



Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia

María del Refugio Magallanes Delgado
Ángel Román Gutiérrez
Elizabeth Gómez Rodríguez
Coordinadores





UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ZACATECAS



Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia

María del Refugio Magallanes Delgado, Ángel Román Gutiérrez,
Elizabeth Gómez Rodríguez
Coordinadores

Quito, Ecuador

| 2025 |

*Socio-educational processes and pedagogical innovation in
Mexico and Colombia*

*Processos socioeducativos e inovação pedagógica no
México e na Colômbia*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial / Editorial team

Ana B. Benalcázar
Editora Jefe / Editor in Chief
Felipe Carrión
Director de Comunicación / Scientific Communication Director
Melissa Díaz
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator
Sarahi Licango Rojas
Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial / Editorial Board

Jean-Arsène Yao, Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova, Fabiana Parra, Mateus Gamba Torres, Siti Místima Maat, Nikoleta Zampaki, Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico | E-mail: press@religion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at | <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



Derechos de autor | Copyright: María del Refugio Magallanes Delgado, Ángel Román Gutiérrez, Elizabeth Gómez Rodríguez; Laura Rangel Bernal, María del Refugio Magallanes Delgado, Elizabeth Gómez Rodríguez, Beatriz Marisol García Sandoval, Adriana María Campo Erazo, Carolina Aguilar Ramos, Gustavo Yllanes Bautista, Denitza López Téllez, Montserrat García Guerrero, Fausto Medina Esparza, Edgar Iván Lechuga Moreno, Jesús Roberto Salcedo Montoya, Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián, Alma Anastacia Guerrero Ochoa, Marisol Ruiz Tejeda, Félix Augusto Cano Montes, Sofía Belén Pérez Franco, Horalis Mejía Ponce, Montserrat Hernández Martínez, Lorena Zavala Guevara, Luis Arturo Escamilla Trejo, Magda Collazo Fuentes, Francisco Javier Rivera Alejo, María Guadalupe Veytia Bucheli, David Jasso Velázquez

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNA - Filosofía y teoría de la educación | JNF - Estrategias y políticas educativas | JNK - Organización y gestión educativa

BISAC: EDU040000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte| Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2025-11-28

ISBN: 978-9942-561-98-5

Título: Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia

[APA 7]

Magallanes Delgado, M. del R., Román Gutiérrez, A., y Gómez Rodríguez, R. (Coordinadores) (2025). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.344>

Revisión por pares

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

Peer Review

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.

Sobre los coordinadores

About the coordinators

María del Refugio Magallanes Delgado.

Doctora en Historia, docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, cuenta con el reconocimiento de perfil PRODEP y el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores; es responsable del Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior" y directora editorial de la publicación científica indexada Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia. Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México
mmagallanes@uaz.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

Ángel Román Gutiérrez.

Doctor en Artes y Humanidades y docente investigador y rector de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perteenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, cuenta con perfil PRODEP y es integrante del Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior.
Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México
aroman@uaz.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8482-3471>

Elizabeth Gómez Rodríguez.

Doctora en gestión educativa, docente investigadora y gestora en la Oficina de Ciencia Abierta en la Universidad Autónoma de Zacatecas; es integrante del Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior" y del Comité científico de la publicación indexada Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia.
Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México
elygomez@uaz.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7029-6909>

Resumen

Este libro se compone de doce estudios sociales de la educación. Los temas que se abordan giran en torno al análisis de la apropiación curricular de la política educativa mexicana vigente, el clima organizacional como recurso para mejorar la convivencia laboral, la práctica pedagógica permeada por la subjetividad política en el contexto del estallido de 2021 en Colombia, el proceso instituyente de la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, la propuesta de rúbrica para una evaluación transformadora a nivel universitario, el programa piloto de tutoría entre pares universitarios, la deshumanización derivada de la implementación de la burocracia eficiente y eficaz en instituciones de educación superior, el uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial para la enseñanza, la administración escolar y la realización de tareas; proyectos e investigaciones reclaman programas de formación continua para el profesorado en materia de competencias digitales y ética. Cada capítulo analiza parte del cambio sociocultural y de las reformas de los sistemas educativos que buscan sumarse a la innovación y la transformación social.

Palabras clave:

Educación; Docencia; Pedagogía; Tecnología.

Abstract

This book comprises twelve social studies of education. The topics addressed revolve around the analysis of the curricular appropriation of current Mexican educational policy, organizational climate as a resource for improving workplace coexistence, pedagogical practice permeated by political subjectivity in the context of the 2021 uprising in Colombia, the constituent process of the University Charter of Commitment to Human Rights, the proposal for a rubric for transformative assessment at the university level, the pilot program for peer tutoring among university students, the dehumanization resulting from the implementation of efficient and effective bureaucracy in higher education institutions, the use of technological tools and artificial intelligence for teaching, school administration, and the completion of tasks; projects and research call for continuous training programs for teachers in digital competencies and ethics. Each chapter analyzes part of the sociocultural change and the reforms of educational systems that seek to join innovation and social transformation.

Keywords:

Education; Teaching; Pedagogy; Technology.

Resumo

Este livro compõe-se de doze estudos sociais da educação. Os temas abordados giram em torno da análise da apropriação curricular da política educacional mexicana vigente, do clima organizacional como recurso para melhorar a convivência laboral, da prática pedagógica permeada pela subjetividade política no contexto do estouro social de 2021 na Colômbia, do processo instituinte da Carta Universitária de Compromisso pelos Direitos Humanos, da proposta de rubrica para uma avaliação transformadora em nível universitário, do programa piloto de tutoria entre pares universitários, da desumanização decorrente da implementação da burocracia eficiente e eficaz em instituições de ensino superior, do uso de ferramentas tecnológicas e de inteligência artificial para o ensino, a administração escolar e a realização de tarefas; projetos e pesquisas reivindicam programas de formação continuada para o corpo docente em matéria de competências digitais e ética. Cada capítulo analisa parte da mudança sociocultural e das reformas dos sistemas educativos que buscam aderir à inovação e à transformação social.

Palavras-chave:

Educação; Docência; Pedagogia; Tecnologia.

CONTENIDO

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
 Prólogo	 18
 Capítulo 1	
<i>Experiencias de apropiación del MCCNEM de docentes de nivel medio superior ante la reforma curricular</i>	24
Laura Rangel Bernal, María del Refugio Magallanes Delgado, David Jasso Velázquez	
 Capítulo 2	
<i>Cultura organizacional en la educación media superior. Caso CECYTEZ</i>	63
Elizabeth Gómez Rodríguez, Beatriz Marisol García Sandoval	
 Capítulo 3	
<i>Narrativas docentes de las prácticas pedagógicas en Colombia en 2021</i>	93
Adriana María Campo Erazo	
 Capítulo 4	
<i>Educar en y para los derechos humanos: reflexiones a propósito de la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos</i>	125
Carolina Aguilar Ramos, Gustavo Yllanes Bautista, Denitza López Téllez	
 Capítulo 5	
<i>Propuesta de evaluación docente transformadora para la educación universitaria</i>	
Montserrat García Guerrero	158
 Capítulo 6	
<i>Un programa piloto de Tutoría entre pares de estudiantes universitarios</i>	177
Fausto Medina Esparza, Edgar Iván Lechuga Moreno, Jesús Roberto Salcedo Montoya	177
 Capítulo 7	
<i>Burocracia en la gestión universitaria: una herramienta de deshumanización para la eficiencia</i>	202
Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián	
 Capítulo 8	

