto 9

Nota. Esta tabla muestra los resultados de todos los participantes conforme al nivel de indicios de las tres categorizaciones, agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

En la tabla 1 se puede constatar el número total de todos los participantes categorizados por su nivel de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Así mismo en la tabla 2, se pueden visualizar los resultados de las 3 dimensiones y la cantidad de participantes con el nivel bajo, medio y alto.

Figura 1

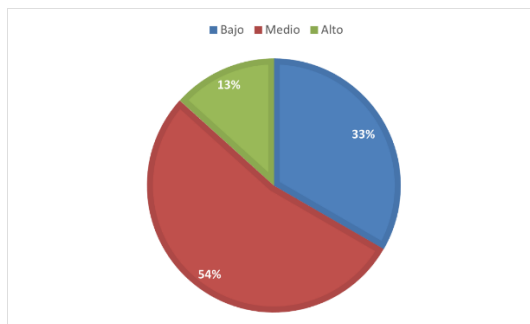
Nivel de Burnout por dimensiones



La figura 1 indica los niveles de Burnout en los PTC de acuerdo a las dimensiones establecidas por Maslach. Se observa que el agotamiento emocional está presente en el nivel medio, la despersonalización es muy baja y la realización personal se mantiene en su mayoría alta, indicando una presencia de Síndrome de Burnout en el 67% de los docentes de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Figura 2

Nivel de Burnout: Agotamiento Emocional



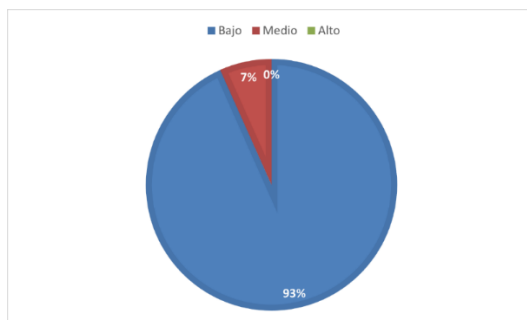
La figura 2 muestra que el 13% de los docentes presentan un nivel alto y el 54% presentan indicios de Burnout, lo cual es un indicador de riesgo. Aunque el grupo más grande

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

está en nivel medio, la presencia de casos en nivel alto, alerta sobre la necesidad de implementar estrategias de apoyo.

Figura 3

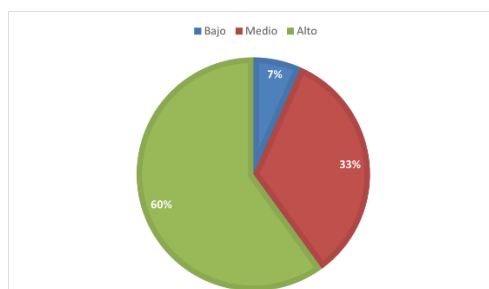
Nivel de Burnout: Despersonalización



La figura 3 refleja que la despersonalización no representa un problema significativo en la muestra, ya que prácticamente todos los docentes mantienen relaciones sanas y empáticas en su entorno laboral, aunque existe un caso que podría requerir seguimiento para evitar un posible avance hacia niveles más altos.

Figura 4

Nivel de Burnout: Realización Personal



La figura 4 indica los resultados de que la mayor parte de los docentes de tiempo completo se ubican en el nivel predominante de realización personal (60%), mientras que un número menor (33% y 7 % respectivamente) se distribuye en los otros dos niveles.

DISCUSIÓN

Como se puede constatar, el estudio determinó que la mayoría de los docentes cumplen con una carga constante de múltiples responsabilidades académicas, administrativas y de investigación, lo que les genera altos niveles de estrés y agotamiento. Asimismo, se evidenció que, aunque muchos reconocen la existencia del burnout, la percepción y el manejo de este varía

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

considerablemente, dependiendo de factores individuales y del tipo de apoyo con se cuenta dentro y fuera de la institución.

Se recomiendan futuras investigaciones que impliquen intervenciones a través de la investigación – acción donde se busque lograr una estabilización para mantener el control de su área laboral, aplicando estrategias de manejo correcto ante su modelo de trabajo, y así lograr que los docentes trabajen de una manera eficaz, manejando sus tiempos, cuidado físico y mental que es prioridad, sin dejar a un lado su enfoque profesional, cumpliendo adecuadamente sus actividades académicas, así como sus coordinaciones y comisiones.

CONCLUSIÓN

La realización de este estudio se centró en identificar el nivel del Síndrome de Burnout en los 15 docentes de tiempo completo de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, lo que permitió conocer el nivel de este Síndrome desde la perspectiva de quienes experimentan cotidianamente presión o sobrecarga laboral. A través del Cuestionario de Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES), se pudo visualizar tanto la presencia como el nivel en el que se encuentra cada docente.

Después del análisis, se concluyó que la despersonalización es muy baja, lo que indica que los docentes mantienen relaciones saludables y empáticas en su trabajo, y la realización personal es en su mayoría alta, lo que refleja su pasión y compromiso con la enseñanza; el estudio identificó un problema significativo con el agotamiento emocional. Específicamente el 67% de los docentes presenta indicios de Burnout, con el 54% en un nivel medio y el 13% en un nivel alto, lo cual indica un riesgo considerable y la necesidad de implementar estrategias de apoyo.

Se concluye entonces, que los Docentes de Tiempo Completo al tener múltiples responsabilidades, como la docencia, la investigación, la gestión y tareas administrativas, les genera una sobrecarga de trabajo y altos niveles de estrés y agotamiento. Este trabajo confirma la presencia del Síndrome de Burnout, enfatizando la importancia de fortalecer el apoyo institucional, para que esa pasión y dedicación por la educación no se vea mermada por el desgaste y las condiciones laborales adversas en su desarrollo personal y profesional.

Esta dedicación es un motor fundamental que los impulsa a continuar frente a las adversidades, buscando siempre brindar una educación de calidad y alcanzar su crecimiento integral.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

REFERENCIAS

- Claudia, S. L., & Susana, M. A. (2014) *Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. (SciELO)*
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382014000100003&lng=es&tlng=es
- Durán, S. (2023). Teoría del estrés de Hans Selye (Modelo de estrés). *Eurekando*.
<https://www.eurekando.org/psicologia/teoria-del-estres-de-hans-selye-modelo-de-estres/>
- Gallego Iborra, A., & del Castillo Aguas, G. (2021). *Estudios transversales o de prevalencia*. FAPap Monográficos, 6(1), 29–39.
<https://monograficos.fapap.es/articulo/61/estudios-transversales-o-de-prevalencia>
- Mitjana, L. (2019). La teoría del estrés de Selye: qué es y qué explica. Portal Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-estres-selye>
- Maslach, C. (1981). Comprendiendo el burnout. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/311611859_Christina_Maslach_comprendie_ndo_el_burnout
- Ruiz, L. (2019). La teoría del estrés de Selye: qué es y qué explica. Portal Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-estres-selye>
- Universidad Veracruzana. Estatuto Académico 2021. Legislación Universitaria.
<https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutopersonalacademico.pdf>

CAPÍTULO 26
LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CON ENFOQUE FORMATIVO EN LA TOMA DE
DESICIONES PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES DE
SECUNDARIA

Ramón Álvarez Varela y Edith Solís Martínez

Claustro Universitario de Oriente

r.alvarez@ensech.edu.mx

Resumen

El objetivo de la presente investigación es identificar los ámbitos de la evaluación formativa que el docente de secundaria toma en cuenta al realizar la evaluación diagnóstica y cómo los toma en cuenta al planear y al tomar decisiones pedagógicas. El estudio se realizó mediante un enfoque cuantitativo-descriptivo a través de un cuestionario, el análisis de resultados se procesó mediante el programa estadístico SPSS versión 3. Se encuestó a 92 docentes de las secundarias generales del estado de Chihuahua. Entre los resultados más importantes destacan: los elementos que más toman en cuenta los docentes en su evaluación diagnóstica son: Lo que saben los estudiantes de la disciplina a impartir y el contexto de los estudiantes, mientras que los elementos que menos toman en cuenta son: interés vocacional, calidad de sueño y si los estudiantes tienen un empleo.

Palabras clave: *Diagnóstico educativo, planeación didáctica, decisiones pedagógicas.*

DIAGNOSTIC EVALUATION WITH A TRAINING APPROACH IN PEDAGOGICAL
DECISION MAKING IN THE PRACTICE OF SECONDARY TEACHERS

Abstract

The objective of this research is to identify the areas of formative assessment that secondary school teachers consider when conducting diagnostic assessments and how they incorporate these elements into their lesson planning and pedagogical decision-making. The study employed a quantitative-descriptive approach using a questionnaire. Data analysis was performed using SPSS version 3. Ninety-two teachers from general secondary schools in the state of Chihuahua were surveyed. Among the most significant findings are the following: the elements most frequently considered by teachers in their diagnostic assessments are students' prior knowledge of the subject matter and their educational background, while the elements least considered are vocational interests, sleep quality, and whether students are employed.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Keywords: Educational diagnosis, Instructional planning, Pedagogical decisions

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana

El enfoque de evaluación en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es formativo, lo que significa que se centra en el aprendizaje continuo y en la retroalimentación constante para mejorar el proceso educativo.

La NEM busca que la evaluación sea un medio para el aprendizaje, no sólo un instrumento para calificar. Se enfatiza la retroalimentación al estudiante y al docente, para ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa prioriza la retroalimentación esto, para identificar áreas de oportunidad y guiar el proceso del estudiante.

La evaluación se convierte en un espacio de conversación para identificar avances, áreas de mejora y construir rutas de aprendizaje, se promueve la participación activa de los estudiantes en la evaluación de sus propios procesos y de sus compañeros, fomentando habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

La NEM busca valorar el proceso de aprendizaje, no solo el producto final, así mismo, se utilizan diversas evidencias de aprendizaje, como conocimientos, desempeños y productos, para obtener una visión más completa del progreso del estudiante.

Se busca que la evaluación se adapte a las características y ritmos de cada estudiante, ofreciendo apoyos personalizados, además, los resultados de la evaluación sirven para que los docentes reflexionen sobre sus estrategias y ajusten su enseñanza. La NEM promueve la participación de la comunidad en el proceso evaluativo, para generar un aprendizaje más significativo y contextualizado.

En resumen, la evaluación en la NEM se concibe como un proceso continuo, formativo y colaborativo, que busca mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes y fortalecer la práctica docente.

La evaluación es un proceso que forma parte inherente de la práctica educativa del docente desde que existe la relación educador-educando, en dicha relación se espera que el educador emita un juicio sobre el avance del educando a su vez que lo valide como un individuo apto para la sociedad en la que se desenvuelve.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Sin embargo, desde la formalización de la educación en escuelas públicas o privadas, cada vez fue tomando el enfoque de un proceso de “control” con el fin de mantener el “status quo” de clases sociales en poder, convirtiéndose en un filtro que abre más y más la brecha social.

En México con la aparición de los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se promueve la evaluación con un enfoque formativo, que regresa la mirada a una evaluación para dar seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje y no sólo para emitir una calificación para el estudiante.

Dentro de esta evaluación formativa se retoma la importancia de la evaluación como parte fundamental de dicho proceso, poniendo al alumno en el centro, pero también como actor de transformación social.

Desde la implementación del nuevo modelo educativo y el sucesivo decreto de un nuevo currículum los docentes han encontrado una serie de retos importantes como la “autonomía profesional” “abordar metodologías activas en su práctica”, pero también evaluar con un enfoque formativo.

Subyaciendo en este proceso, el diagnóstico se convierte en pieza central para conectar al educando con su realidad, para lo cual se difundió una estrategia llamada “MEJOREDU” en donde se planteaba que los docentes y las escuelas del país repensaran la idea de basar el diagnóstico inicial del ciclo escolar únicamente en detectar la presencia o ausencia de conocimientos sobre el área del conocimiento que les correspondía impartir, realizando diagnósticos cuantitativos, que en el mejor de los casos solo tenía la utilidad de convertirse en un documento burocrático que se debía entregar a la autoridad superior (MEJOREDU.2025)

Con la implementación de programa sintético (contenidos presentados por la SEP) y el programa analítico (la consecuente interpretación y adecuación de esos contenidos a la realidad del contexto de los estudiantes) se hizo patente la importancia de que cada docente ampliara los ámbitos del diagnóstico, pero ahora también se hace necesario que considere evaluar aparte de conocimientos el contexto socioeducativo, las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad en la que se encuentra la escuela, así como las relaciones interpersonales y dinámica del grupo, intereses y motivaciones, así como estudiantes que enfrentan barreras por condiciones diversas.

La problemática a la que se enfrentan quienes toman decisiones es saber si los docentes se han despegado de ese paradigma de una evaluación diagnóstica burocrática y están

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

transitando a una evaluación diagnóstica “auténtica” que les permita tomar decisiones pedagógicas acordes a ese diagnóstico con un enfoque formativo.

Esta investigación se justifica considerando que existen pocos estudios sobre la evaluación formativa en el nivel de secundaria y todavía más, en la modalidad de secundarias generales. Es necesario indagar como se está aplicando la evaluación diagnóstica con enfoque formativo por los docentes de educación secundaria.

MATERIAL O MÉTODO

La investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo-descriptivo a través de un cuestionario y para el análisis de resultados se empleó el programa estadístico SPSS versión 31.

El enfoque cuantitativo parte de identificar y formular un problema científico. En palabras de Creswell (2014, citado por Hernández y Mendoza, 2018), el método cuantitativo se caracteriza por su énfasis en la recolección de datos objetivos y cuantificables, así como por el uso de herramientas estadísticas para analizar patrones y relaciones.

Muestra: 92 docentes de las secundarias generales del estado de chihuahua. se aplicó el método mediante un cuestionario diseñado exprofeso para este estudio, el cual comprobó su consistencia a través del índice Alpha de Cronbach de .958.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respondieron al cuestionario 92 docentes de los cuales el 57 fueron mujeres y 35 hombres. En lo que se refiere a la edad se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1

Edad de los Informantes

Edad en años	N	%
20-30	5	5.4%
31-40	20	21.7%
41-50	34	37.0%
56-60	22	23.9%
60 o +	11	12.0%

Las edades de los participantes estuvieron en un rango de 41 a 60 años. Con respecto a los años de servicio, los docentes de 0 a 5 años fueron el 9.8% (9), mientras que el 14.1% (13) oscilan entre los 6 a 10, por otra parte, entre 11 a 15 tenemos el 12% (11), de los 16 a 20

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

representan el 21.1% (20), finalmente la mayoría (el 43%) es decir 39 de docentes tienen 20 o más años de servicio.

Con relación al análisis de los ítems en la variable: Elementos que contempla en el diagnóstico inicial, los elementos, dimensión en la subárea contexto de la comunidad, los docentes toman en cuenta este elemento en el diagnóstico inicial del ciclo escolar 73% contestó casi siempre y siempre.

Lo anterior se puede considerar una evidencia de que el enfoque planteado por la NEM en relación con considerar de suma importancia el contexto del estudiante, está permeando en las prácticas docente

El documento: Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022) afirma que:

Es importante considerar las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes, ya que la realidad concreta de cada uno y una de ellas y de ellos favorecerá o no, a que puedan relacionar el conocimiento que aprenden con su vida cotidiana (p. 94).

Los resultados indican que el contexto es tomado en cuenta por los docentes al planificar su clase (79% respondieron “siempre y casi siempre”). También, un 74% afirmó que toma en cuenta este contexto para tomar decisiones pedagógicas.

Ahora bien, con relación con las condiciones familiares es menos tomado en cuenta que el contexto de la comunidad en donde se desenvuelve el estudiante considerando que 25 docentes (27%) contestó “a veces” mientras que 23 docentes (25%) afirma que “a veces” incluye en su planeación y el 38% “a veces” y casi nunca toman en cuenta sus condiciones familiares en la toma de decisiones pedagógicas.

Soria (2019) afirma que “las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares influyen ... en el desarrollo del alumno por lo que fundamental que el docente las considere”

Con respecto a las “relaciones interpersonales de los estudiantes en el salón de clase, el cuestionario reveló que existen índices equilibrados entre el “a veces, “casi nunca” y nunca (43%) mientras que un 57 respondieron “casi siempre y siempre” en tomar este aspecto en el diagnóstico, este último resultado no concuerda con el porcentaje de docentes que si toman en cuenta este aspecto en la planificación, ya que el 70% respondió “casi siempre” y “siempre” aunque en la toma de decisiones pedagógicas el 66% respondió: “casi siempre” y “siempre”

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Bueno y Garrido (2012) argumentan que “para un diagnóstico pedagógico implica observar la calidad de los vínculos, la comunicación, la cooperación entre alumnos”

Otro de los ítems del cuestionario que arrojó resultados positivos fue sobre si el docente toma en cuenta los interés del estudiantes, 75% de los docentes lo toma en cuenta en el diagnóstico, 83 % lo incluye en su planificación, mientras que un 75% considera los interés de los estudiantes al decidir en cuestiones pedagógicas en el aula, al respecto Herppich, André-K., Praetorius, y otros (2021) en su libro: *Cognitive and Motivational Person Characteristics as Predictors of Diagnostic Performance: Combined Effects on Pre-Service Teachers' Diagnostic Task Selection and Accuracy*, señalan que “Esto sugiere claramente que al hacer un diagnóstico (de los alumnos), no basta con lo cognitivo, sino que también hay que considerar aspectos motivacionales/afectivos (como el interés).

El elemento que más toman en cuenta los docentes al elaborar y aplicar su diagnóstico es “el conocimiento que tienen de la disciplina que imparten” un 79% respondieron “siempre” “casi siempre” lo que confirma la tradición pedagógica de décadas, en donde los docentes se basan únicamente los conocimientos dejando de lado otros aspectos importantes del diagnóstico.

Aquellos elementos que menos toman en cuenta son: si los estudiantes tienen algún padecimiento depresivo, siendo el 52 % de docentes que contestaron casi “nunca”, al respecto Jaureguizar, Bernaras y Garaigordobil (2017) en la investigación *Child Depression: Prevalence and Comparison between Self-Reports and Teacher Repor*, apoyan directamente la idea de que los docentes deben considerar la posibilidad de depresión en su diagnóstico educativo.

Otro aspecto importante y que se observa que los docentes no toman muy en cuenta es interés vocacional, Schelfhout, Wille, Fonteyne, Roels y otros (2019) en su artículo *The effects of vocational interest on study results: Student person–environment fit and program interest diversity*, muestran que el ajuste entre los intereses vocacionales del estudiante y el programa de estudios (person-environment fit) está relacionado con mejores resultados académicos. Este hallazgo es valioso para quienes realizan diagnóstico pedagógico, porque indica que conocer el interés vocacional del estudiante contribuye a prever mejores trayectorias o intervenciones más precisas.

Un aspecto más que los docentes expresaron que no toman mucho en cuenta en su diagnóstico es el de la “calidad del sueño en sus estudiantes”

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Zhenguo Xu, Menghui Niu, Wenxiu Du & Tongtong Dang (2025) en el artículo *The effect of sleep quality on learning engagement of junior high school students: the moderating role of mental health*, demuestran que la calidad de sueño de los estudiantes impacta su participación en el aprendizaje (engagement) y que la salud mental modera este efecto.

Finalmente, los docentes no consideran tan importante conocer y por ende, incluir en su diagnóstico, la planeación y toma de decisiones pedagógicas si el estudiante tiene un empleo.

Raditya Bayu Rahadian Dwiwarna (2018) en su obra *The Most Considered Type of Student Characteristics by Primary School Teacher*, destacan la importancia de que el docente identifique características de los alumnos (capacidades, contextos) para planear el aprendizaje.

A continuación, se presenta una tabla de medias sobre los aspectos considerados en esta investigación:

Tabla 2

Medias de las variables

Variables	N	Media. Elementos que toman en cuenta en el diagnóstico	Media. Incluyen elementos en la planeación	Media. Toman decisiones pedagógicas con base en los elementos
Cuánto sabe de la disciplina	92	4.32	4.00	3.88
Intereses del estudiante	92	3.99	3.75	3.87
Contexto del estudiante	92	3.99	3.99	3.90
Habilidad lectora	92	3.99	3.88	3.97
Canal para aprender	92	3.98	3.98	3.97
Padece una discapacidad	92	3.93	3.91	3.77
Inteligencias múltiples	92	3.90	3.92	3.67
Motivaciones del estudiante	92	3.88	3.85	3.89
Condiciones familiares	92	3.77	3.77	3.76
Condición de salud	92	3.77	3.80	3.73
Pensamiento matemático	92	3.66	3.65	3.60
Relaciones interpersonales en el aula	92	3.63	3.65	3.64
Habilidad artística	92	3.27	3.25	3.23

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Economía familiar	92	3.14	3.12	3.16
Empleo de los padres	92	3.13	3.14	3.15
Habilidad deportiva	92	3.00	3.00	3.04
Padecimiento depresivo	92	2.99	2.97	2.96
Interés vocacional	92	2.73	2.72	2.70
Calidad de sueño	92	2.64	2.63	2.66
El estudiante tiene un empleo	92	2.23	2.20	2.19

En lo que respecta a las razones por las que los docentes no toman en cuenta todos los elementos que integran el diagnóstico, las razones de más peso son: La capacidad para incluirlos, el tiempo y la carga administrativa, sobrepasando el 60% de respuestas el “a veces” “casi nunca” y “nunca”.

Mientras que razones como “no los considero necesarios”, “no impactan en el aprendizaje” o se le da prioridad a abordar los contenidos del programa”, las respuestas se inclinan al “casi siempre” y “siempre”.

La presente investigación nos presenta un panorama acerca de cómo se está comprendiendo la evaluación formativa con respecto al diagnóstico, cuando se les preguntó a los docentes acerca del porqué no tomaban en cuenta todos los elementos del diagnóstico al inicio del ciclo escolar contestaron que “casi siempre” se sienten sin preparación para medir, incluir en la planeación y tomar decisiones pedagógicas lo que coincide con el enfoque formativo que plantea la NEM, que indica la importancia de la capacitación continua del personal de secundaria sobre la evaluación formativa. Otro aspecto importante es que los Docentes consideran que la carga administrativa no les permite realizar un diagnóstico efectivo con el enfoque formativo que planea la NEM, otro aspecto importante es que los docentes consideran que la carga administrativa no les permite realizar un diagnóstico efectivo con el enfoque formativo que planea la NEM.

CONCLUSIONES

Se hace necesario que en el nivel de educación secundaria se establezcan cursos de capacitación más específicos para que los docentes puedan aplicar un diagnóstico adecuado para ejercer su práctica pedagógica en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Los diferentes aspectos del diagnóstico son de suma importancia para los docentes conozcan mejor a sus estudiantes y tomen decisiones acertadas para lograr aprendizajes más duraderos.

Por ello y como acción prospectiva de esta investigación se diseñará una propuesta de intervención en la modalidad de curso taller, enfocada a la Evaluación formativa con el objetivo de compartir con los docentes acciones prácticas para la aplicación de esta evaluación desde el mismo diagnóstico, pues es importante que desde el inicio se tengan los conocimientos básicos respecto a los intereses y necesidades de los estudiantes, a fin de asegurar un acompañamiento más efectivo a nuestros alumnos.

La nueva Escuela Mexicana propone entre sus metas formar integralmente al estudiante y para ello es indispensable realizar un diagnóstico profundo, no únicamente como trámite administrativo, sino más bien como un fundamento para la toma de decisiones pedagógicas.

REFERENCIAS

- Bayu, R., & Rahadian, D. (2018). *The most considered type of student characteristics by primary school teacher* [Preprint 1810.12084v1]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1810.12084v1>
- Bueno, M., & Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Ediciones Larousse, S.A. de C.V. [Relaciones interpersonales en la educación - María Reyes Bueno Moreno, Miguel Ángel Garrido Torres - Google Libros](#)
- Herppich, S., Praetorius, A., et al. (s.f.). Cognitive and motivational person characteristics as predictors of diagnostic performance: Combined effects on pre-service teachers' diagnostic task selection and accuracy. [PDF]. [s13138-022-00200-2.pdf](#)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6ª ed.). McGraw-Hill. [Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C \(2018\). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta | RUDICS](#)
- Jaureguizar, J., & Garaigordobil, M. (2019). Child depression: Prevalence and comparison between self-reports and teacher report. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 14(2), 87-98.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

[Child Depression: Prevalence and Comparison between Self-Reports and Teacher Reports - PubMed](#)

MEJOREDU. (2025). *Lineamientos generales relacionados con el desempeño escolar y los resultados de aprendizaje en Educación Básica*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/mejoredu>

SEP. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria para la educación 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Soria, D. (2019). Contexto familiar y los factores intervinientes en el rendimiento académico del sujeto educativo. *Aproximaciones diagnóstica Pol. Con.*, 4(4), 23-38. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i4.919>

Wille, S., Fonteyn, R., et al. (2019). The effects of vocational interest on study results: Student person–environment fit and program interest diversity. *PubMed*. [The effects of vocational interest on study results: Student person - environment fit and program interest diversity - PubMed](#)

Xu, Z., Niu, M., Du, W., & Dang, T. (2025). The effect of sleep quality on learning engagement of junior high school students: The moderating role of mental health. *PubMed*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12345678/>

CAPÍTULO 27

LA EVALUACIÓN FORMATIVA. ENTRE LA CONSERVACIÓN DE UN SISTEMA DE VALORES Y EL GIRO EPISTÉMICO HACIA LO COMÚN

Horacio Vences Sánchez, Celso Arturo Rivera Rojo, Eddy Edwin Carbajal Rojas y Silvestre Rabadán Cabrera

Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan

hefesto79vs@gmail.com

Resumen

Este texto analiza la evaluación formativa como práctica didáctica heredada entre modelos educativos de la RIEB a la NEM sin cuestionar sus fundamentos. Advierte que esta continuidad puede invisibilizar diagnósticos sociales y prácticas pedagógicas con potencial transformador. El tránsito de un modelo por competencias hacia uno comunitario exige un giro epistémico: abandonar valores escolares hegemónicos basados en el control, la normalización y la meritocracia, que sostienen prácticas evaluativas violentas. Estas prácticas, aunque a menudo naturalizadas, reproducen formas de violencia simbólica que niegan los saberes pedagógicos arraigados en los propios centros escolares, barrios, colonias y comunidades. Reconocer estos saberes –basados en el respeto, la reciprocidad y la justicia– implica una resistencia epistémica congruente con el paradigma socio-crítico, donde los núcleos comunitarios han de evaluar su propia circunstancia vivida. Esta investigación busca identificar dinámicas formativas capaces de provocar dicho giro, superando las prácticas evaluativas violentas aún presentes en la cultura escolar.

Palabras clave: Evaluación, Violencia simbólica, Valores, Lo común, Respeto.

FORMATIVE ASSESSMENT: BETWEEN THE PRESERVATION OF A VALUE SYSTEM AND THE EPISTEMIC TURN TOWARD THE COMMON Abstract

This text critically examines formative assessment as a didactic practice inherited across educational reforms—from the RIEB to the NEM—without challenging its foundational assumptions. Such continuity risks obscuring social diagnoses and transformative pedagogical possibilities. Transitioning from a competency-based model to a community-centered one requires an epistemic turn: rejecting hegemonic school values rooted in control, normalization, and meritocracy, which perpetuate symbolic violence. These evaluative practices often negate

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

local pedagogical knowledge embedded in schools, neighborhoods, and communities. Recognizing these knowledges—grounded in respect, reciprocity, and justice—calls for epistemic resistance aligned with socio-critical paradigms, where communities evaluate their own lived realities. This research seeks to identify formative dynamics capable of enabling such a shift, moving beyond violent evaluative norms still present in school culture.

Keywords: Assessment, Violence, Values, The Common, Respect

INTRODUCCIÓN

El problema de la evaluación como acto violento en el marco de la competencia

Evaluar es un acto cotidiano poco consciente. Podemos decir que todas las decisiones de las personas están influidas por una actividad evaluativa que, sopesa diferentes opciones, pone en juego creencias, emociones y experiencias previas e incluso puede ser el resultado de una acción automática de nuestra propia estructura biológica sostenida en una historia de evaluaciones previas que han modelado el hábito. Por lo tanto, hay que cuestionar hasta dónde, en el acto de evaluar se juega la libertad de los sujetos, principalmente cuando estos lo hacen por impulso, hábito o imposición externa, del mismo modo, cuando se efectúa bajo criterios tecnocráticos centrados en la eficiencia, objetividad y medición precisa de resultados.