Aplicaciones gratuitas y desempeño académico en la educación primaria en México 222
Alma Anastacia Guerrero Ochoa, Marisol Ruiz Tejeda, Félix Augusto Cano Montes

Capítulo 9

Potencialización de la evaluación formativa: las hojas de cálculo como herramienta digital innovadora 247
Sofía Belén Pérez Franco, Horalis Mejía Ponce, Montserrat Hernández Martínez

Capítulo 10

Hacia una educación multimodal: estrategias digitales para docentes de nivel medio superior 269
Lorena Zavala Guevara

Capítulo 11

Perspectivas estudiantiles sobre ChatGPT y usos en la investigación de lenguas 289
Luis Arturo Escamilla Trejo

Capítulo 12

Análisis del impacto y las percepciones del eje curricular de TIC en educación superior 309
Magda Collazo Fuentes, Francisco Javier Rivera Alejo, María Guadalupe Veytia Bucheli

TABLAS

Capítulo 1

Tabla 1. Dimensiones de la apropiación curricular	31
Tabla 2. Datos generales de informantes	39
Tabla 3. Planteles CECYT Zacatecas y número de docentes por sexo	40
Tabla 4. Planteles EMSAD de Zacatecas y número de docentes por sexo	41

Capítulo 2

Tabla 1. Inclusión de conceptos de cultura organizacional del alumnado de CECyTEZ	83
---	----

Capítulo 5

Tabla 1. Propuesta de evaluación docente transformadora para la educación universitaria	
	170

Capítulo 6

Tabla 1. Documentos sobre tutoría entre pares	183
Tabla 2. Perfiles y características de la y el estudiante-tutor	190

Capítulo 7

Tabla 1. Profesores participantes en la recolección de datos	209
Tabla 2. Códigos de registro para los profesores participantes en la recolección de datos	
	210

Capítulo 8

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión para realizar la investigación	226
Tabla 2. Artículos incluidos en la revisión sistemática	229
Tabla 3. Revistas con más publicaciones	232

Capítulo 9

Tabla 1. Documentos incluidos en esta revisión sistemática	253
--	-----

Capítulo 11

Tabla 1. Participantes seleccionados y procedencia institucional	297
Tabla 2. Participantes seleccionados y procedencia institucional ampliada	298

Capítulo 12

Tabla 1. Malla curricular del eje de Herramientas de TIC.	325
Tabla 2. Tabla de co-ocurrencias influencia de las TIC en la formación profesional	329
Tabla 3. Fundamentación de los códigos de análisis del impacto del eje curricular de TIC	
	332

FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1. Número de docentes por rango de años de servicio	44
Figura 2. Formación inicial del profesorado	45
Figura 3. Medios y mediaciones de los procesos de apropiación curricular	53

Capítulo 2

Figura 1. Elementos subyacentes, visibles implícitos y visibles explícitos	68
Figura 2. Variables independientes, dependientes, intermedias y resultantes del comportamiento organizacional	70
Figura 3. Tipos de clima organizacional según Likert	74
Figura 4. Ciclo de la comunicación	75
Figura 5. Tipología de comunicaciones en las organizaciones educativas	76
Figura 6. Percepciones sobre cultura organizacional de integrantes CECyTEZ y de EMSaD	84

Capítulo 8

Figura 1. Prisma revisión sistemática para inclusión y exclusión	228
Figura 2. Publicaciones por año de documentos base	232
Figura 3. Número de documentos según el tipo de publicación	233
Figura 4. Artículos publicados por localización de entidad/país.	234
Figura 5. Número de publicaciones por categoría	235

Capítulo 9

Figura 1. Prisma revisión sistemática “Evaluación primaria AND herramientas digitales”	253
Figura 2. Número de publicaciones por año y por mes	257
Figura 2. Total de artículos por tipo de estudio	257
Figura 4. Total de artículos publicados por país	258
Figura 5. Total de artículos vinculados por una categoría	259

Capítulo 10

Figura 1. Nivel de Competencia Digital Docente antes y después del sistema multimodal	279
---	-----

Capítulo 12

Figura 1. Tipología de uso de las TIC.	313
Figura 1. Análisis de la percepción del eje curricular de TIC por dimensión	327

Prólogo

El título de esta obra colectiva, *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*, se inspira en afirmaciones del campo de la sociología de la educación, en virtud de que considera que las doce investigaciones que la integran son estudios sociales de la educación. Esta premisa se fundamenta en ideas centrales que sostienen, que la educación es un hecho social y su desarrollo depende del funcionamiento de la sociedad; que la educación se institucionaliza, por tanto, la comprensión del fenómeno burocrático y las relaciones entre los individuos dan cuenta de este proceso; que la función social de la escuela es la socialización y la capacitación para el trabajo, y que la escuela es un lugar de resistencia social y formación de ciudadanía para cambiar los fenómenos estructurales.¹

De esta manera, tópicos como el análisis de la apropiación curricular de la política educativa mexicana vigente, el clima organizacional como recurso para mejorar la convivencia laboral, la práctica pedagógica permeada por la subjetividad política en el contexto del estallido de 2021 en Colombia, el proceso instituyente de la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, la propuesta de rúbrica para una evaluación transformadora a nivel universitario, el programa piloto de tutoría entre pares universitarios, la deshumanización derivada de la implementación de la burocracia eficiente y eficaz en instituciones de educación superior, el uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial para la enseñanza, la administración escolar y la realización de tareas, proyectos e investigaciones reclaman programas de formación continua para el profesorado en materia de competencias digitales y ética son parte del cambio sociocultural y de las reformas de los sistemas educativos que necesitan participar en la innovación y la transformación social.

La estructura del libro es de dos partes. En la primera se acomodaron las investigaciones que problematizaron la puesta en marcha de la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana, excepto el estudio de la subjetividad política, la tutoría estudiantil de pares y el influjo de la gestión para la eficiencia y eficacia (capítulos 1 al 7). En la segunda parte se integraron las indagaciones en torno al uso básico de herramientas tecnológicas, el enfoque multimodal y la inteligencia artificial, y como eje formativo en la curricular universitaria. Un criterio implícito en cada parte es el ordenamiento descendente del nivel educativo documentado en el estudio.

La primera parte inicia con el capítulo de Rangel Bernal, Magallanes Delgado y Jasso Velázquez, el cual toma a los agentes educativos, particularmente a las y los docentes para conocer las experiencias de apropiación curricular. El análisis de este proceso es importante porque permite comprender cómo se vive e interpretan las reformas en los espacios donde tiene lugar su implementación: la escuela y el aula. Las y los participantes pertenecen a dos subsistemas: el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas y del subsistema de Educación Media Superior a Distancia también de Zacatecas.

En el capítulo dos, Gómez Rodríguez y García Sandoval analizan la relevancia de la cultura organizacional en el ámbito educativo en el contexto del discurso de la convivencia armónica escolar. Describen la experiencia de formación continua de un sector del profesorado del subsistema de educación media superior del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Zacatecas y de Educación Media Superior a Distancia de la misma entidad. Los resultados del curso y del “Cuestionario sobre asertividad” de Shaw, muestran que este grupo de participantes está dispuesto a mejorar el clima organizacional de sus centros de trabajo para enfrentar los desafíos de la convivencia laboral de manera exitosa.

Campo Erazo en el capítulo tres sitúa a la escuela y al profesorado en el contexto del estallido social de Colombia de 2021. Acontecimiento

político que marcó la cotidianidad escolar de violencia y permeó las prácticas y dinámicas pedagógicas. A través de las estrategias de círculos de reflexión y la didactobiografía, se interpreta la narrativa de cuatro docentes de ciencias sociales de una institución pública para identificar la presencia de elementos de subjetividad política en sus prácticas. Se concluye que las exigencias de neutralidad en los posicionamientos políticos de los docentes se correlacionan con las condiciones de una escuela silenciada frente a la reflexión política y social de un país convulsionado.

En esta línea política de la educación, en el capítulo cuatro, Aguilar Ramos, Yllanes Bautista y López Téllez identifican que las instituciones de educación superior en México enfrentan el reto de incorporar la perspectiva de derechos humanos en la totalidad de sus programas educativos. Sin embargo, la inserción de esta perspectiva se orienta a las disciplinas de las ciencias sociales. Este sesgo deja de lado, la trascendencia del respeto, la equidad, la cultura de la paz y la no discriminación en la vida cotidiana. La reflexión de la educación en y para los derechos humanos se instituye en acuerdos que impulsa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

En el quinto capítulo, García Guerrero indaga sobre la pertinencia de un modelo de evaluación docente transformadora para la educación superior para revalorar la función docente en el ámbito universitario. Tal pesquisa pone en diálogo tres propuestas para la calidad educativa: el modelo PDCA de gestión de calidad, el modelo MTSK de formación continua del docente de matemáticas (Mathematics Teacher's Specialised Knowledge) y la propuesta de educación transformadora de Freire. Este modelo pone en evidencia que las diferentes visiones de calidad (tecnocrática y humanista) pueden promover prácticas educativas para el trabajo, para la vida y para transformar la realidad.

En el capítulo seis, Medina Esparza, Lechuga Moreno y Salcedo Montoya explican el proceso de un programa piloto de tutoría entre

pares para estudiantes de educación superior de la Facultad de Ciencias Humanas del campus Mexicali, Baja California, México. Se advirtió que el estudiantado recurría a sus pares para plantear y resolver sus dificultades de aprendizaje en la etapa de tronco común por medio de una página de Facebook. Por tanto, el diseño del programa piloto se conceptualiza para definir objetivos, funciones y acciones de capacitación de estudiantes tutores.

Lara López en el capítulo siete ofrece un análisis de la burocracia universitaria en una institución privada para documentar la manera en que, la racionalidad de los procesos de gestión eficientes y eficaces, internas y externas, provocan estrategias de gestión de alta demanda para sus trabajadores, en especial para sus docentes. El análisis del discurso institucionalizado de la gestión y el discurso del profesorado sobre la misma es diferente. El primero asume la innovación como una estrategia para la eficiencia; el segundo, interpreta dicha estrategia como una sobredemanda de tiempo pedagógico que deshumaniza las relaciones en la institución.

La investigación de Guerrero Ochoa, Ruiz Tejada y Cano Montes abren el apartado de los estudios en torno al impacto del uso de las tecnologías en los escenarios escolares. Estos autores en el capítulo ocho ofrecen una revisión sistemática sobre la implementación de aplicaciones tecnológicas en educación primaria en Latinoamérica. Los resultados refieren que la diversidad de aplicaciones utilizadas en el aula, así como los múltiples beneficios que éstas ofrecen para el aprendizaje del estudiantado, reiteran situaciones de la innovación educativa en la educación primaria, pero se requiere una adecuada formación docente y de políticas educativas que promuevan su integración en el aula. Solamente de esta manera, las herramientas digitales contribuyen significativamente en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En esta tónica, Pérez Franco, Mejía Ponce y Hernández Martínez en el capítulo nueve correlacionan el perfeccionamiento del proceso de la evaluación formativa en nivel primaria con el uso de hojas

de cálculo. Afirman que el seguimiento continuo y personalizado del progreso del alumnado con estas hojas impacta en la eficiencia docente, se optimiza el tiempo y aprendizaje estudiantil. Además, se propicia una retroalimentación y se fortalece la comunicación con las familias. Con estas hojas, la práctica administrativa adquiere un toque innovador favorable.

Para el caso de nivel medio superior, Zavala Guevara en el capítulo diez, hace referencia a la integración de tecnologías digitales como un sistema didáctico multimodal que combina diversas características de enseñanza y promueve el desarrollo de competencias digitales en las y los docentes. Los resultados muestran que el fortalecimiento de las competencias digitales tiene un impacto positivo en la práctica educativa, pero se necesitan programas de capacitación específicos para propiciar cambios significativos en el entorno educativo.

En el ámbito universitario, el uso la inteligencia artificial, específicamente de ChatGPT, es un fenómeno que analiza Escamilla Trejo en el capítulo once. El ChatGPT en la comunidad académica ha transformado las interacciones del estudiantado respecto a la realización de proyectos, tareas, planificaciones e investigaciones de grado de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, así como en otras instituciones. Las recomendaciones nodales para el alumnado es el manejo eficiente y ético de las diversas inteligencias artificiales.

En el capítulo doce, Collazo Fuentes, Rivera Alejo y Veytia Bucheli presentan la evaluación del impacto del eje curricular de Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación profesional de estudiantes de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sostienen que la integración de las TIC contribuye al desarrollo de competencias en análisis de datos, las cuales son necesarias para abordar problemas de gestión pública y formular políticas públicas efectivas es favorable. Además,

fortalece el aprendizaje de manera flexible y autónoma, fomenta la innovación y el desarrollo de habilidades críticas.

En virtud de lo expuesto en las reseñas anteriores, esta obra es una entrada a escenarios educativos donde sus actores viven de manera apresurada situaciones cotidianas que provocan todo tipo de reflexiones y respuestas, de acuerdos y tensiones, pero sobre todo, de expectativas de una mejor educación.

Dr. Ángel Román Gutiérrez

Docente investigador UAZ

Capítulo 1

Experiencias de apropiación del MCCNEM de docentes de nivel medio superior ante la reforma curricular

Laura Rangel Bernal, María del Refugio Magallanes Delgado, David Jasso Velázquez

Resumen

La reforma educativa de 2019 dio paso a cambios curriculares y el establecimiento de un nuevo Marco Curricular Común para el nivel medio superior en México. En este contexto han tenido lugar procesos de apropiación curricular entre los agentes educativos, particularmente entre las y los docentes. Conocer las experiencias de apropiación curricular es importante porque permite comprender cómo se vive e interpretan las reformas en los espacios donde tiene lugar su implementación: la escuela y el aula. Por tanto, el objetivo de este capítulo fue analizar las experiencias de apropiación del currículum de docentes de nivel medio superior en dos subsistemas: el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) y del subsistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) también de Zacatecas. Este trabajo se inscribe en el análisis de los procesos de apropiación curricular, entendidos como las dinámicas mediante las cuales los agentes educativos interpretan, resignifican y ponen en práctica los cambios curriculares. Para ello se aplicó un cuestionario en línea y se realizaron entrevistas semiestructuradas. En cuanto al contenido del trabajo, se presenta una explicación sobre marco contextual de la reforma, las nociones conceptuales de reforma curricular y apropiación curricular, así como la descripción del procedimiento metodológico aplicado para indagar las experiencias del profesorado y la presentación de los resultados obtenidos.