La evaluación como práctica pedagógica en cambio, se plantea como un proceso consciente por basarse en estrategias e instrumentos diseñados exprofeso, pero hasta qué punto la consciencia se ha reducido a una práctica tecnocrática. En el modelo de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la competencia se planteó como el criterio más importante y perfiló una serie de criterios de evaluación. En esa lógica, ser competitivo es el atributo positivo de un “buen estudiante” y de un “buen ciudadano”. En esta dinámica, el competente no distingue entre la circunstancia adversa y los sujetos de la misma por lo que constantemente los convierte en adversarios.

La formulación pedagógica de las competencias consta de una serie de estándares o principios éticos y morales que pretenden asegurar la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes para lograr resultados positivos, actuando con integridad, responsabilidad y respeto hacia los demás y el entorno. Así, la competencia como formulación lógica está bien justificada, pero si la pensamos en términos metodológicos, logramos ver algunos rasgos interesantes.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En el acto de competir, el otro se convierte en un objeto de conquista. Competir es un acto colonizante, y en efecto, violento. Pero aparece con métodos profundamente sutiles e incluso con carácter lúdico y su sello característico es la envidia¹ como sentimiento fundamental. La envidia a su vez, al encontrarse articulada con la comparación², hace posible la competencia con la exigencia de una de las actividades intelectuales más elementales, pues comparar es una habilidad cognitiva correspondiente al pensar analítico mismo que fue formalmente instalado en el sistema educativo mexicano y mediante él se instauró un orden jerárquico y clasificatorio que responde a las lógicas colonizadoras.

De esto podemos deducir que la evaluación depende de sistemas de creencias que sostienen antivalores disfrazados de valores. Entonces cabe preguntarnos: ¿las personas tienen necesidad de evaluar y evaluarse?, ¿de dónde surge tal necesidad?, ¿cómo se crean históricamente los referentes valorales?, ¿cuáles son los valores vigentes en la vida cotidiana escolar que sostienen el acto de valoración de los maestros?, ¿cuáles son las diferencias y los puntos de encuentro entre los sistemas de valores de la escuela y aquellos que son inherentes al contexto cultural de tierra caliente³?, ¿cómo se relacionan los “bienes” aceptados social y culturalmente en el contexto de tierra caliente con aquellos que se ponderan como tales en la escuela y en función de los cuales, se valoran las personas?

En estas condiciones, la evaluación exige un giro epistémico, una colocación distinta por parte de los maestros basada en el cuidado del otro, la compasión y la responsabilidad social compartida a efecto de que la evaluación sirva para hacerse cargo de la circunstancia actual vivida y del porvenir de la escuela como comunidad y como parte de otras comunidades.

MÉTODO

2.1. Trazo epistémico-metodológico

Las reflexiones aquí presentadas son producto de un círculo de formadores de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares quienes, al discutir las dinámicas de

¹ “Creo que la envidia siempre se da como una falta de respeto por sí mismo, que lo orienta a ver que lo del otro es mejor que lo de uno. En tal caso uno no quiere para sí lo del otro, lo que uno quiere es negarlo. La envidia es siempre una expresión de autodepreciación” (Maturana, 1992, p. 75).

² Quintar plantea que la clasificación y la comparación son operaciones estructurantes del pensamiento. Particularmente, la comparación impone una medida externa que niega la singularidad del sujeto (Quintar, 2008).

³ Tierra caliente es un espacio cultural ubicado en los límites de los estados de México, Michoacán y Guerrero y es la zona de influencia de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatocoyan.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

construcción de un problema educativo se han propuesto transitar el camino de la problematización, específicamente el momento de construir el problema con un doble propósito, el primero darle contenido, a partir de la experiencia, a la problematización como categoría del proceso de investigación a efecto de mejorarlo, el segundo, se trata de abordar un problema educativo vivido en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan y darle seguimiento con base en la investigación acción.

Para guiar su reflexión, el círculo de basa en los siguientes criterios metodológicos:

Nos preguntamos cómo es nuestro acceso a la realidad.

Migramos de la relación sujeto-objeto a la relación sujeto.-sujeto.

Nos preguntamos cómo hemos vivido el problema.

Describimos para problematizar.

Usamos la pregunta problematizadora para abrir campos de observación.

Lo que aquí se presenta, es parte del diagnóstico de un proyecto de investigación acción, con base el cual, se pretende transitar a una dinámica de la evaluación que supere las lógicas de competencia sobre las cuales se ha formulado la evaluación formativa y con ello, direccionar el proceso de evaluación de los formadores de docentes en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, de los maestrantes sobre su gestión pedagógica intercultural y de los docentes en formación durante sus prácticas profesionales en educación básica.

RESULTADOS

El cambio de sentido de los valores bajo la lógica de prácticas pedagógicas positivistas

Existen sistemas de valores implícitos en las prácticas pedagógicas constituidos históricamente con base en los modelos curriculares, influidos a su vez, por las perspectivas epistémico metodológicas de las ciencias que estos priorizan y por las teorías de la vida cotidiana. Pero la pedagogía en tanto práctica ético política debe resistirse mediante su sentido crítico a la actitud acomodaticia, los docentes no pueden mirarse como operadores del currículum sin cuestionar su sistema de valores implícito. La práctica pedagógica, como ninguna, exige claridad en cuanto a la resignificación de los valores que se perciben como fundamentales para propiciar procesos de decolonización que impidan que los humanos atenten contra la vida en cualquiera de sus manifestaciones.

Para profundizar un poco más en esta línea es necesario preguntarnos ¿cómo ciertos valores éticos, han sido instrumentalizados dentro de sistemas educativos positivistas para

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

legitimar prácticas deshumanizantes y usados para justificar la obediencia, el control y la estandarización en contextos escolares? Para comenzar a comprenderlo centremos brevemente la mirada en el respeto, responsabilidad, disciplina, mérito y esfuerzo.

Si revisamos el concepto construido en el plano de la vida cotidiana por los maestros, el respeto llega a confundirse la mayoría de las veces con miedo, cuando la gente dice que un estudiante es respetuoso generalmente, sin saberlo, están asociando la conducta del estudiante a una reacción al miedo que les causa transgredir los límites impuestos por los maestros.

El respeto, en la práctica cotidiana, no siempre se vive como un valor ético, sino como una forma de obediencia condicionada por el temor. Esta confusión tiene raíces profundas en la cultura escolar y en los modelos de autoridad que han prevalecido históricamente. El respeto condicionado por miedo se manifiesta como sumisión, silencio, y evitación de conflicto por temor a sanciones. Cuando se dice que un estudiante “es respetuoso” porque no contradice, no cuestiona o permanece callado, muchas veces lo que se está observando es una conducta regulada por el miedo, no por una convicción ética.

En muchas escuelas con modelos autoritarios heredados el respeto ha sido enseñado como obediencia vertical, sin espacio para la reciprocidad. En el discurso escolar, “respetar” suele significar “no desafiar”, “no interrumpir”, “no hablar de más” y en la práctica se reconoce como buen comportamiento. Se asume también que el orden y el silencio son signos de respeto, cuando pueden ser simplemente estrategias de autoprotección.

La responsabilidad es otro valor cuyo sesgo en el paradigma positivista que privilegia la precisión, la eficiencia y el control, impone una carga individualizada para el sujeto evaluado de modo que este no se da cuenta que está siendo parte de una estructura para la cual su cumplimiento es lo más importante y que esta misma estructura lo invisibiliza. Sin embargo, es necesario preguntarnos ¿cuáles son las dinámicas y los espacios áulicos y escolares en los que aparece el sentido de Corresponsabilidad?, ¿existen relaciones al interior de la escuela desde la conciencia de comunidad?, ¿cuáles son las condiciones estructurales que definen el sesgo de la responsabilidad y cómo es posible su desestructuración?

La disciplina es otro valor cuyo significado etimológico deriva de la raíz latina “discere” que significa aprender y es coincidente con discípulo, pero en la práctica escolar se traduce como la suspensión de la autonomía y la creatividad para seguir exactamente la instrucción del maestro cumpliendo tareas sin cuestionar. Esta práctica valoral tiene una relación directa con el ejercicio

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

del poder desde una visión colonizadora. El sometimiento del sujeto disciplinado lo ubica como el culpable de los errores del sistema o del maestro. La disciplina es una categoría que ha estado presente por dos siglos en las escalas estimativas de los maestros y por supuesto, sigue siendo una variante implícita en los mecanismos de evaluación. Es importante preguntarnos en este sentido si esta categoría es útil en el contexto de lo comunitario y si es posible transitar hacia la autodisciplina en ámbito del cuidado colectivo.

Por otro lado, el mérito como valor aparentemente ético, tiene un efecto profundamente deshumanizante porque integra al sujeto en una competencia desmedida mediante el uso y la diseminación de los saberes hegemónicos y provoca la valoración del rendimiento individual sobre el colectivo. Esta circunstancia hace necesaria la pregunta por el reconocimiento de trayectorias diversas y cómo a partir de estas es posible avanzar a la distinción como acto de reconocimiento de la unicidad y autenticidad de cada sujeto, del mismo modo cabe cuestionar cómo es posible desprenderse de los saberes hegemónicos que legitiman identidades narcisistas y a su vez despojan de su autenticidad a los sujetos para avanzar a la revaloración de saberes situados sobre los cuales se constituyan identidades desde lo común.

El esfuerzo también se sitúa entre los valores disfrazados en la práctica escolar positivista porque resulta efectivo para justificar los resultados sin considerar las desigualdades, es decir, los logros de las personas más favorecidas en un aula se asocian a su esfuerzo y no a sus condiciones favorables y de ese modo se naturaliza la injusticia social.

Hay que decir que, aunque a nivel teórico estos valores no están presentes en la evaluación formativa, en la práctica prevalecen como parte de una ética reducida a comportamientos observables, negando el contexto emocional, social y cultural del sujeto.

3.1. Diferentes posturas epistémicas de la evaluación

Cada postura epistémica sobre la evaluación educativa no solo implica una forma de entender el conocimiento, sino que también está profundamente vinculada con valores específicos que orientan la práctica evaluativa.

La evaluación pedagógica pasa por el filtro de una postura epistémica de tal manera que cada planteamiento curricular expresa implícita o explícitamente la colocación del sujeto que evalúa y la del sujeto evaluado. Centrándonos en el sujeto evaluado, en una postura positivista tecnocrática se comprende como objeto de medición o receptor pasivo, en la constructivista es el protagonista activo en el proceso, en la cultural hermenéutica la persona evaluada es un

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

intérprete situado portador de saberes y en la socio-crítica es un sujeto histórico agente de transformación. Aunque cabe preguntarnos cómo se ha gestado la evolución de la mirada sobre el sujeto evaluado, si esta evolución tiene más relación con los modos de hacer ciencia que con el cambio en la actitud pedagógica de los docentes en las escuelas.

A nivel de la práctica, la evaluación se efectúa desde una postura epistémica influida por unos sistemas de ideas que son propios de la época, así como de un sistema de valores. En este momento histórico, la humanidad ha producido gran cantidad de sistemas de ideas que definen una relación de conocimiento con la realidad, es decir, no es el currículum como sistema de ideas el que se instala y define una postura de manera unilateral. Los sistemas de ideas imperantes son fácilmente identificables, así como aquellos que se plantean como modos de resistencia, aunque existen otros no menos importantes, pero sin reconocimiento en las dinámicas de los intelectuales. Según Heller (1994) en cada esfera de la vida cotidiana los individuos interactúan con su entorno y construyen significados a través de sus acciones y discursos, es decir, producen saberes y lo hacen con base en relaciones de conocimiento de diferente índole.

En cuanto a los sistemas de valores que definen la relación de conocimiento de los sujetos, podemos identificar en el ámbito pedagógico formal, cómo las diferentes posturas epistémicas dan lugar a formas de evaluar distintas con sus propios valores predominantes, a saber; la positivista tecnocrática privilegia la objetividad, precisión, eficiencia y el control; La constructivista pondera la autonomía, reflexión, aprendizaje y el diálogo; la hermenéutica, el reconocimiento, identidad, sentido y pluralidad; y la sociocrítica, la justicia social, equidad, emancipación y la conciencia.

Darse cuenta de la relación entre cada postura epistémica y los valores que las sostienen es importante en este momento coyuntural de migración conceptual que exige la NEM porque los valores no son neutros, orientan sobre qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Cuando desde el acto pedagógico se definen los elementos, las formas y los objetivos de la evaluación, se configura un sujeto ideal de tal manera que el sujeto que se forma y se evalúa para ser productivamente eficiente, será diferente a aquel que se forma para ser autónomo y que raya en el narcicismo y distinto también al estudiante que se forma y se evalúa para ser un luchador social.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En el México independiente de manera explícita se implantan: el positivismo como el primer modelo educativo por Gabino Barreda con una duración aproximada de un siglo. Luego, con una duración aproximada de medio siglo, el modelo revolucionario con José Vasconcelos y Torres Bodet donde se ponen en tensión dos sistemas de ideas: lo técnico implantado por el positivismo que en ese momento aún definía la mayor parte de la producción científica y por lo tanto, los métodos didácticos y las formas de evaluar y por otro, un nacionalismo con la consigna libertaria y la exaltación de la ruralidad en pugna por la justicia social. Posteriormente el modelo tecnocrático y modernizador que a partir de los años 80 hasta el 2018, evoluciona hacia las competencias, pero anclado al paradigma constructivista como una argumentación teórica viable para justificar la continuidad del modelo positivista que sigue formando y evaluando al sujeto en función de la precisión, la eficiencia y el control.

Ahora bien, considerando las teorías de la evaluación, el tránsito de la escuela en México en términos prácticos ha ocurrido de la teoría tradicional objetivista, a la teoría de la evaluación formativa ubicada en el constructivismo y hacia la teoría de la evaluación integral u holística ubicada en el marco de la interdisciplinariedad y a partir de 2018 en la Nueva Escuela Mexicana se reafirma la teoría de la evaluación formativa.

Aunque, en la vida cotidiana escolar se da una fusión de la evaluación objetivista, la formativa y la integral con alta preponderancia de la primera. Además, estas teorías evaluativas tienen el problema de haber nacido como propuestas abstractas para las instituciones educativas muchas veces sin más referentes que los recogidos de otros campos, principalmente del empresarial.