Palabras clave:
Reforma de la
educación;
Investigación sobre
el currículo;
Plan de estudios
secundarios.

Bernal, L. R., Magallanes Delgado, M. del R., & Jasso Velázquez, D. (2025). Experiencias de apropiación del MCCNEM de docentes de nivel medio superior ante la reforma curricular. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 24-61). Religión Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c671>



Introducción

En México, en el primer cuarto de este siglo, se han implementado numerosas reformas educativas de alcance nacional, cada una de ellas ha perseguido objetivos particulares distintos y ha tenido diferentes motivaciones, tanto políticas como ideológicas, pero han coincidido en que es necesario transformar las prácticas que tienen lugar en los espacios escolares para elevar la calidad de la educación. Uno de los cambios, cuyos efectos pueden observarse de manera más inmediata y que han sido recurrentes en este periodo, son los ajustes a planes y programas de estudio, específicamente de educación básica y media superior, aparejados a reformas de tipo curricular. Mediante estos cambios se ha buscado reorientar el sentido de la educación, actualizar los contenidos escolares, introducir innovaciones pedagógicas y responder a los desafíos sociales, económicos y culturales de la actualidad.

Desde un punto de vista crítico, se puede decir que estos cambios obedecen a políticas educativas que han visto al currículum como un instrumento estratégico a través del cual se intenta materializar la visión de país del gobierno en turno e impulsar el logro de los objetivos establecidos en sus planes nacionales de desarrollo. Es así que, dependiendo del enfoque de la reforma, se renuevan los planes y programas de estudio incorporando nuevos contenidos, modelos pedagógicos, metodologías de enseñanza, enfoques de evaluación, así como nueva terminología.

Para ir a la par de reformas de esta escala, el profesorado requiere capacitarse continuamente de modo que pueda familiarizarse con los lineamientos vigentes y adaptar su práctica docente. Un concepto útil para comprender este proceso es la apropiación curricular, entendida como la adopción activa, situada y reflexiva de los componentes curriculares, “que está constituida por los procesos cognitivos, afectivos y prácticos que llevan a cabo los sujetos para comprender, interpretar, resignificar e implementar los programas institucionales

en su actuar educativo” (Reyes Ruvalcaba, 2024, p. 90). Partiendo de este concepto se entiende que cada profesor o profesora pasa por un proceso de apropiación con ayuda o mediación de otros agentes y de los recursos disponibles en su entorno, lo cual significa que dicho proceso no ocurre de manera aislada ni automática y que no todas las experiencias de apropiación son iguales, por ello es importante conocerlas y analizarlas para tener una comprensión más profunda de cómo las y los docentes interactúan con el currículo en contextos reales y en momentos conyunturales de la educación, como son las reformas.

En el caso específico del nivel medio superior, desde 2008 se cuenta con un marco curricular creado con el objeto de unificar los planes de estudio de los diferentes subsistemas que conforman este nivel educativo¹. De esta manera se buscó solucionar las diversas problemáticas que se derivaron de contar, por varias décadas, con numerosos planes de estudio distintos. En 2022 se publicó el Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana (MCCNEM), producto de la reforma educativa de 2019, en dicho marco se incluyen los principios filosóficos y pedagógicos de este nuevo modelo educativo, que dice romper con los planteamientos de influencia neoliberal e individualista de los marcos curriculares anteriores.

Respecto a las experiencias concretas de apropiación curricular en el contexto de la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), existen algunos trabajos recientes como el de Cordero Arroyo et al. (2023), así como el de Ceballos Escobar (2024), quienes aportan elementos para comprender este proceso en nivel básico. Sin embargo, en el ámbito específico de educación media superior se tiene muy poca información. Los trabajos recientes sobre el tema de la reforma curricular y el MMCNEM tienden a enfocarse

1 Según el Artículo 45 de la Ley General de educación, la educación media superior en este país incluye los servicios de bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico, bachillerato intercultural, bachillerato artístico, profesional técnico bachiller, telebachillerato comunitario, educación media superior a distancia y tecnólogo (Gobierno de México, 2019).

en el análisis de la política educativa implementada a nivel nacional (Romero Gonzaga, 2022; Reveles Aguilar, 2025).

Analizar las políticas nacionales es una tarea importante para conocer sus características, fortalezas, limitaciones y hacia donde se orientan, pero si se busca conocer su impacto en términos prácticos y en contextos situados, se requiere de información proveniente de los sujetos de esas políticas, en este caso del profesorado. Por tanto, en aras de contribuir a llenar los vacíos identificados, el objetivo de este capítulo es analizar las experiencias de apropiación del currículum de docentes de nivel medio superior tomando como caso de estudio dos subsistemas: el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) y del subsistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), también de Zacatecas.

Marco teórico y contextual

Las reformas educativas y curriculares

Respecto al tema de las reformas educativas, Méndez (2021), las define como: “políticas educativas tendientes a introducir transformaciones en la totalidad o en algún aspecto del sistema educativo, algunas de ellas con pretensiones refundantes y otras con carácter de innovación respetando las culturas escolares y profesionales” (p. 48). De acuerdo con Cabrera Núñez (2017), para entender el surgimiento e implementación de reformas educativas en la región, es necesario comprender que forman parte de una tendencia que obedece a condiciones políticas y económicas fluctuantes en un contexto global: “las reformas de estado y aquellas que atienden al sector productivo han marcado la pauta para las de tipo educativo, de forma paralela o inmediata para que la región latinoamericana logre su incorporación al mercado internacional” (pp. 43-44).

En el caso específico de las reformas de tipo curricular, estas se materializan de manera más visible en los planes y programas de

estudio, ya que estos documentos constituyen el marco oficial donde se establecen los contenidos de aprendizaje, los enfoques pedagógicos y los objetivos que cada nivel educativo persigue. En otras palabras, los planes y programas funcionan como una guía en la que se reflejan las prioridades, valores y objetivos de la política educativa, además de marcar las pautas para la práctica docente. Según Taborda y Quiroz Posada (2014), la estrecha relación entre las reformas educativas y el currículum se debe a: “las crecientes presiones y demandas de cambio tienden a centrarse tanto en las estructuras como en el contenido del currículo escolar” (p. 76).

Asimismo, es importante mencionar que el concepto de reforma va de la mano del concepto de innovación curricular y pedagógica, en tanto que el primero suele dar paso a una renovación del currículo y una transformación de las prácticas educativas (Díaz-Barriga Arceo, 2013), los procesos de innovación responden a diversos factores de orden social, político y educativo que buscan atender las demandas sociales en materia educativa, en un momento histórico dado. En aras de la innovación, los movimientos reformistas pueden cuestionar los fundamentos filosóficos de la educación, sus fines sociales, los paradigmas en los que se basan las prácticas pedagógicas o hasta el funcionamiento del sistema educativo para dar paso a la actualización de los enfoques formativos y reconfigurar los procesos educativos. De este modo, las reformas curriculares no únicamente introducen modificaciones normativas, sino que también pueden propiciar transformaciones en la manera en la que se concibe el aprendizaje o se establece la relación entre docente-estudiante, docente-curriculum y currículum-escuela-comunidad.

La apropiación curricular: formas de pensar, sentir y hacer docencia

Ahora bien, como ya se mencionó, en el contexto de una reforma, los agentes educativos deben atravesar por un proceso de familiarización con los nuevos planteamientos curriculares. Para comprender y describir este proceso, en este estudio se recurrió al

concepto de apropiación curricular. En el ámbito educativo, la noción de apropiación tiene sus orígenes en la teoría sociocultural y surge a partir de las aportaciones de Vygostky (1978); Leontiev (1981) y Wertsch (1991). Desde este enfoque, la apropiación:

se refiere a las formas en las que la gente adopta formas de pensar y actuar a través de la participación en prácticas sociales [...] es un proceso del desarrollo que se lleva a cabo mediante acciones formuladas socialmente, orientadas a una meta y mediadas por herramientas.² (Grossman et al., 1999, p. 4)

Bajo esta perspectiva, al analizar las implicaciones que tienen las modificaciones de los planes y programas de estudio se puede inferir que la adopción de los cambios curriculares no se limita a la transmisión de lineamientos o a la simple lectura y difusión de documentos oficiales, sino que requiere de la interiorización activa por parte de los agentes educativos, entre los cuales destaca el profesorado, pero también involucra a las figuras directivas, estudiantes, personal de apoyo técnico, pedagógico y administrativo, entre otros. De esta forma se puede afirmar que la apropiación del nuevo marco curricular no es automática, sino que se logra a partir de procesos individuales y colectivos, con la participación activa y deliberada de la comunidad educativa.

En esta línea, Reyes Ruvalcaba (2024), define a la apropiación curricular como: “un proceso dinámico, en la que los sujetos participan de manera activa, situada, dialógica y conflictiva al incorporar las propuestas curriculares a sus contextos profesionales y existenciales” (p. 86). Este mismo autor, ofrece una descripción de

2 Traducción propia. Texto original: “appropriation refers to the ways in which people adopt ways of thinking and acting through their participation in social practices [...] is a developmental process that comes about through socially formulated, goal-oriented, and tool mediated actions.”

las dimensiones que componen a la apropiación curricular como una herramienta heurística, y tomando como punto de partida para su definición al profesorado como agente educativo. Estas dimensiones y sus elementos se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dimensiones de la apropiación curricular

Apropiación diferenciada de los componentes curriculares	<ul style="list-style-type: none">• Los principios que orientan la filosofía educativa• Los contenidos de aprendizaje• El codiseño curricular• Los actores educativos• Los campos formativos• Los ejes articuladores• Los métodos sociocríticos• Los procesos de desarrollo del aprendizaje• La evaluación formativa
Factores de la apropiación curricular	<ul style="list-style-type: none">• Características personales• Formación profesional• Experiencia educativa• Contexto institucional
Medios o modos de mediación	<ul style="list-style-type: none">• Los canales oficiales• Los conductos interpersonales• Medios sociales alternos
Mediaciones y mediadores	<ul style="list-style-type: none">• Los responsables de la formación continua• El intercambio de experiencias entre docentes• Los mediadores digitales no oficiales• Las y los docentes como mediadores educativos• El profesorado en su reflexión sobre la propia práctica
Fases de la apropiación curricular	<ul style="list-style-type: none">• Fase de recepción• Fase de comprensión• Fase de resignificación• Fase de adaptación• Fase de aplicación• Fase de evaluación
Grados de apropiación curricular	<ul style="list-style-type: none">• Baja o cuasi-nula• Reproducción• Acomodación• Reconceptualización• Innovación

Roles en la AC	<ul style="list-style-type: none"> • En tanto docentes frente al grupo áulico • Como colectivo escolar • En su papel de representante institucional • En cuanto colegas • Como agremiado magisterial • En su calidad de subordinado del aparato educativo
Apropiación curricular como proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso situado, relacional, dialógico y conflictivo

Fuente: elaboración propia con base en Reyes Ruvalcaba (2024, pp. 75-86).

Desde la perspectiva del cambio educativo, uno de los factores para el éxito o fracaso de una reforma es el grado de apropiación y compromiso del profesorado (Fullan, 2007), lo que refuerza la necesidad de recuperar sus experiencias para comprender los procesos a través de los cuales las y los docentes traducen los lineamientos oficiales en prácticas concretas, así como las dificultades a las que se enfrentan y las acciones que llevan a cabo para superar dichas dificultades. Finalmente, como afirma la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023a), el éxito de una reforma curricular “depende de las formas en que se concreten en el aula debido a que todo cambio curricular representa desafío y transformaciones en la manera habitual de llevar a cabo la práctica docente” (s/p).

El marco curricular común entre la renovación y la refundación de la enseñanza

Para entender la función del marco curricular común en la educación media superior (MMC) es necesaria una breve revisión retrospectiva de su pasado inmediato. Su creación se remonta a 2004, cuando apareció como una innovación curricular para los bachilleratos tecnológicos. Su propósito fue tratar de unificar los planes de estudio en todo el país, ya que, debido a cuestiones administrativas y organizativas propias de este nivel que datan de

inicios del siglo XX, se contaba con una gran cantidad de planes que podían variar considerablemente en cuanto a su estructura y objetivos formativos, lo que trajo consigo problemas administrativos que afectaban al estudiantado, además de que generaron diferencias en los resultados de aprendizaje y los perfiles de egreso.

La intención de contar con un marco común fue parte de la reforma curricular impulsada por el Plan Nacional de Educación 2001-2006, el cual incluyó como uno de sus objetivos para el nivel medio superior: “la integración, coordinación y gestión del sistema” (Gobierno de México, 2004, s/p). Con base en esto, se estableció una estructura curricular mínima con tres componentes: 1) componente de formación básica, 2) componente de formación propedéutica y 3) componente de formación profesional. De esta manera, la creación del MMC supuso el establecimiento de una base común a todos los subsistemas de bachillerato tecnológico.

Cuatro años más tarde, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el MMC se generalizó a todos los subsistemas y se modificó para incorporar el modelo de competencias. De esta manera se buscó: “articular las diversas opciones de servicio educativo en la EMS –operada a través de los subsistemas– y con el consenso sobre el perfil de egreso, las competencias a desarrollar y el currículo impartido en el aula” (Razo, 2018, p. 92). Esto permitió la homologación de los criterios educativos para este nivel, además de que contar con un perfil de egreso compartido ofreció una visión más clara y coherente de lo que se esperaba que lograra el estudiantado al terminar sus estudios.

La más reciente reforma curricular de la educación media superior se registró en 2022. Ante las tendencias neoliberales de las políticas educativas de los sexenios pasados, una vez que Andrés Manuel López Obrador llegó a la presidencia de la mano del movimiento político-ideológico denominado la Cuarta Transformación, se dio un viraje que motivó una nueva reforma materializada en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyas bases legales

quedaron establecidas en la Ley General de Educación de 2019. Según el gobierno federal, esta reforma tuvo el propósito de: “rescatar el Sistema Educativo Nacional, eliminando una visión que perpetuaba desigualdades mediante la formación de estudiantes poco críticos, con bajos niveles de conciencia social y una lógica de competencia en lugar de cooperación” (Gobierno de México, 2025, p. 45).