Bajo el enfoque de la NEM, “La evaluación formativa demanda el compromiso y responsabilidad de las y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre el proceso de desarrollo, sus avances y los retos que tienen que enfrentar” (SEP, 2018, Pág. 94). La evaluación formativa, como la sintetiza Martínez Rizo (2012), representa una transformación profunda en la manera de concebir el acompañamiento del aprendizaje: desde los enfoques centrados en el dominio de contenidos en función de los niveles cognitivos (Bloom, 1956) y la mejora continua (Scriven, 1967), hasta perspectivas que reconocen la dimensión ética, situada y autorregulada del proceso educativo (Stake, 1975; Sanmartí, 2007). Aunque esta visión crítica y participativa de la evaluación se alinea con los principios de justicia, dignidad y reflexividad que orientan las propuestas metodológicas de investigación lideradas por sujetos

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

nativos, y abre la posibilidad de diseñar matrices y rúbricas que no solo valoren saberes, sino que reconozcan trayectorias y contextos, se ve insuficiente frente al reto de formar en el marco de una educación humanista que coloca como horizonte de los procesos educativos a la comunidad-territorio.

En tanto el modelo educativo de la NEM está planteado desde autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Torres Santomé entre otros, la evaluación tiene que plantearse con enfoque epistémico decolonial cambiando el acto evaluativo centrado en el aprendizaje del individuo por un centrado en un sujeto social crítico capaz de recuperar la dignidad, emancipación y justicia social. Este enfoque epistémico se concreta en propuestas como la de Flórez (2020) quien propone una la evaluación crítica transformadora como una actividad que debe “nacer, problematizar y valorar la relación que existe entre los miembros de la comunidad educativa y su contexto. Las evaluaciones deben cumplir su rol siendo una oportunidad de cuestionamiento del contexto, pero también, de acción frente a las potencialidades, contradicciones e injusticias emanadas de él”.

En ese sentido, el acto evaluativo plantea como exigencia fundamental una relación dialógica que ha de gestarse en un sistema de valores cuyo núcleo es el respeto entendido como el reconocimiento del otro, así, a través de la construcción de narrativas es posible introducir la coevaluación y la autoevaluación como opciones metodológicas viables.

Del mismo modo, considerando que los métodos didácticos de la NEM están basados en el paradigma socio crítico cuyo método es la investigación-acción y que en ese sentido, autores como: Orlando Fals Borda, Kemmis & McTaggart, Boaventura de Sousa Santos, plantean la exigencia transformación de las condiciones socio antropológicas es viable optar por una evaluación dialógica relacional con sentido de corresponsabilidad y una ética del cuidado del otro que tenga como opción metodológica las asambleas y los consensos, es decir, una actividad evaluativa inherente al propio ciclo investigativo que se transita cuando el sujeto es movido por su deseo de conocer.

Este giro epistémico hacia lo común de los centros escolares y concretamente de la evaluación como práctica pedagógica tiene como referentes algunos planteos teóricos como: la evaluación participativa de Zambrano Constanzo, Alba, Henríquez Fernández, Daniel, y Saldías Alarcón, Antonio (2021), o la evaluación comunitaria de Ruano Bermúdez, F. A., Hernández

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Caicedo, M. F., y Dorado Martínez, Á. (2019), pero como experiencias aisladas separadas de las pedagogías escolares.

DISCUSIÓN

4.1. El respeto como modo de resistencia epistémica

Por otra parte, hay que reconocer que existe una tensión histórica entre la epistemología dominante y la ética implícita en la práctica docente. Incluso en sistemas regidos por paradigmas positivistas, el respeto ha funcionado como un contrapunto moral que humaniza la evaluación y reconstruye la relación pedagógica.

Los maestros suelen evaluar desde el reconocimiento sensible de las personas más desfavorecidas. En contextos rígidos, el respeto permite a los docentes ejercer su agencia profesional: interpretar resultados, adaptar criterios, o incluso flexibilizar juicios para preservar la dignidad del estudiante. Es una forma de resistencia silenciosa frente a lógicas despersonalizadas.

El respeto ha funcionado como principio transversal en la práctica evaluativa, aunque los modelos oficiales promuevan mediciones objetivas, el respeto aparece como una constante ética que no depende del paradigma epistémico, sino de la vocación pedagógica misma. Los docentes, al enfrentar situaciones reales y complejas, apelan a valores que permiten cuidar el vínculo humano.

Cuando le preguntas al docente cuál es el valor más importante, la mayoría afirman que es el respeto. Podemos decir que este ha sido un modo de resistencia epistémica entre el sector de docentes comprometidos con la justicia social. Aunque no se nombre como tal en los documentos oficiales de corte tecnocrático, el respeto opera como una “epistemología encubierta” que resiste el reduccionismo. Es un valor que no puede ser codificado por métricas, pero orienta decisiones clave en la práctica evaluativa en particular y de la práctica pedagógica en general. El respeto hace posible el encuentro entre lo técnico y lo ético, mientras los instrumentos intentan estandarizar, el docente aporta el juicio ético que recontextualiza y humaniza. No evalúa sólo lo que el estudiante sabe, sino quién es y desde dónde construye ese saber.

Pero, cabe preguntarnos cómo se ha mantenido el respeto como valor pedagógico, incluso en sistemas o al interior de modelos curriculares que no lo incluyen explícitamente en sus modelos epistémicos. También hay que cuestionarnos si es posible que el respeto como

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

modo de resistencia epistémica de los maestros pueda asociarse con el principio de dignidad planteado en la Nueva Escuela Mexicana porque si es así, ya existe un puente metodológico viable para transitar hacia la evaluación situada y humanizada.

En este momento estamos transitando hacia la reconfiguración del paradigma de evaluación, en la Nueva Escuela Mexicana y el respeto ya no es una excepción ética, es parte de la propia arquitectura epistémica porque se conecta con la dignidad, inclusión, comunidad y diversidad, mediante el respeto como valor ético se cuida el vínculo y el modo de reconocer al otro más que como diferente, como distinto.

El respeto también se convierte en un criterio de validación del conocimiento porque define un modo otro de construirlo, en el cual hay un nosotros observando, interpretando y actuando sobre una realidad con la cual establecen una relación armónica, y porque es en el marco del respeto que es posible reconocer la legitimidad de los saberes construidos en territorios y cuerpos específicos.

Si los docentes generan resistencia epistémica desde el respeto, cuál es el sistema de valores que se activa a partir de este, que otros valores y qué otros sistemas podemos identificar como posibilidades para el giro epistémico que estamos buscando, de qué manera se desprenden los maestros del sistema de “valores” habitual y transitan hacia otros que, si bien están imbricados en las prácticas cotidianas de los barrios, pueblos o comunidades, no han sido reconocidos y están lejos de ser incorporados en las culturas escolares.

conclusiones

Las siguientes son algunas consideraciones generadas con base en la reflexión del acto de evaluar en el marco de la NEM y la urgente necesidad de la Escuela Normal de colocarse a la vanguardia en la innovación de los procesos formativos y en la actitud ético-política que nos impulsa a colocarnos en pie de lucha para que los procesos evaluativos no continúen justificando la violencia en las escuelas.

Nos parece necesario abrir el diálogo en la Escuela Normal sobre las nociones éticas colonizantes imperantes en el proceso de evaluación para comenzar a construir referentes que sirven de base al acto de valoración que se juega en la evaluación.

La recolocación de los formadores y de los docentes en formación es el punto de partida para generar elementos identitarios de sujetos sociales para quienes el “otro”, es una parte constitutiva de sí mismo que no puede entrar en sistemas de cosificación, clasificación y

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

descalificación. Hay que ponerse en crisis para reconocerse como el sujeto narcisista de la formación y hacer que el otro aparezca también como auténtico otro.

Es posible aprovechar el respeto como modo de resistencia epistémica, pero es necesario estudiar el sistema de valores en el cual aparece para identificar otras posibilidades de transición hacia lo común como un modo de reconocer los vacíos cuando evaluamos para hacernos cargo en comunidad.

La evaluación dialógica-relacional es una opción metodológica viable en la medida que se opere en espacios sociales con sentido de comunidad, pero la escuela solo puede transitar a ello, si los docentes son capaces de integrarla en el diálogo de saberes de manera implícita.

Esta evaluación plantea una ética del cuidado del otro, una preocupación fundamental por el bienestar colectivo. De ello resulta una valoración para mirar los obstáculos, límites, barreras, adversidades, peligros que juntos pueden atender quienes se implican en un proceso formativo. ¿Cómo puedo ayudar? es la pregunta que, viniendo de un acto comprensivo compasivo, puede recolocar el proceso formativo en las aulas.

Este llamado a transformar la evaluación escolar exige que las y los docentes asuman una postura ética activa, reconociendo que evaluar no es solo medir, sino valorar en comunidad. Para ello, se requiere formar en la ética del respeto y la alteridad, para que el acto de evaluar no reproduzca violencias simbólicas, sino que abra posibilidades de transformación y justicia.

En suma, la evaluación debe recolocarse como una práctica que cuida, transforma y vincula, y no como un dispositivo que clasifica, excluye o normaliza. Esta transición no es técnica, sino profundamente ética y política.

REFERENCIAS

Bloom, B. S. ((Ed.) s.f.). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Serie Formación Docente.

Flórez, M. T. (2020). *De evaluar para comprender a evaluar para transformar: Hacia una práctica evaluativa desde las pedagogías críticas latinoamericanas*. Chile: [Seminario de título, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179748/De-evaluar-para-comprender-a-evaluar-para-transformar.pdf?sequence=1>.

Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura. *evista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 14 No. 1., 1-15. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>.
- Maturana, R. H. (1992). *El sentido de lo Humano*. Chile: Hachete.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Ruano Bermúdez, F. A. (2019). La evaluación comunitaria: una herramienta de integración social en los habitantes de la comunidad “Arcoiris”. *Psicoespacios*, 13(22), 40-61. file:///C:/Users/aadu_/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionComunitaria-7063527.pdf.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Rand McNally.
- SEP. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México: SEP.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Merrill.
- Zambrano Constanzo, A. H. (2021). Evaluación participativa de la dinámica psicosocial comunitaria desde la perspectiva del fortalecimiento comunitario. . *Psicoperspectivas*, 20 (2), 5-17. Epub 15 de julio de 2021. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2210>.

CAPÍTULO 28

LA NARRATIVA UN INSTRUMENTO PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Marbell Fernández Vargas, Griselda Becerril Popoca, Alegría Heredia Díaz y María Araceli
García Sánchez

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

marbellfv@hotmail.com

Resumen

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST), con la implementación del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, enfrenta el reto de formar docentes reflexivos y críticos mediante la narrativa pedagógica, esta como una herramienta para problematizar, documentar y transformar la práctica educativa. Sin embargo, en el proceso de formación de los futuros maestros se identifican limitaciones como el uso superficial del diario del profesor, el cual se centra en observar y evaluar al otro y no en el propio docente en formación en su quehacer docente y la ausencia de metodologías para la investigación. Es por ello que se busca evaluar el impacto que tiene la narrativa pedagógica en la transformación de la práctica docente, mediante objetivos que van desde el diagnóstico hasta la implementación y análisis de estrategias. Es una investigación de corte cualitativa, con un método de investigación acción.

Palabras clave: formación docente, narrativa, observación, reflexión de la práctica

NARRATIVE: AN INSTRUMENT TO TRANSFORM TEACHING PRACTICE

Abstract

The Santiago Tianguistenco Teacher Training School (ENST), with the implementation of the 2022 Curriculum for the Bachelor's Degree in Primary Education, faces the challenge of training reflective and critical teachers through pedagogical narrative, a tool for problematizing, documenting, and transforming educational practice. However, limitations have been identified in the training process for future teachers, such as the superficial use of teacher diaries, which focus on observing and evaluating others rather than the preservice teacher in their teaching work, and the lack of research methodologies. Therefore, the aim is to evaluate the impact of pedagogical narrative on the transformation of teaching practice, through objectives ranging

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

from diagnosis to the implementation and analysis of strategies. This is a qualitative study using an action research method.

Keywords: teacher training, narrative, observation, reflection on practice

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST), como institución formadora de docentes en el nivel de Licenciatura en Educación Primaria, se encuentra en un momento clave de transformación educativa impulsado por el Plan de Estudios 2022. Este nuevo plan promueve un perfil profesional centrado en la formación de docentes reflexivos, críticos e innovadores, con la capacidad de generar conocimiento pedagógico a partir de su práctica. Uno de los instrumentos primordiales del plan de estudio es la narrativa pedagógica, el cual permite problematizar, documentar, analizar y transformar la práctica educativa desde la experiencia.

Las orientaciones del Plan 2022 y el Acuerdo Secretarial 16/08/22, apuntan a la generación de conocimiento pedagógico desde la práctica y a la formación de maestros con pensamiento crítico y creativo; la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco presenta debilidades en el desarrollo de la reflexión crítica de la práctica docente y en el uso de la narrativa pedagógica.

A continuación, se describen las acciones que dan cuenta de la problemática presentada: la primera, uso limitado del diario del profesor, el cual permite documentar y reflexionar sobre la práctica, su uso en la ENST ha sido instrumental y administrativo solo para obtener calificación o como requisito para evaluación, más que un espacio para generar pensamiento crítico, a pesar de ser un instrumento esencial en la elaboración del documento recepcional, el estudiante lo elabora sin comprender su función como herramienta para teorizar la experiencia.

Segunda, la reflexión que se genera después de la práctica de observación, ayudantía y conducción se centra en los docentes titulares de grado y no en el "estudiante normalista", en muchos casos, los relatos y registros escritos por los docentes en formación se enfocan en las debilidades que los estudiantes del grupo asignado presentan, los errores o debilidades de los docentes titulares de grupo presentan en las carencias institucionales que se identifican. Esta mirada externa impide que el docente en formación se asuma como sujeto pedagógico activo, por lo que no logra problematizar su propio quehacer ni generar conocimiento desde la experiencia que obtiene de su práctica.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Tercera, los procesos de documentación no consideran la metodología para generar las narrativas pedagógicas, la sistematización y la investigación requieren una estructura metodológica clara que oriente el análisis, la reflexión y la construcción de sentido. Sin embargo, en la práctica no existen suficientes estrategias formales o acompañamientos tutoriales que guíen a los estudiantes en estos procesos ya que los tutores se enfocan más a la revisión de la planeación, por lo que la documentación de la práctica se queda en una mera descripción, sin pasar a la problematización, argumentación y menos a la transformación.

Cuarta, la usencia de cultura investigativa como parte de la identidad docente que establece el perfil de egreso del plan de estudios bajo el cual se forman los estudiantes destaca que el docente debe producir saber pedagógico desde su experiencia, pero en la ENST no se ha logrado consolidar una cultura institucional que fomente la investigación como parte esencial del ejercicio docente, pues esta es vista como un requisito más, sin la motivación intrínseca por comprender, innovar o transformar el entorno escolar.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de replantear los procesos formativos que permitan investigar, resignificar y reestructurar las prácticas en torno a la narrativa pedagógica, solo así será posible que los docentes en formación sean críticos, creativos y transformen su práctica. A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo promover la reflexión de la práctica de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco para transformarla?

El que se pretende es valorar el impacto que tiene el promover la reflexión de la práctica de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco para transformarla, mediante la narrativa pedagógica.

El supuesto de la investigación es que a través de la narrativa pedagógica se promueve la reflexión de la práctica de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

La relevancia de esta investigación se justifica porque el proyecto busca incidir directamente en la formación de los futuros docentes de educación primaria, quienes tendrán la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones. Al integrar la narrativa como herramienta de reflexión crítica, se espera promover una práctica docente más consciente, innovadora y transformadora. Esta transformación beneficiará no solo a los estudiantes de la licenciatura, sino

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

también a los niños y niñas que recibirán una educación más significativa, contextualizada y de calidad.

Así mismo, aspira a generar nuevo conocimiento en torno al uso de la narrativa pedagógica como estrategia para la formación reflexiva del profesorado pues se basa en vivencias auténticas mediante el registro de experiencias que permite problematizar, analizar críticamente y generar propuestas de mejora. Esta herramienta acompaña el desarrollo profesional de los estudiantes normalistas, al brindarles un marco estructurado para reflexionar sobre su práctica, resignificar sus experiencias y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y transformadoras.

Por otra parte, los resultados de este estudio generarán insumos para la toma de decisiones institucionales que permitan ajustar sus programas, enriquecer sus enfoques pedagógicos y consolidar procesos formativos. Esto representa un avance significativo hacia una formación docente más integral y pertinente.

La reflexión de la práctica docente a través de la narrativa pedagógica constituye una estrategia para impulsar el cambio educativo desde la formación inicial, no solo por su aporte al conocimiento académico y metodológico, sino también por su impacto directo en la mejora de las prácticas pedagógicas de los futuros docentes y en la transformación de la educación básica en nuestro país.

MATERIAL O MÉTODO

Esta investigación es bajo una perspectiva cualitativa, enfocada a la reflexión de la práctica docente, utilizando la narrativa pedagógica como una herramienta central. Es cualitativa dado que el problema de investigación implica el análisis de experiencias subjetivas, relatos personales y procesos de construcción de conocimiento por parte de los futuros docentes. Se fundamenta en la epistemología interpretativa, que busca entender las interacciones humanas, los significados construidos y los contextos en los que los fenómenos educativos tienen lugar.

El método elegido es la investigación acción ya se enfoca en la interpretación de la acción humana, la comunicación interactiva y el proceso de deliberación entre los participantes. Se reflexiona sobre la práctica docente a través de la narrativa pedagógica, como un proceso que involucra a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje y desarrollo profesional. La investigación-acción no solo se centra en describir la realidad educativa, sino en intervenir y modificarla mediante un ciclo continuo de reflexión, acción y evaluación, alineado

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

con la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en la formación de los futuros docentes.

El estudio se llevará a cabo en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, específicamente en el contexto de la Licenciatura en Educación Primaria. La población objeto de estudio estará conformada por los estudiantes de dicha licenciatura específicamente tercer grado, quienes participan activamente en su formación pedagógica y estarán inmersos en la reflexión crítica de sus prácticas docentes a través de la narrativa.

Rodríguez (1996) introduce el concepto de triangulación, como una estrategia para aumentar la credibilidad de los hallazgos mediante la combinación de diferentes métodos, fuentes o perspectivas. Lejos de buscar la "verdad objetiva", la triangulación permite construir interpretaciones más ricas y complejas de los fenómenos sociales. También resalta el papel del contexto como categoría analítica fundamental. En la investigación cualitativa, los fenómenos no se analizan de forma aislada, sino en relación con el entramado social, histórico y cultural que le da sentido. Esto exige una mirada holística, que reconozca la complejidad y particularidad de cada caso. Asimismo, se subraya la importancia de los significados, es decir, de cómo las personas interpretan y construyen su realidad cotidiana. Estas interpretaciones no son arbitrarias ni subjetivas en el sentido banal del término, sino que están socialmente estructuradas.

Para la recolección de información se empleará la observación y la entrevista. Rodríguez (1996) insiste en que observar es seleccionar, interpretar, narrar por ello, el observador no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto activo que construye

Rodríguez (1996) resalta que la entrevista en el contexto cualitativo se enmarca en un paradigma comprensivo y no en una lógica cuantificadora. Esto significa que su objetivo no es recolectar respuestas predefinidas, sino acceder a los significados, representaciones y experiencias de los sujetos. En otras palabras, la entrevista busca comprender cómo las personas interpretan su mundo, cómo construyen sentido en sus prácticas cotidianas y qué narrativas elaboran sobre su realidad.

En la ENST se busca que la narrativa pedagógica sea una herramienta de reflexión y transformación de la práctica docente, que permita una constante reconstrucción de la experiencia educativa y genere conocimientos en los docentes en formación, desde su propia práctica.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Al mismo tiempo se busca que los estudiantes normalistas se reconozcan a sí mismos como sujetos activos en la construcción de su práctica educativa, para que problematicen su quehacer, generando transformaciones en sus métodos de aprendizaje.

Se busca que el proceso de reflexión de los docentes en formación vaya más allá de la mera descripción de lo vivido; se requiere una orientación metodológica que permita a los docentes en formación organizar y analizar sus experiencias de manera crítica, identificando patrones, dilemas y posibles soluciones

La narrativa pedagógica, cuando se adopta correctamente, no solo permite documentar y reflexionar sobre lo vivido, sino que se convierte en una estrategia política y epistemológica capaz de transformar la pedagogía desde la práctica misma. Tal como señala Perrenoud (2004), la reflexión debe desarrollarse desde la acción misma y debe estar presente en todos los momentos del quehacer docente. No se trata solo de registrar lo que ocurre, sino de reinterpretar la experiencia, otorgándole nuevos significados a partir de un proceso crítico y dialógico.

La documentación narrativa debe ser concebida como un acto de co-creación del conocimiento donde los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica, dando espacio a la subjetividad, las emociones y las vivencias que constituyen la esencia de la experiencia pedagógica.

Además, debe generarse una cultura de reflexión colectiva, donde se promueva la participación activa de los estudiantes normalistas en el análisis crítico de sus prácticas, en la construcción de conocimiento colaborativo y en la transformación institucional. Suárez (2003) destaca que la narrativa pedagógica no debe verse solo como una técnica de registro, sino como una herramienta transformadora que permita tanto a los estudiantes como a los formadores repensar los sentidos y valores que dan forma a la educación

RESULTADOS

Para la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, los resultados representan un proceso urgente para replantear sus procesos formativos. Uno de ellos es impulsar una cultura en el empleo de la narrativa pedagógica lo que implica no solo capacitar a los estudiantes, sino también cambiar las prácticas tutoriales, y fomentar el trabajo colaborativo entre pares. La institución debe crear espacios para trabajar con los estudiantes la escritura reflexiva, acompañarlos en estos procesos con rigor metodológico y brindar reconocimiento académico al conocimiento generado desde la experiencia de práctica.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Para la comunidad, esta investigación representa una contribución importante sobre la producción de conocimiento pedagógico desde la práctica. Al validar la narrativa como estrategia epistemológica, el estudio se suma a los esfuerzos por democratizar la investigación educativa, reconociendo a los docentes como productores legítimos de saber. Esto plantea una ruptura con la hegemonía del discurso académico tradicional y abre nuevas posibilidades para la construcción de una pedagogía situada, crítica y transformadora.

Además, al evidenciar los obstáculos institucionales, culturales y formativos que limitan el desarrollo de estas prácticas, la investigación ofrece insumos para el diseño de programas de formación docente y estrategias de acompañamiento que favorezcan la reflexión sistemática de la práctica desde la narrativa.

Entre las principales limitaciones se encuentra el contexto específico de la ENST, lo que dificulta la generalización directa de los resultados a otras instituciones. Sin embargo, muchas de las problemáticas identificadas pueden considerarse comunes a otras Escuelas Normales del país que enfrentan el mismo proceso de implementación del Plan 2022.

La investigación confirma que la narrativa pedagógica tiene un enorme potencial transformador, si se utiliza como una herramienta crítica de reflexión, interpretación y acción. Los docentes en formación no deben ser observadores ni técnicos reproductores de modelos, sino intelectuales críticos que construyen conocimiento desde su experiencia viva.

DISCUSIÓN

Esta investigación da cuenta de una desconexión entre el Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria y las prácticas reales de formación en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST). Aunque el plan promueve la construcción de conocimiento pedagógico desde la práctica, a través de herramientas como la narrativa pedagógica, en la realidad se visualiza una cultura formativa centrada en lo instrumental, con escaso desarrollo de una reflexión crítica y transformadora por parte de los docentes en formación.

El uso limitado del diario del profesor, lejos de ser una herramienta de reflexión, se emplea como un requisito para evaluar lo que no cumple con el propósito de reflexionar la práctica y mejorar el quehacer docente. Esta observación coincide con lo planteado por Suárez (2003), quien señala que la narrativa pedagógica no es una simple narración anecdótica, sino un dispositivo de interpretación crítica de la experiencia. Al usarse de forma mecánica, el diario pierde su valor como herramienta generadora de conocimiento y resignificación de la práctica.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Se ponen mayor énfasis en la mirada externa y crítica hacia “el otro”, es decir el docente titular de grupo, en lugar de hacer una reflexión introspectiva del propio quehacer docente del estudiante y en este tendríamos que colocar mayor énfasis, esto impide a los estudiantes asumirse como sujetos pedagógicos activos como lo plantea Perrenoud (2004), quien argumenta que la reflexión sobre la propia acción es esencial para el desarrollo de competencias profesionales docentes.

Se identificó una carencia metodológica en los procesos para documentar la práctica, lo que impide avanzar de la descripción hacia la problematización y la transformación de la práctica. En este sentido, se visualiza la necesidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de escritura reflexiva y crítica través de la tutoría y asesoría académica, así como el trayecto de prácticas profesionales, como lo propone Suárez (2003) en su modelo de documentación narrativa guiada, donde el proceso de escritura es colectivo, dialógico, ético y metodológicamente riguroso.

También, se evidencia una falta de cultura investigativa en la ENST, lo que contradice el perfil de egreso establecido por el Plan 2022 “Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional” (p.6). La investigación es vista como un requisito y no como una herramienta profesional fundamental para la mejora educativa. Esta situación evidencia, lo que advierte Suárez (2003), el divorcio entre el mundo académico y el docente, en donde la investigación educativa tradicional no dialoga con las necesidades reales del aula ni con los saberes de la experiencia.

Es necesario recuperar las experiencias que los estudiantes adquieren en las prácticas de educación básica, ya que a partir de estas experiencias construyen nuevos conocimientos Suárez (2003) y Perrenoud (2004), coinciden en que la formación docente debe partir de la práctica y del reconocimiento de los saberes construidos por los propios docentes.

CONCLUSIONES

La narrativa pedagógica, cuando se implementa adecuadamente, tiene el poder de transformar tanto la práctica docente como los procesos de formación en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Es fundamental que esta herramienta se considere no solo como un

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

recurso metodológico, sino como una estrategia de reflexión crítica que permita generar cambios significativos en la educación.

La integración de una cultura investigativa, la reflexión colectiva y la reestructuración de los procesos formativos en torno a la narrativa pedagógica pueden contribuir a la formación de docentes más conscientes, creativos y transformadores de su práctica educativa, mejorando así la calidad educativa de las futuras generaciones.

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST) se encuentra en un punto de inflexión clave que exige repensar su modelo de formación docente. El Plan de Estudios 2022 propone un paradigma basado en la construcción del conocimiento desde la experiencia, colocando a la narrativa pedagógica como herramienta esencial para la reflexión crítica de la práctica. Esta perspectiva permite al docente en formación pasar de ser un simple ejecutor de planeaciones a un sujeto activo, capaz de analizar, resignificar y transformar su práctica profesional desde un enfoque situado.

El diagnóstico revela importantes carencias que dificultan la incorporación efectiva de este enfoque. Entre ellas destacan el uso superficial del diario del profesor, la mirada externa en las reflexiones sobre la práctica, la falta de estructura metodológica en la documentación narrativa, la débil cultura investigativa y la escasez de espacios de reflexión colectiva. Estas deficiencias evidencian que, aunque el plan curricular es innovador en sus intenciones, su implementación carece de los apoyos necesarios para lograr una verdadera transformación formativa.

Se hace indispensable revisar a fondo las prácticas pedagógicas asociadas a la observación, ayudantía y conducción. El problema no radica únicamente en la ausencia de narrativa, sino en la forma mecánica y descontextualizada en la que estas actividades se desarrollan. La narrativa pedagógica puede ofrecer un marco metodológico potente, siempre que se reconozca su dimensión reflexiva, ética y política, tal como lo plantean autores como Suárez (2003). La resignificación de estas prácticas requiere voluntad institucional, formación docente adecuada y condiciones estructurales que favorezcan el análisis profundo y crítico de la experiencia.

Desde una mirada teórica, la narrativa no es solo un instrumento metodológico, sino una forma de producción de conocimiento que desafía la hegemonía del saber académico tradicional. Recuperar la voz del docente como sujeto epistemológico implica romper con la lógica vertical

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

y deshumanizante de la formación docente. Narrar es interpretar, pero también disputar sentidos, construir comunidad y transformar el oficio de enseñar desde la propia experiencia. Así, documentar no es solo registrar, sino reconstruir con intención pedagógica, con rigor ético y con un compromiso político con la transformación educativa.

Para que la narrativa pedagógica cumpla su potencial transformador, se requiere consolidar una cultura investigativa que legitime la experiencia docente como fuente de conocimiento. Esto implica superar visiones instrumentales de la investigación y promover procesos colaborativos de indagación que articulen lo personal, lo comunitario y lo académico. La ENST tiene el reto de construir espacios institucionales donde la investigación deje de ser una obligación y se convierta en un motor de desarrollo profesional y colectivo.