La diferencia entre este modelo y los anteriores radica en que: “en el modelo educativo tradicional, el enfoque de enseñanza-aprendizaje individual y disciplinario y considera al desempeño, a la calidad y a la empleabilidad como parte importante del éxito escolar” (Ramírez Martinell y Aguirre Juárez, 2023, p. 103). De esta manera, el modelo educativo de la NEM se fundamenta en principios humanistas que privilegian la formación integral del alumnado haciendo énfasis en la dimensión ética con sentido de justicia social, además de que pone al centro la interrelación entre el aula, la escuela y la comunidad como punto de partida para problematizar la realidad y promover el aprendizaje situado.

En efecto, la realidad existente en el sistema educativo mexicano a comienzos de 2019, pese a las acciones de los gobiernos anteriores, no era congruente con el ideal de la educación como palanca para la transformación social; por el contrario, era una educación que privilegiaba la función utilitaria del conocimiento (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022a), porque había dejado atrás la búsqueda de la transformación social y ya no consideraba a la escuela, el conocimiento, a docentes y estudiantado, madres y padres de familia, ni a los saberes comunitarios como agentes y recursos del cambio social (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022b).

Los artífices de la reforma buscaron recuperar “la relevancia e implicaciones relacionadas con el aspecto cultural y social [...] formar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos con responsabilidad social, que sea parte de los cambios y no queden relegados de ellos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 8). Por ello consideraron impostergable la refundación del sistema

educativo y sus bases, entre ellas, el currículo, a fin de tener una estructura formativa que permitiera el desarrollo de: “valores y aptitudes para el crecimiento como comunidad” (Castro-Zapata et al., 2022, p. 18), que lleven a la forja de ciudadanos competentes capaces de desempeñarse activamente en su entorno.

Iniciando a finales de 2018, el rediseño del MMC de la educación media superior se fundamentó en seis líneas de acción de política pública para la educación: i) Educación con calidad y equidad, ii) Contenidos y actividades para el aprendizaje, iii) Dignificación y revalorización del docente, iv) Gobernanza en el sistema educativo, v) Infraestructura educativa, y vi) Financiamiento y recursos. En la línea ii) Contenidos y actividades para el aprendizaje, se establecen los elementos básicos para la revisión de los contenidos curriculares, donde se plantea como uno de los ejes para instrumentar las acciones educativas:

Promover en los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética, la estética y la filosofía, con el fin de formar ciudadanos responsables que se reconozcan como personas con valores positivos y con un sentido de pertenencia e integración social, capaces de aportar elementos valiosos para su comunidad y el país. (Arroyo Ortiz, 2019, p. 12)

El rediseño también se basó en los planteamientos del Plan estratégico SEP 0-23, el cual fue un instrumento de la política pública del gobierno obradorista cuyo propósito era: “lograr la articulación curricular y organizativa del sistema Educativo Mexicano con la finalidad de formar a los mexicanos como ciudadanos responsables, con identidad y amor por México, que aporten positivamente a la transformación social” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021, p. 9). En cuanto al marco legal, el Artículo 24 de la Ley General de Educación, señala que los planes y programas de estudio:

promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital. (Ley General de Educación, 2019, pp. 11-12)

Para lograr este propósito, este mismo artículo establece que en la elaboración del marco curricular común habría de contar con la “participación de las comisiones estatales de planeación y programación en educación media superior o sus equivalentes, con el propósito de contextualizarlos a sus realidades regionales” (Ley General de Educación, 2019, pp. 11-12).

El currículo fundamental y el currículo ampliado

El 17 de agosto de 2022, por medio de un acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación, quedó establecido el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). En dicho documento están descritas las características de este marco aplicable en todas los subsistemas y los centros educativos de nivel medio superior del país. El MCCEMS tiene dos componentes: el currículum fundamental y el currículum ampliado. El primero cuenta con recursos sociocognitivos y áreas de acceso al conocimiento y, el segundo, con recursos socioemocionales.

Los recursos sociocognitivos son: Comunicación, Pensamiento Matemático³, Conciencia Histórica y Cultura Digital y las áreas de acceso al conocimiento en las Ciencias Sociales, las Humanidades

3 Sobre el recurso cognitivo de pensamiento matemático (enseñanza de la estadística) ver Silvestre y Cañez (2024).

y las Ciencias Naturales y la Tecnología. Estos cuatro recursos vistos como “aprendizajes articuladores indispensables para la comprensión y construcción permanente del conocimiento y el posible aprovechamiento en las experiencias de las ciencias naturales, ciencias naturales y las humanidades” (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022a, pp. 18-19). Además, estos recursos y áreas de conocimiento son esenciales para cumplir al objetivo de desarrollo sostenible 4, de la agenda 2030 (SEP, 2021), esto es: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (SEP, 2021, p. 18).

Por su parte el currículo ampliado se compone de tres recursos socioemocionales: responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo. Estos recursos “deberán desarrollarse y desplegarse en cinco ámbitos de práctica y colaboración ciudadana, educación para salud, educación integral en sexualidad y género, artes y actividades físicas y deportivas” (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022a, p. 23). Por las implicaciones que tienen estos recursos socioemocionales y su posible impacto en la vida de las y los estudiantes, se pueden entender como el eje articulador de la ciudadanía transformadora que se forja desde la educación media superior.

Para el caso del ámbito de la colaboración ciudadana, se creó el Programa de Trabajo Escuela, Aula y Comunidad (PEAC) en agosto 2022. Esta estrategia tuvo como finalidad:

articular a las y los distintos actores participantes en la construcción de los aprendizajes significativos y contextualizados del estudiantado [...] con base en el programa de estudios y necesidades o problemáticas de la comunidad, mediante el desarrollo de Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) [...], teniendo como referente la autonomía en la didáctica para el abordaje transversal de las progresiones de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) correspondientes a los Re-

cursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento, Recursos y Ámbitos de Formación Socioemocional, y los objetivos de participación del estudiantado en la transformación de su contexto para el bienestar de la comunidad. (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2024, p. 1)

Es necesario destacar que los dos currículos, el fundamental y el ampliado, tuvieron como propósito generar un círculo virtuoso vinculando el aula, la escuela y la comunidad, para concretar la formación del estudiante como persona y ciudadano. Con ellos se reconoce y asume como agente de la transformación social, por ende, “con una identidad, sentido de pertenencia a un grupo social, étnico o regional, a una cultura [...] en actitudes y valores, con pleno respeto a los derechos humanos [...] la convivencia de manera asertiva, respetuosa y solidaria” (SEP, 2021, p. 13).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, la estrategia metodológica utilizada fue el estudio de caso instrumental el cual se define como: “el estudio de un caso (por ejemplo, una persona, grupo específico, ocupación, departamento, organización) para proveer entendimiento sobre un asunto particular, revisar generalizaciones o construir teoría” (Mills et al., 2010, p. 473)⁴. El trabajo estuvo orientado a describir las experiencias de apropiación curricular del profesorado de nivel medio superior a partir de la implementación del Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana en 2022 a partir de los datos obtenidos de la plantilla docente de dos subsistemas de Educación Media Superior del estado de Zacatecas: el CECyTEZ y el EMSaD. Se determinó agrupar a las

4 Traducción propia. Texto original: “an instrumental case study is the study of a case (e.g., person, specific group, occupation, department, organization) to provide insight into a particular issue, redraw generalizations, or build theory”.

y los docentes de ambos subsistemas ya que dependen de la misma coordinación a nivel estatal y porque sus planteles se encuentran distribuidos en todo el estado, lo cual permitió obtener perspectivas de diferentes contextos en la misma región⁵.