Finalmente, se reconoce que los principales beneficiarios de esta propuesta serán los estudiantes normalistas, pero su impacto se extiende también a las comunidades educativas donde ejercerán su profesión. Un docente reflexivo, consciente de su contexto y capaz de teorizar desde su práctica, es un agente de cambio que puede incidir significativamente en la calidad y pertinencia de la educación básica en México. Así, esta investigación no solo busca mejorar la formación inicial, sino contribuir a una educación más democrática, justa y contextualizada.

REFERENCIAS

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva, en el oficio de enseñar*. Graó.
<https://archive.org/details/perrenoud-p.-desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar/page/13/mode/2up>
- Rodríguez, J. (1996). *Metodologías narrativas en educación*. Universitat de Barcelona edicions
<https://archive.org/details/rodriguez-illera-j.-l.-metodologias-narrativas-en-educacion>
- SEP (2022) *Plan de estudio de la licenciatura en educación primaria*. SEP.
<https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

CAPÍTULO 29

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS DESDE LA MIRADA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN DESAFÍO DOCENTE

María Guadalupe Pérez Madrigal, María Gladys Chiu Coutiño, Magda Karina Castillo García
y Liliana Domínguez Gutiérrez

Escuela Normal Rural Mactumactzá

madrigaltareas28@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo por objetivo analizar el impacto del desconocimiento del nuevo plan y programas de la Nueva Escuela Mexicana en la implementación de la planeación por proyectos por parte de los docentes, el proceso de investigación se rigió con un enfoque cualitativo y un tipo de investigación interpretativa, la técnica fue la entrevista, tomando al cuestionario como instrumento fue posible llegar a resultados que permiten tener una visión más amplia y sustentada del problema planteado, en el análisis resalta que el nivel de conocimiento de los docentes sobre las metodologías propuestas por la NEM, varía dependiendo del contexto, el compromiso de cada docente con su formación continua y que la adaptación a este nuevo modelo educativo trajo consigo muchas dificultades para los maestros frente a grupo, pero que a pesar de eso cada uno ha buscado la forma de enfrentar sus dificultades para alcanzar los propósitos planteados.

Palabras Clave: planeación por proyectos, Nueva Escuela Mexicana, docente, metodologías activas.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el sistema educativo sufrió cambios en su estructura curricular y metodológica, esto se debe a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), este programa ha traído consigo diversos desafíos para los docentes, siendo uno de ellos la planeación por proyectos, este enfoque pedagógico busca promover un aprendizaje significativo y contextualizado, centrado en los intereses y necesidades de los estudiantes, sin embargo, su aplicación efectiva requiere de un profundo entendimiento de los principios y metodologías de enseñanza. En este trabajo, exploraremos cómo los docentes frente a grupo enfrentan estos desafíos y qué estrategias utilizan para superarlos, con el objetivo de analizar el impacto del

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

desconocimiento del nuevo plan y programas de la Nueva Escuela Mexicana en la implementación de la planeación por proyectos por parte de los docentes.

Tobón (2024), señala que podemos entender que la educación es un pilar fundamental en el desarrollo de cualquier sociedad. En México, la introducción de la NEM representa un cambio significativo en el enfoque educativo. La NEM busca una transformación profunda en la manera en que se enseña y se aprende, priorizando un enfoque más integral y participativo. Dentro de esta visión, la planeación por proyectos emerge como una estrategia pedagógica esencial, destinada a fomentar el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, surge un desafío crucial: el desconocimiento generalizado de los docentes sobre el nuevo Plan y Programas de la NEM, esta carencia de información puede obstaculizar la efectiva implementación de la planeación por proyectos, afectando su impacto en la mejora educativa.

Entender cómo el desconocimiento afecta la capacidad de los docentes para implementar la planeación por proyectos permitirá identificar áreas de mejora y diseñar estrategias de apoyo específicas, a su vez, puede traducirse en una experiencia de aprendizaje más rica y significativa para los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral. Adicionalmente, la investigación tiene implicaciones en la formulación de políticas educativas. Los hallazgos de esta investigación podrían contribuir significativamente a una mayor comprensión de la política educativa, al analizar e identificar los obstáculos que enfrentan los docentes debido al desconocimiento del nuevo Plan y Programas de la NEM, se ofrecerá una visión más clara y amplia de las necesidades formativas y de capacitación requeridas. Estos resultados podrían ser utilizados por los responsables de formular políticas educativas para ajustar y mejorar los programas de formación docente, así como para diseñar estrategias de enseñanza y apoyo adaptadas a las necesidades reales de los maestros, permitiendo una mejor implementación del Plan de Estudios 2022. Lo anterior, contribuiría no solo a una mayor comprensión de la efectividad de las políticas educativas actuales, sino también a la formulación de estrategias futuras que aborden específicamente las necesidades y desafíos de los docentes, lo que podría traducirse en una mejora esencial en la calidad de la enseñanza y en un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y su comunidad escolar.

Esta investigación se sustenta en la necesidad de abordar un problema real y relevante en la práctica educativa, con el potencial de mejorar significativamente los procesos de

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

formación continua de los docentes y la calidad de la enseñanza en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Así también, fortalecerá la visión de quienes elaboran las políticas educativas emanadas, regularmente, desde el centro del país, quienes ven los planteamientos teóricos y metodológicos de los planes y programas, sin considerar los distintos procesos de transformación social que vivimos en cada una de las regiones del territorio nacional. Si bien es cierto que existe la tendencia de una educación pluricultural, pluriétnica y en convergencia con una visión y misión que corresponde a la función del estado, en la realidad inmediata de cada escuela, zona escolar y/o estado, las diferencias socio económicas, culturales, ideológicas e incluso filosóficas, es una barrera que los docentes enfrentan en cada inicio de ciclo. Por ello, esta investigación requiere de conocer, entender y comprender estas problemáticas sustanciales, para un mejor diseño a partir de la planeación por proyectos y que, de esta forma, con el conocimiento de los preceptos de la NEM, se alcancen los resultados esperados por el estado.

MATERIALES Y MÉTODOS

Es importante definir y tener muy claro desde que punto vamos a realizar nuestra investigación, esto nos servirá de brújula para desarrollar el trabajo, desde la mirada de Hernández, Fernández y Baptista (2010) el paradigma cualitativo en la investigación es una herramienta invaluable para comprender fenómenos sociales y humanos de manera profunda y detallada, se centra en la comprensión de las experiencias, percepciones y significados de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, busca entender las diferentes maneras en que las personas ven y experimentan el mundo, en lugar de buscar respuestas que se apliquen a todos, presta atención a las opiniones individuales y a cómo las personas viven situaciones en contextos específicos.

El paradigma cualitativo, es el que se vincula más a la investigación debido a que los sujetos a estudiar se desenvuelven en un contexto real. Por lo que se ha podido observar, los docentes presentan problema para planificar sus clases por proyectos, por lo que es necesario analizar cuál es la causa e incidencia que origina este problema y sus consecuencias en el aprendizaje de los alumnos, la realidad en la que se circunscriben los sujetos de estudio, está en el contexto educativo que manifiesta una dinámica cambiante, en el que los procesos de interacción son irrepetibles, se ajustan y se adaptan a las características de los sujetos en formación, a las necesidades que se presentan, a los retos que se buscan cumplir y, sobre todo,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

a los intereses de quienes en ella participan, toda vez que la educación basada en proyectos busca proyectar las transformaciones de la sociedad en el corto plazo.

El tipo de investigación desde que se abordará este tema será interpretativo, donde el cambio constante de la realidad, la interacción entre sujetos y las diversas interpretaciones de los significados, le dan un sentido holístico, flexible y dinámico a la investigación. Desde la perspectiva de Pérez Serrano (1994, citado por Ricoy, 2006) menciona que: “Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo” (p.17). El tipo de investigación interpretativo converge con el tema de investigación, aunque la planeación por proyectos no es un tema nuevo, la forma de abordarlos desde el Plan de Estudios 2022 (NEM) ha generado una serie de respuestas, positivas y negativas, ya que su abordaje representa un reto para los docentes, las cuatro metodologías propuestas: Aprendizaje basado en problemas, Proyecto STEAM, por sus siglas en inglés (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), Aprendizaje basado en proyectos y Aprendizaje en el servicio para desarrollar los contenidos de los campos formativos, implicó un cambio en la enseñanza y es desde ahí donde se abre la ventana para esta investigación, se quiere analizar el conocimiento que tienen los docentes sobre la planeación por proyectos desde la NEM.

Con lo anterior expuesto, el tipo de investigación interpretativo se ajusta al paradigma cualitativo, pues con ello la información recopilada, la observación de la realidad, de los procesos, de los sujetos en cuestión y el estudio de las mismas, nos llevarán a profundizar en el fenómeno que estamos estudiando; al ser la educación un proceso con muchas aristas desde donde se puede analizar, nosotros planteamos una de ellas que deviene desde las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, específicamente desde el diseño de los aprendizajes basado en proyectos, para obtener los resultados se empleó la técnica de la entrevista por medio de un cuestionario que se aplicó a docentes.

RESULTADOS

A partir del cuestionario aplicado a docentes se presentarán las respuestas que se obtuvieron para realizar el análisis de los resultados obtenidos, la información se presenta a continuación:

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

1.- ¿Cuál ha sido el principal desafío que enfrenta cómo docente al implementar la planeación por proyectos bajo la perspectiva de la NEM?

E1: Atender las necesidades de los alumnos, en relación con las características de la comunidad inmediata, establecer ese vínculo complejiza el trabajo docente.

E2: Cambiar la mentalidad de los estudiantes. Muchos de ellos vienen de contextos escolares más cargados hacia lo tradicional, hacia la clase expositiva y hacia un papel pasivo del alumno.

E3: El principal obstáculo es en sí implementar la planeación misma ya sea por proyectos o por cualquier otra metodología, es el ausentismo del estudiando en el aula y en su vida académica.

Los estudiantes tienen un papel fundamental en la planeación por lo que el desafío es atender el contexto y las problemáticas que se presentan por medio de los contenidos que se aborda en el aula, cabe recordar que la NEM pone a la comunidad como centro del aprendizaje.

2. ¿Qué estrategias ha utilizado para superar las dificultades que plantea la planeación por proyectos en el contexto de la NEM?

E1: La adecuación de proyectos a las características de los alumnos, porque los proyectos desde la naturaleza de las metodologías demandan un proceso complejo.

E2: Buscar apoyo de compañeros.

E3: La estrategia es y ha sido siempre la realización de ajustes y adecuaciones en los mismos de acuerdo a las características y necesidades que presenta el grupo que se atiende.

Considero que lo mencionado por los entrevistados son estrategias muy generales y que se necesita enfatizar en estrategias didácticas, esto puede demostrar el dominio o la falta de conocimiento sobre la NEM, es necesario que los maestros estén abiertos a los cambios y se abran las puertas a nuevas formas de enseñanza, a la actualización que nos exige el mundo actual.

3. ¿Cuáles son los mayores obstáculos que enfrentas en la colaboración con otros docentes para compartir buenas prácticas y superar los desafíos asociados con la NEM y la planeación por proyectos?

E1: El desconocimiento por parte de los compañeros docentes, con respecto a las metodologías y formas de trabajo en los campos formativos, por lo tanto, no se pueden establecer procesos de diálogo en busca de mejora.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

E2: Las diferentes formas de percepción de cada maestro de la NEM, la resistencia al cambio y la falta de compromiso.

E3: El orientar una idea en conjunto, la necesidad de ser individualista, eso ocasiona que los proyectos transversales aún no se concreten.

La falta de conocimiento sobre la NEM tiene como resultado que no se trabajen adecuadamente las metodologías y que se den interpretaciones erróneas sobre la forma de implementarlas en el aula, en este sentido existen factores como la falta de trabajo colegiado entre los docentes y la resistencia al cambio, la enseñanza tradicionalista está arraigada y cambiar formas de enseñanza representa un problema muy grande.

4. ¿De qué manera la NEM ha cambiado tu enfoque en la planificación y desarrollo de proyectos educativos en comparación con enfoques anteriores?

E1: Las metodologías me han permitido explorar otros procesos de construcción de conocimiento en cada grado escolar.

E2: El trabajo por proyectos permite mayor participación de los estudiantes, originando autonomía, creatividad y disposición para solucionar.

E3: Ahora la enseñanza tiene un enfoque contextualizado a una población con características y necesidades específicas.

En esta pregunta los docentes concuerdan en que el cambio ha sido positivo ya que permite atender de manera más certera las características del grupo y de esta manera el proceso enseñanza aprendizaje se vuelve eficaz ya que la visión humanista del Plan de Estudios 2022 permite atender de manera más específica las necesidades del contexto y adecuar la enseñanza a la realidad.

5. ¿Cómo integras las metodologías de aprendizaje activo en la planeación didáctica promovidas por la SEP en el nuevo Plan y Programas de Educación básica en tus proyectos educativos?

E1: Con la participación activa por parte de los alumnos, en la que ellos sean quienes construyan su conocimiento desde las experiencias que como docente se plantean.

E2: Dependiendo lo que se pretende lograr en el desarrollo de las planeaciones, se elige la metodología más adecuada y sabiendo que se podrán desarrollar con los estudiantes.

E3: De manera colegiada, se realiza un diagnóstico para de ahí partir con la metodología que resolverá la problemática encontrada.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

En las respuestas anteriores se ve que hay conciencia de la importancia de que la planeación sea holística y que atienda los contenidos y las características de los alumnos para poder alcanzar los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), hay un énfasis en la metodología, pero se menciona de manera general.

6. ¿Cuál es tu visión a largo plazo sobre el papel de la NEM y la planeación didáctica por proyectos en la mejora del proceso educativo en la escuela primaria?

E1: De construcción de conocimientos basado en la experiencia de los alumnos, a partir del establecimiento de una buena relación con el contexto comunitario inmediato.

E2: El sistema educativo mexicano tendrá una sensibilización sobre la importancia de tomar en cuenta a todos los actores educativos para poder responder a los problemas desde lo global a lo local.

E3: Lograr un nivel educativo más sobresaliente, con la participación activa de toda la comunidad escolar.

Derivado de lo anterior, vemos que se espera que con la importancia que la NEM le da al contexto y los elementos que la sustentan como los ejes articuladores, los alumnos sean capaces de responder a las necesidades de su entorno, pero para ello se debe tomar en cuenta que los docentes tienen un papel relevante y que tienen que contar con las herramientas y conocimientos necesarios para poder alcanzar los propósitos planteados.