La recolección de información se realizó mediante dos técnicas complementarias: un cuestionario digital autoadministrado con el objetivo de obtener datos generales sobre el perfil del profesorado y sus percepciones iniciales respecto al MCCNEM; y entrevistas semiestructuradas a nueve docentes, diseñadas para profundizar en sus procesos de interpretación, adaptación e implementación de los cambios curriculares, así como en las dificultades o limitaciones que encontraron en dicho proceso. En cuanto a la selección de docentes informantes, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando como principal criterio de selección que fueran docentes que hubieran implementado el MCCNEM en el semestre enero-julio 2024.

La decisión de emplear este procedimiento responde a que, en investigaciones cualitativas, el interés no radica en la representatividad estadística de los casos, sino en la posibilidad de acceder a experiencias, percepciones y significados relevantes en torno al fenómeno analizado (Patton, 2014). En este sentido, se invitó a participar a docentes que cumplieron con el criterio mencionado y que aceptaron colaborar voluntariamente, lo cual se asentó en una carta de consentimiento informado. En la siguiente tabla se presentan los datos generales de las y los informantes.

5 CECYTEZ en Zacatecas se creó en 1997 y asumió la coordinación administrativa del EMSAD en el año 2000.

Tabla 2. Datos generales de informantes

Sexo	Edad	Años de servicio	Municipio donde labora	Área de formación inicial
H	51	17	Villa de Cos	Medicina
H	45	21	Villanueva	Educación
H	43	5	Fresnillo	Letras
H	41	17	Pánfilo Natera	Ingeniería en electricidad
H	53	19	Guadalupe	Psicología
M	43	20	Calera	Psicología clínica
M	45	16	Calera	Filosofía
M	46	24	Fresnillo	Derecho
M	48	21	Guadalupe	Psicología

Fuente: elaboración propia.

Resultados del cuestionario

El instrumento fue contestado por la totalidad de docentes que laboraban en los dos subsistemas elegidos al momento de la aplicación; 188 de ellos trabajaban en el alguno de los 14 planteles de CECyTEZ y 206 en los 40 planteles de EMSAD, como se muestra en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Planteles CECyT Zacatecas y número de docentes por sexo

No.	Plantele	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
1	Calera	Calera	Urbano	12	10	22
2	Col. El Molino	Jerez	Rural	5	2	7
3	El Lampotal	Veta Grande	Rural	2	11	13
4	El Saucito	General Pánfilo Natera	Rural	7	2	9
5	Estación Gutiérrez	Fresnillo	Rural	3	1	4
6	Estación San José	Fresnillo	Rural	8	14	22

No.	Plantel	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
7	José Ma. Pino Suárez	Pinos	Rural	6	4	10
8	Lázaro Cárdenas	Fresnillo	Rural	8	3	11
9	Maravillas	Noria de Ángeles	Rural	7	2	9
10	Pedroso	Valparaíso	Rural	7	4	11
11	Plateros	Fresnillo	Rural	7	7	14
12	Río Grande	Río Grande	Urbano	10	11	21
13	San José de Lourdes	Fresnillo	Rural	8	4	12
14	Tlaltenango	Tlaltenango	Urbano	12	11	23
Total				102	86	188

Fuente: elaboración propia.

Recabar datos sobre la distribución por planteles y municipios permitió identificar que estos docentes laboran en escuelas ubicadas en 27 de los 58 municipios de Zacatecas, lo que refleja una amplia cobertura del territorio estatal, principalmente en zonas rurales, en tanto que ambos sistemas se abocan a cubrir la demanda de servicios educativos de nivel medio superior en zonas apartadas de los centros urbanos.

Tabla 4. Planteles EMSaD de Zacatecas y número de docentes por sexo

No.	Plantel	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
1	Apizolaya	Mazapil	Rural	4	1	5
2	Buenavista de Trujillo	Tabasco	Rural	3	3	6
3	Buenavista de Pinos	Pinos	Rural	4	2	6
4	Caopas	Mazapil	Rural	1	3	4
5	Casa Blanca	Guadalupe	Rural	1	4	5
6	Chupaderos	Villa de Cos	Rural	4	1	5
7	Col. Pedro Raygoza	Tabasco	Rural	4	1	5

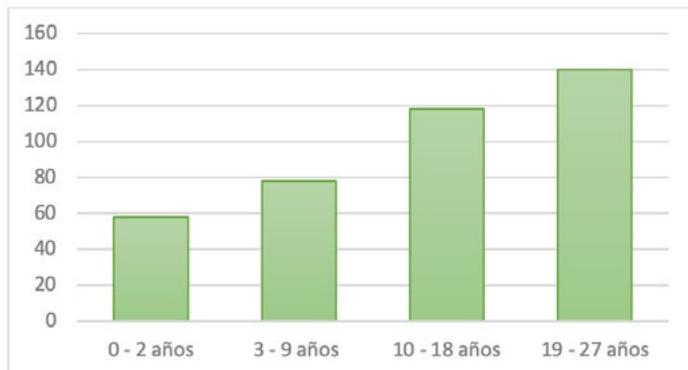
No.	Plantel	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
8	Col. Progreso	Río Grande	Rural	0	5	5
9	El Cazadero	Saín Alto	Rural	4	1	5
10	El Centro	Zacatecas	Urbano	3	2	5
11	El Nigromante	Pinos	Rural	3	2	5
12	El Porvenir	Trancoso	Rural	1	4	5
13	El Refugio	Villa Hidalgo	Rural	3	2	5
14	El Rucio Villa de Cos	Villa de Cos	Rural	1	2	3
15	El Rucio Villa Hidalgo	Villa Hidalgo	Rural	6	1	7
16	Emiliano Carranza	Miguel Auza	Rural	4	1	5
17	Emiliano Zapata	Río Grande	Rural	3	2	5
18	Espíritu Santo	Pinos	Rural	3	2	5
19	Estancia de Guadalupe	Pinos	Rural	3	2	5
20	Hacienda Nueva	Zacatecas	Rural	2	1	3
21	Huitzila	Teúl de González Ortega	Rural	4	1	5
22	Jaula de Abajo	Pinos	Rural	1	4	5
23	La Colorada	Villa de Cos	Rural	0	6	6
24	La Concepción	Loreto	Rural	2	3	5
25	La Laguna	General Francisco R. Murguía	Rural	2	4	6
26	La Quemada	Villanueva	Rural	3	2	5
27	La Zacatecana	Guadalupe	Rural	6	2	8
28	Las Catarinas	Fresnillo	Rural	2	3	5

No.	Plantel	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
29	Lobatos	Valparaíso	Rural	3	2	5
30	Mateo Gómez	Sombrerete	Rural	4	1	5
31	Ramón López Velarde	Calera	Rural	1	4	5
32	San Antonio de Padua	Valparaíso	Rural	3	2	5
33	San Pablo	General Pánfilo Natera	Rural	4	2	6
34	San Tiburcio	Mazapil	Rural	4	1	5
35	Santa Ana	Pinos	Rural	4	2	6
36	Santa Lucía de la Sierra	Valparaíso	Rural	3	2	5
37	Sauceda de la Borda	Guadalupe	Rural	3	2	5
38	Seis de Enero	Fresnillo	Rural	1	4	5
39	Tanque Nuevo	El Salvador	Rural	3	2	5
40	Tenayuca	Apulco	Rural	3	2	5
Total				113	93	206