El análisis detallado de las respuestas proporcionadas por el colectivo docente, revela una compleja interacción entre desafíos y estrategias para la implementación exitosa de la planeación por proyectos que ofrece la NEM, los maestros enfrentan obstáculos significativos, como la falta de conocimiento y dominio de las metodologías propuestas, la necesidad de adaptar los contenidos al contexto socioeducativo y la dificultad para colaborar con otros docentes, por otro lado, también se identifican deficiencias en la implementación efectiva de estas estrategias, el cual se resume en la falta de apoyo institucional y la necesidad de una mayor claridad en los lineamientos y recursos proporcionados por las autoridades educativas, en caso contrario, algunas estrategias que reconocieron que podrían implementar son: mantener un trabajo colaborativo entre docentes el cual ayuda a mitigar el desconocimiento de los conceptos claves de la NEM, la búsqueda de capacitación y recursos adicionales y la adaptación a las necesidades específicas de cada comunidad educativa. En cuanto a los hallazgos de la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

investigación, se destaca la necesidad de una mayor formación y apoyo para los docentes, así como la importancia de fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

DISCUSIÓN

Después del análisis de los resultados y de todo el trabajo realizado a lo largo de esta investigación, se logró alcanzar los objetivos, tanto el general como los específicos, el objetivo general planteaba: “Analizar el impacto del desconocimiento del nuevo plan y programas de la Nueva Escuela Mexicana en la implementación de la planeación por proyectos por parte de los docentes”, a partir de las preguntas del cuestionario los docentes se reconoce que es necesario que tengan un mayor conocimiento y entendimiento de lo que es la Nueva Escuela Mexicana y lo que requiere para su implementación, puesto que se refleja en las planeaciones, en el aula y por consecuencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, muchos mencionan no comprender la forma de implementar las metodologías y mencionan la importancia de esto para el desarrollo del quehacer docente. Como señala Gvirtz: “Una buena enseñanza es aquella que es eficaz en la tarea de brindar buenas ayudas para el aprendizaje.” (Gvirtz y Palamidessi, 2005, citado por Cortes, 2013, p. 62).

Los objetivos específicos planteados también se abordaron de manera satisfactoria, uno de ellos planteaba: “Identificar el nivel de conocimiento y comprensión que los docentes tienen sobre los principios y metodologías propuestas por la Nueva Escuela Mexicana, centrándose especialmente en la planeación por proyectos”, en este aspecto, se pudo conocer que la mayoría de los docentes reconoce que les hace falta mayor dominio del tema, aunque no es el caso de todos, la mayoría coincide que necesitan una mayor preparación para conocer y dominar el Plan de Estudios 2022, en este sentido es importante recalcar que: La capacitación para el docente, es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para el profesor día a día y es de suma importancia que este cuenta con las herramientas necesarias para poder darles solución, el profesor tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos es por ello que el profesor debe de conocer perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos se puede perder el proceso de enseñanza- aprendizaje (Rodríguez, 2017,s/p).

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Otro objetivo específico era: “Investigar las principales dificultades y obstáculos que enfrentan los docentes al implementar la planeación por proyectos debido al desconocimiento del nuevo plan y programas de la NEM”, en este punto los maestros hicieron énfasis en el ausentismo escolar, desconocimiento de la NEM, falta de comprensión de la NEM, no tener claro como planear con las metodologías que propone el nuevo Plan de Estudios, entre otros, fue interesante ver como todas las respuestas obtenidas se entrelazaban y nos llevaban a un mismo resultado, que tiene que ver con el poco conocimiento que se tiene sobre la Nueva Escuela Mexicana y que aunque existe una preocupación por ello, no se ha logrado superar, ante este panorama es importante tener presente lo que menciona la SEP (2022) “El mayor reto de la nueva escuela mexicana es transformar la práctica docente” (p.7).

El último objetivo general plantea: “Proponer estrategias pedagógicas y de capacitación para superar las limitaciones causadas por la falta de información, facilitando así la implementación efectiva de la planeación por proyectos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana”, en este punto se mencionó la investigación, las adecuaciones curriculares, el apoyo entre compañero, etc., esto demuestra que los docentes buscan la forma de superar sus dificultades para poder responder a las necesidades que presentan, tal como lo menciona la SEP (2022):

La planeación didáctica es el instrumento que contiene los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se visualizan los propósitos educativos y pedagógicos; permite al personal docente articular y organizar las actividades o tareas pedagógicas y diseñar situaciones de aprendizaje que permitan construir conocimientos de manera continua y eslabonada. La planeación didáctica incide de manera directa en los resultados y logros de los aprendizajes del estudiantado. Por ello, se debe diseñar un plan de trabajo efectivo que atienda a los aprendizajes esperados y propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, debido al desarrollo de las competencias para la vida y el logro de los estándares curriculares (p. 5).

Con todos estos hallazgos y resultados podemos concluir que este trabajo de investigación ha dejado de manifiesto que existe la necesidad de seguir trabajando en la capacitación docente sobre la Nueva Escuela Mexicana, para su total entendimiento y comprensión, ya que se han manifestado dificultades y falta de dominio sobre el nuevo Plan de

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Estudios, esto es una necesidad imperante ya que tiene una afectación directa en el estudiantado y su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de esta investigación sobre los desafíos que presenta la planeación por proyectos de la Nueva Escuela Mexicana para los docentes, se comprobó que el nivel de conocimiento y comprensión de los docentes sobre los principios y metodologías propuestas por la NEM varía dependiendo del contexto y del compromiso individual de cada docente con su formación continua, se enfatizó en la adaptación que este modelo educativo trajo consigo para los maestros frente a grupo, también se encontró que los maestros han buscado crear experiencias educativas significativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y los preparen para enfrentar los desafíos de la práctica docente.

Uno de los desafíos más importantes será adaptar los proyectos educativos a las necesidades y características individuales de cada estudiante, además, gestionar el tiempo y los recursos de manera efectiva será fundamental para ofrecer una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de los alumnos dentro del enfoque de la NEM.

El trabajo por proyectos representa aprendizajes, retos y obstáculos en el camino, pero existe compromiso y la dedicación que permiten avanzar y alcanzar los objetivos propuestos por la NEM para ello los docentes han aplicado estrategias de colaboración, investigación y actualización. A partir de todo lo expuesto se comprende la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica docente y el valor de la colaboración con otros maestros para compartir experiencias que permitan mejorar las prácticas educativas, la importancia de la actualización y el valor de la adaptación a los cambios, ya que todo lo que se realiza como docentes impacta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Cortés López, L. (2013). El docente, la planeación y las estrategias didácticas. Eutopía, (16) 61-63. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42113>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação* (Santa Maria. Online), 31(1), 11-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf
- Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A. Hernández Mijangos y E. Piñon Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123-172). Ediciones Normalismo Extraordinario.
https://www.researchgate.net/publication/389913534_La_Nueva_Escuela_Mexicana_Definicion_principios_y_componentes_esenciales

CAPÍTULO 30

LAS AGROINDUSTRIAS RURALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA REDUCIR EL ABANDONO ESCOLAR

Krishnia Cabrera Toral

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Número 24

krishnia@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue desarrollar competencias genéricas (atributos 8.1 y 8.3) y la Competencia Profesional 8 mediante actividades de agroindustrias rurales como estrategia para reducir el índice de abandono escolar en el nivel medio superior. El estudio se llevó a cabo con 30 estudiantes de la carrera de Técnicos en Producción Industrial de Alimentos del CBTA 24 en Cintalapa Chiapas, una comunidad con alta vulnerabilidad económica que se distingue por la cría y explotación de ganado porcino. Se empleó una metodología de estudio descriptivo, bajo la estrategia de aprendizaje por proyectos, enfocada en la elaboración de productos cárnicos. Los resultados fueron la estandarización de siete productos cárnicos, y el 6% de alumnos participantes que establecieron su propio negocio. Los resultados esperados incluyen la adquisición de la Competencia Genérica 8 en un 60% y un incremento del 20% en los atributos 8.1 y 8.3, demostrando la viabilidad de la estrategia para fomentar el autoempleo y combatir la deserción escolar.

Palabras clave: *Agronegocios, Desarrollo de habilidades, Abandono Escolar, Emprendimiento, Educación Técnica.*

RURAL AGROINDUSTRIES AND THE DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCES AS A STRATEGY TO REDUCE SCHOOL DROPOUT

Abstract

The objective of this research was to develop generic competencies (attributes 8.1 and 8.3) and Professional Competency 8 through rural agro-industry activities as a strategy to reduce the high school dropout rate. The study was conducted with 30 students enrolled in the Technical Career in Industrial Food Production at CBTA 24 in Cintalapa, Chiapas, a community characterized by high economic vulnerability and distinguished by the raising and exploitation of swine. A descriptive study methodology was employed, utilizing a project-based learning strategy focused on the production of meat products. The results included the standardization of

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

seven meat products and the establishment of independent businesses by 6% of the participating students. Expected outcomes comprise the acquisition of Generic Competency 8 by 60% of the participants and a 20% increase in attributes 8.1 and 8.3, thereby demonstrating the viability of the strategy for fostering self-employment and combating school dropout.

Keywords: Agribusiness, Skill Development, School Dropout, Entrepreneurship, Technical Education.

INTRODUCCIÓN

1.1 El Abandono Escolar en la Educación Media Superior: Un Reto Estructural en México.

El fenómeno del abandono escolar en la Educación Media Superior (EMS) constituye uno de los desafíos más persistentes y complejos para el sistema educativo mexicano. A pesar de los esfuerzos por universalizar este nivel educativo, las tasas de deserción continúan reflejando una profunda inequidad social. Las causas de este abandono son multifactoriales, pero frecuentemente se agrupan en tres situaciones principales: académicas (bajo rendimiento, desinterés), personales (embarazo, problemas familiares) y, la más apremiante en contextos de vulnerabilidad, socioeconómicas (necesidad de incorporarse al mercado laboral).

Para un sector significativo de la población juvenil en México, la presión económica familiar supera la promesa de un título de bachillerato. Esta decisión de postergar o abandonar los estudios para buscar empleo no solo trunca el *proyecto de vida* del estudiante, sino que perpetúa los ciclos de pobreza al limitar su acceso a empleos formales y mejor remunerados en el futuro. Es en este punto donde la educación tecnológica de nivel medio superior, como la impartida por los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), debe reconfigurar su rol para ofrecer no solo formación académica, sino también herramientas tangibles para la inmediata inserción productiva.

El acuerdo secretarial 422 publicado por la SEP en 2008 (SEP, 2008) y la consecuente Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) establecieron la necesidad de construir un Marco Curricular Común (MCC), cuyo eje fundamental es la formación por competencias. Este cambio de paradigma no solo busca que el alumno adquiriera conocimientos, sino que desarrolle la capacidad de movilizar esos conocimientos en contextos reales, es decir, el desarrollo de Competencias Genéricas (CG) y Competencias Profesionales (CP). El fracaso en la vinculación entre las competencias adquiridas y las oportunidades reales de desarrollo

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

local aumenta la percepción de inutilidad de la escuela, reforzando la decisión de abandonar el aula.

1.2 Contexto Socioeconómico de Chiapas y Cintalapa: La Urgencia del Emprendimiento

Según lo expresado por Boucher (Boucher, 2013), el problema de la deserción escolar se agudiza en estados con alta vulnerabilidad económica como Chiapas. La región Centro de Chiapas, donde se ubica el municipio de Cintalapa, se caracteriza por ser una zona con importantes actividades agropecuarias, pero con altos índices de pobreza y vulnerabilidad. De hecho, de acuerdo a lo publicado por Mariscal en 2014 (Mariscal, 2014), Chiapas se encontraba en recesión económica con un índice de -4.5% , siendo el más alto a nivel nacional, esto ha señalado que la economía de Chiapas ha presentado periodos de recesión con un subdesarrollo significativo, lo que intensifica la presión sobre los jóvenes para que aporten recursos económicos al hogar.

Cintalapa se distingue por ser productor de maíz, frijol y, fundamentalmente, por la cría y explotación de ganado porcino y bovino. A pesar de esta riqueza en el sector primario, la falta de valor agregado y la escasa industrialización local obligan a que la materia prima sea vendida a precios bajos, sin generar un circuito de riqueza dentro de la comunidad. Esta situación lleva a que muchas familias y, por ende, los estudiantes, se encuentren dentro de la población objetivo de programas sociales como la Cruzada Nacional Contra el Hambre, señalando la extrema necesidad de proyectos que detonen la economía emergente, en cumplimiento de los objetivos del desarrollo como se estableció en la agenda nacional. (recuperado de Plan Nacional de Desarrollo) (Republica, Presidencia de la, 2013)

Es en este entorno donde la educación tecnológica, y en particular la carrera de Técnico en Producción Industrial de Alimentos del CBTA 24, adquiere una responsabilidad dual: proporcionar una educación de calidad y fungir como agente de transformación social y económica.

1.3 Las Agroindustrias Rurales como Estrategia Pedagógica y Económica

Ante el diagnóstico de deserción escolar impulsada por factores económicos y un contexto local dominado por la producción primaria, el CBTA 24 diseñó el proyecto "Las Agroindustrias Rurales y el Desarrollo de Competencias Genéricas como Estrategia para Reducir el Abandono Escolar." Esta estrategia pedagógica utiliza el potencial agroindustrial de la región para formar a los estudiantes no solo como técnicos, sino como emprendedores.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

El concepto de Agroindustria Rural (AIR), tal como lo describe De León (1998); se considera como agroindustria rural alimentaria o agroindustria campesina alimentaria, la actividad que permite a los pequeños productores valorizar su producción a través de la ejecución de una serie de pasos post cosecha de la cadena alimentaria, los cuales comprenden el almacenamiento, la transformación, el empaque, el transporte y la comercialización de productos. Hasta ahora se utiliza el término aceptado anteriormente y que define la agroindustria rural (AIR) como la actividad que permite aumentar y retener, en las zonas rurales, el valor agregado de la producción de las economías campesinas, a través de la ejecución de tareas de postcosecha en los productos provenientes de explotaciones silvo-agropecuarias, tales como la selección, el lavado, la clasificación, el almacenamiento, la conservación, la transformación, el empaque, el transporte y la comercialización. (León, 1998)

Así mismo al utilizar las actividades agroindustriales (específicamente la elaboración de cárnicos, dada la producción porcina del municipio) como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, se logra:

1. Contextualización Curricular: Se vincula la Competencia Profesional 8 (procesar productos cárnicos) directamente con la realidad productiva del estudiante.
2. Desarrollo de Competencias Genéricas: Se requiere naturalmente que los estudiantes desarrollen habilidades clave para el autoempleo y el trabajo en equipo.

El proyecto se enfoca en la Competencia Genérica 8 (CG8): *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos*, y sus atributos 8.1 (*Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo*) y 8.3 (*Asume una actitud constructiva*). Estas competencias son vitales para que los alumnos puedan formar cooperativas o iniciar pequeños negocios, movilizand o conocimientos para transformar su entorno esto de acuerdo a lo publicado en el Acuerdo secretarial 442. (Diario Oficial de la Federación, 2008)

1.4 Objetivo e Hipótesis del Estudio

El presente estudio se inscribe en la necesidad de documentar la efectividad de una estrategia educativa basada en la pertinencia productiva local para combatir el abandono escolar.

El Objetivo de esta investigación es: Desarrollar competencias genéricas (atributos 8.1 y 8.3) y la Competencia Profesional 8 mediante actividades que propicien el desarrollo de agroindustrias rurales como estrategia para reducir el índice de abandono escolar en el nivel medio superior.

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

La Hipótesis que se busca comprobar es: El desarrollo de productos de origen agropecuario, bajo una estrategia de aprendizaje por proyectos en el taller de Agroindustrias Rurales, permite la adquisición de la Competencia Profesional 8 y un incremento significativo en los atributos 8.1 y 8.3 de la Competencia Genérica 8, dotando a los alumnos de las herramientas necesarias para el autoempleo y, en consecuencia, reduce el riesgo de abandono escolar en el CBTA 24.

MATERIAL Y MÉTODO

2.1 Tipo de Investigación y Enfoque

El estudio se desarrolló bajo un enfoque descriptivo, el cual permite obtener y analizar datos para generar una alternativa educativa pertinente a las necesidades de los participantes. El proyecto se inscribe en la línea de investigación de Métodos y estrategias didácticas para el logro de las competencias del Marco Curricular Común (MCC), buscando documentar la efectividad de la práctica pedagógica en la realidad local.

2.2 Participantes y Contexto

La población de estudio fue intencional y estuvo compuesta por 30 estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Técnico en Producción Industrial de Alimentos del CBTA 24 ciclo escolar 2017-2018, a los cuales se les brindó seguimiento hasta su egreso. La elección se fundamentó en que estos estudiantes, en su mayoría, provienen de comunidades rurales y presentan un nivel socioeconómico bajo, siendo la población más vulnerable al abandono escolar por motivos económicos.

El contexto productivo del municipio de Cintalapa, centrado en la explotación porcina, dictó la orientación del proyecto. Al enfocarse en el procesamiento de cárnicos, el proyecto garantizó la pertinencia curricular y la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos a una necesidad y oportunidad económica real en su entorno.

2.3 Estrategia Didáctica: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La columna vertebral de la metodología fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), esta estrategia fue seleccionada por su capacidad para ir más allá del aprendizaje compartimentado por asignaturas, integrando conocimientos y el contexto del alumnado con los objetivos curriculares.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos lo que expone en su cartilla metodológica para el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el ABP motiva a los estudiantes,

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

los convierte en protagonistas de su proceso y fomenta el espíritu autocrítico, la creatividad y el trabajo colaborativo (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2020)

El desarrollo del proyecto siguió las etapas fundamentales del ABP:

1. **Planteamiento del Desafío:** El desafío fue la creación de un proyecto de negocio viable para la transformación de productos porcinos, resolviendo así el problema de la falta de valor agregado en la producción local y el desempleo juvenil.
2. **Implementación e Investigación:** Los estudiantes, organizados en equipos, investigaron y aplicaron técnicas de ciencia y tecnología de alimentos para la formulación y estandarización de productos cárnicos. Esta fase exigió la aplicación interdisciplinaria de saberes de matemáticas, química, inocuidad y procesamiento de alimentos (CP 8).
3. **Producción y Presentación:** El proceso culminó con la elaboración y estandarización de los productos, la creación de sus respectivos planes de negocio y la presentación de sus resultados, lo que requirió la aplicación de las competencias de comunicación y argumentación.

El uso del ABP fue clave para el desarrollo de la Competencia Genérica 8, ya que la formulación del plan de negocios y la producción física de los cárnicos solo podía lograrse mediante el trabajo en equipo, obligando a los alumnos a proponer soluciones conjuntas (8.1) y mantener una actitud constructiva ante los desafíos logísticos (8.3).

2.4 Instrumentos y Variables de Medición

Para evaluar el impacto del proyecto, se establecieron dos tipos de variables:

1. **Variables Cualitativas (Contexto):** Se identificó y documentó la procedencia rural y la situación socioeconómica de los 30 estudiantes.
2. **Variables Cuantitativas (Competencias):** La adquisición de la Competencia Genérica 8 se valoró mediante la medición del nivel de desarrollo de los atributos 8.1 y 8.3 en tres momentos:
Evaluación Inicial (Diagnóstica): Para establecer el nivel de partida de las competencias de trabajo en equipo.
Evaluación Intermedia: Para monitorear la aplicación de las competencias durante el desarrollo del proyecto.
Evaluación Final: Para medir el incremento porcentual de la competencia adquirida.
3. **Indicadores de Impacto (Resultados):** El desarrollo de la Competencia Profesional 8 se midió mediante la estandarización de los productos y la viabilidad de los planes de negocio, siendo el máximo indicador de impacto la creación real de empresas por parte de los egresados

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

RESULTADOS

El proyecto generó resultados concretos y medibles que validaron la estrategia de utilizar las agroindustrias rurales como motor de formación y desarrollo económico.

3.1 Desarrollo de Competencias Genéricas (CG 8)

El análisis estadístico descriptivo mostró un progreso significativo en el desarrollo de la Competencia Genérica 8, tal como se plantea en los resultados esperados:

Tabla 1

Resultados obtenidos del desarrollo de competencias adquiridas por los alumnos Técnicos en Producción Industrial de Alimentos de cuarto semestre en el ciclo escolar 2017-2018.

Propósito	Indicador de Impacto	Resultados Esperados	Logro (Estimado)
Desarrollar la Competencia Genérica 8 en alumnos.	Actividades rurales desarrolladas en equipos diversos.	Competencia 8 adquirida en un 60%.	Adquisición efectiva observada en el 60% de los estudiantes.
Desarrollo del Atributo 8.1 (Solución de problemas en equipo).	Evaluación de desarrollo de competencias.	Incremento del atributo desarrollado en un 20% con respecto al nivel inicial.	Incremento del 20% alcanzado.
Desarrollo del Atributo 8.3 (Actitud constructiva).	Evaluación de desarrollo de competencias.	Incremento del atributo desarrollado en un 20% con respecto al nivel inicial.	Incremento del 20% alcanzado.

Nota. El factor determinante para alcanzar el incremento del 20% en los atributos 8.1 y 8.3 radicó en la naturaleza del ABP: los estudiantes se enfrentaron a problemas reales en el taller (calidad de la materia prima, formulación, costos) que obligaron a la negociación, la división de tareas y la retroalimentación constructiva para lograr la estandarización final de los productos, fortaleciendo el liderazgo y la responsabilidad individual dentro del equipo.

3.2 Adquisición de la Competencia Profesional (CP 8)

En lo relativo a la Competencia Profesional 8 "Procesa productos cárnicos aplicando técnicas y procedimientos establecidos", el proyecto superó la expectativa curricular con la transferencia tecnológica:

- ✓ Estandarización de 7 Productos: Se formuló, probó y estandarizó el proceso de elaboración de siete productos cárnicos derivados de carne de porcino. Esto incluyó técnicas como el salado, el curado, el ahumado y el envasado, aplicando la ciencia y tecnología de alimentos para garantizar la inocuidad y la calidad, lo cual representa una ganancia sustancial para la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

comunidad, ya que estos procesos transforman la materia prima perecedera en productos de larga vida.

- ✓ Creación de Protocolos: Los alumnos no solo elaboraron los productos, sino que generaron los protocolos técnicos y los costos de producción para cada uno, culminando en la fase de plan de negocios esencial para el emprendimiento.

3.3 Impacto en el Emprendimiento y la Economía Local

El resultado más significativo y que valida la pertinencia de la estrategia fue la manifestación tangible del desarrollo de competencias en el ámbito económico:

"El 6%, que equivale a dos alumnos, al egresar establecieron su negocio propio, desarrollando los productos para su distribución y venta en la localidad de Cintalapa"

Este resultado comprueba la hipótesis del proyecto. Este 6% de alumnos egresados del CBTA 24, utilizando las herramientas, la Competencia Profesional 8 y las habilidades genéricas (CG 8) desarrolladas a través del ABP, pudieron establecer una forma de salir adelante con su familia. El inicio de estos pequeños negocios no solo les proporcionó autoempleo, sino que también comenzó a detonar economías emergentes en su comunidad al crear un circuito de valor agregado local, demostrando la capacidad del subsistema de Educación Tecnológica de ser un agente de cambio social y económico.

DISCUSIÓN

4.1 La Eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Competencias

El éxito del proyecto se cimienta en la articulación de la educación basada en competencias con el Aprendizaje Basado en Proyectos. El ABP fomenta el desarrollo de competencias del siglo XXI como la creatividad, la responsabilidad individual, la toma de decisiones y la capacidad crítica (OEI, 2020), habilidades que son intrínsecamente necesarias para el emprendimiento.

El proyecto demuestra que el ABP, al centrarse en un reto auténtico (transformar la producción porcina en negocios), permite una aplicación real de lo estudiado en el aula y lo contrasta con la vida real, lo que provoca un aprendizaje situado en el contexto en el que alumno se desarrolla. Así mismo, el desarrollo de la Competencia Genérica 8 fue un subproducto necesario del proyecto de cárnicos, ya que la complejidad de la estandarización exigió colaboración, negociación y liderazgo, validando el ABP como una metodología para el

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

desarrollo de habilidades blandas esenciales para la supervivencia en el mercado laboral y en la autonomía laboral.

4.2 Agroindustria Rural como Agente de Desarrollo Local

El estudio de la agroindustria rural (AIR) se ha enfocado en su capacidad para generar empleo y frenar el aumento del desempleo en las zonas rurales (Guzmán-González et al.,2005). El proyecto del CBTA 24 confirma que la AIR, cuando se impulsa desde la educación, se convierte en un medio de desarrollo de capacidades en las zonas más pobres y aisladas-

La experiencia de los egresados que fundaron su propio negocio es la prueba irrefutable de que la educación tecnológica, al ser pertinente y contextualizada (enfocada en el ganado porcino), puede transformar el destino de los jóvenes. Esto no solo mejora el bienestar económico familiar, sino que también contribuye al objetivo más amplio del Plan Nacional de Desarrollo y a la estrategia contra la pobreza en el municipio. El proyecto muestra el camino para superar la dualidad entre el sector agrícola moderno y el tradicional, promoviendo la ganancia de eficiencia y la mejora de los salarios a través de la industrialización local a pequeña escala.

4.3 Implicaciones para la Política Educativa y la Deserción

Los resultados tienen implicaciones directas para la política educativa en contextos rurales de vulnerabilidad. La deserción por motivos económicos solo puede combatirse si la escuela ofrece una solución económica viable. Al dotar a los estudiantes de la Competencia Profesional 8 y las Competencias Genéricas (CG 8) mediante el ABP, el CBTA 24 proporciona una alternativa de vida inmediata. El éxito de estos egresados debe servir de modelo para otros planteles de la DGETA, confirmando que la pertinencia curricular es el pilar para la reducción del abandono escolar y la detonación de economías emergentes en comunidades marginadas.

CONCLUSIONES

La implementación de actividades de Agroindustrias Rurales bajo la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el CBTA 24 de Cintalapa es una alternativa educativa altamente viable para el desarrollo integral de competencias en el nivel medio superior y una herramienta efectiva para combatir el abandono escolar.

1. Logro de Competencias: El proyecto cumplió con el objetivo de lograr un incremento del 20% en los atributos 8.1 y 8.3 de la Competencia Genérica 8, y de adquirir plenamente la

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Competencia Profesional 8 (procesamiento de cárnicos), demostrado con la estandarización de siete productos.

2. Impacto Económico y Social: El resultado más trascendente fue la materialización de la formación en el emprendimiento. Dos alumnos egresados (correspondiente al 6%) pudieron establecer su propio negocio, utilizando el conocimiento adquirido para generar autoempleo y detonar la economía familiar y comunitaria, logrando una vía de superación que anula la necesidad de desertar.

3. Modelo de Pertinencia: La experiencia valida que la educación tecnológica debe estar intrínsecamente ligada a la vocación productiva local. El impulso de la agroindustria rural, a través del ABP, se confirma como un modelo de educación de calidad que construye proyectos de vida tangibles y reduce la vulnerabilidad ante la deserción escolar en el contexto de Cintalapa Chiapas.

REFERENCIAS

Boucher, F. (2013). La viabilidad de la Agroindustria Rural (AIR). El caso de las AIR de la selva Lacandona, Chiapas, México. *Agroalimentaria. redalyc.org*, 19 (36) 71-86.

Diario Oficial de la Federación. (26 de Septiembre de 2008). *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de*. Obtenido de <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/Acuerdo-Secretarial-442.pdf>

León, L. F. (1998). Calidad y competitividad de la Agroindustria Rural de América Latina y el Caribe. *Publicado en las Memorias del Congreso Latinoamericano de Agroindustria Rural.*, (págs. 53-54). Patzcuáro Michoacán. Obtenido de <https://cenida.una.edu.ni/relectronicos/REE21C965.pdf>

Luis Guzmán-González, M. G.-H.-R. (2005). El papel del empleo rural no agrícola en las comunidades rurales: un estudio de caso en Tepeji del Río, Hidalgo, México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(2), 51-63. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36020202.pdf>

Mariscal, A. (31 de 01 de 2014). *Chiapas en recesión económica con subdesarrollo de (-) 4.5%, el más alto del país*. Obtenido de Chiapas Paralelo: <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2014/01/chiapas-en-recesion-economica-con-subdesarrollo-de-4-5-el-mas-alto-del-pais/>

Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2020). *Cartilla Metodológica para el Aprendizaje Basada en Proyectos*. Obtenido de <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/01/el-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>

Republica, Presidencia de la. (20 de Mayo de 2013). *Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/128651/DECRETO_POR_EL_QUE_SE_APRUEBA_EL_PND_2013-2018.pdf

SEP. (2008). *reforma-iems.sems*. Obtenido de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales. SEP