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al sexo de los participantes, la población está conformada por 215 hombres (54.5%) y 179 mujeres (45.5%), lo que permite observar que en la composición del género del profesorado de los dos subsistemas predominan los hombres, pero la diferencia en el número no es tan grande. Mediante el cuestionario también se recabaron datos sobre los años de servicio del profesorado, los cuales se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Número de docentes por rango de años de servicio



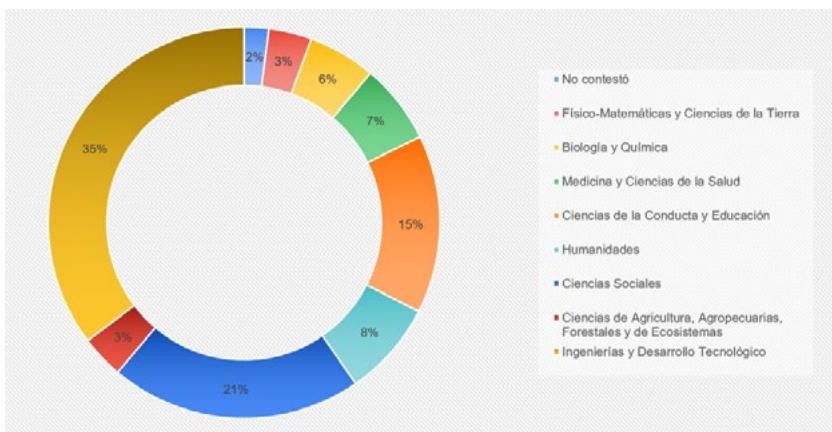
Fuente: elaboración propia.

El grupo más numeroso de docentes es el de 19 a 27 años de servicio (35.5%), seguido por quienes tienen entre 10 y 18 años (29.9%). Esto significa que más de la mitad del profesorado tiene una larga trayectoria profesional, lo cual brinda un bagaje de conocimientos, saberes y prácticas. En lo que respecta a la apropiación curricular, se puede inferir que estos docentes poseen referentes muy sólidos sobre “cómo se enseña” y esto puede facilitar el análisis crítico de las reformas, pero también puede generar resistencias al cambio.

Del total de docentes, solo 38 (9.6%) tienen estudios en educación o afines, como la licenciatura en intervención educativa y en enseñanza de lenguas extrajeras. Este es un dato importante, puesto que se observa que, a nivel nacional, es una mínima cantidad de docentes en nivel medio superior quienes cuentan con una formación pedagógica previa. Esto se debe a que no es requisito para ingresar al servicio docente en dicho nivel. Si bien, al desempeñarse en la docencia el profesorado sigue formándose continuamente, no contar previamente con un bagaje de conocimientos pedagógicos y competencias docentes puede impactar la forma en la que se recibe, interpreta e implementa una reforma de tipo curricular, además de que puede suponer una curva de aprendizaje más pronunciada. Como lo reconoce la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDU], 2022), la gran mayoría de las y los

profesores de este nivel: “deben aprender, desarrollar y consolidar su conocimiento y habilidades para la docencia durante el desempeño de su función en servicio; su formación no se compone de aspectos educativos ni pedagógicos, proviene de diversas disciplinas” (p. 23).

Figura 2. Formación inicial del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, la práctica docente en este nivel educativo suele orientarse por la experiencia profesional y el conocimiento disciplinar más que por una preparación pedagógico-didáctica sistemática. Esta situación plantea desafíos importantes para la implementación de políticas y reformas en el plano curricular, ya que la apropiación no solo requiere de conocimientos en la materia que ese enseña, sino también de fundamentos teórico-conceptuales y herramientas pedagógicas que permitan traducir dichos cambios en prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje.

Resultados de las entrevistas

En el contexto de los dos subsistemas que se tomaron como caso de estudio, la implementación del MCCNEM generó diversas reacciones entre el profesorado. Cabe decir que prevalecieron las reacciones

negativas asociadas al nerviosismo, temor e incertidumbre ante los cambios. Asimismo, se presentaron dudas y confusión relacionadas a una necesidad de conocimiento, como lo expresa una docente: “yo tuve acceso a información, a cursos y todo, pero no se me ha quitado del todo la confusión. Necesito tener un conocimiento más amplio, más sólido, más robusto” (Informante 2).

La necesidad de fortalecer su conocimiento sobre el currículum y sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos del modelo educativo se asocia con la formación docente continua. Lo que se observa es que, en un inicio, recibieron la información general de documentos oficiales a través de redes sociales o por correo electrónico, pero faltó una capacitación formal. Posteriormente, en la etapa de implementación del nuevo marco curricular, el profesorado participó en diferentes procesos formativos como cursos, conferencias, reuniones de academia, mesas de trabajo, entre otros, sin embargo, en varios de ellos persistió la percepción de confusión o falta de comprensión de algunos elementos del modelo. Esto dejó en el profesorado la impresión de no estar plenamente capacitados para comprender e implementar el nuevo modelo educativo:

Pues todavía yo siento que tengo deficiencia de ciertos conocimientos, siento que todavía nos hace falta capacitación [...] no me refiero a una falta de información, sino a una capacitación encaminada a áreas en específico, porque luego nos dan capacitaciones que son globales. (Informante 7)

Asimismo, se identificaron algunas resistencias sobre todo por parte de los docentes con más trayectoria, o “los fundadores”, como los denominó una profesora. Cabe decir que también hubo reacciones positivas en las que destaca la afirmación del compromiso docente, mantener una buena actitud y tener disposición para acercarse a los materiales y recursos para reforzar su conocimiento sobre el modelo educativo.

Al momento de realizar las entrevistas el profesorado parecía haber superado la fase de recepción y estar en una fase de comprensión que les dio la pauta para la implementación: “al principio sí fue un poquito revoltoso, pero no, ahorita ya no, ya estamos, como que ya todos estamos aterrizados, ya sabemos bien cuáles con los ejes que tenemos que manejar” (Informante 9). Esto les permitió adaptar los elementos curriculares a su contexto escolar, evidenciando un tránsito hacia fases más activas de apropiación de acuerdo con el modelo propuesto por Reyes Ruvalcaba (2024).

En cuanto a los cambios curriculares del MCCNEM hubo reacciones negativas respecto a la reducción de horas de clase en algunas áreas frente a la elevada cantidad de progresiones de aprendizaje a cubrir por semestre. Una profesora de lengua y comunicación expresó desesperación ante este cambio que, según ella, significa dar “una embarradita nada más de cada cosa” (Informante 1), es decir, revisar de manera rápida, sintética o superficial los contenidos para por dar cumplimiento con lo establecido en el plan y programas.

En este sentido, el tiempo fue considerado como una las principales limitantes en el proceso de apropiación: el profesorado considera que la cantidad de información sobre el MCCNEM, de cursos sobre temáticas específicas y de documentos oficiales es muy grande, lo cual se contrapone al limitado tiempo que tienen para dedicar a la formación continua durante los días de clases. En este punto es importante mencionar que, bajo las políticas actuales de formación docente para los niveles básico y medio superior se ha buscado una revalorización del magisterio ante los embates laborales que había padecido en sexenios anteriores y ante el desprestigio y falta de valoración social que se ha percibido en últimos años. Como parte de las políticas de revalorización se estableció a la formación continua como un derecho del profesorado. Así quedó establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mediante una adición realizada el 15 de mayo de 2019:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir con los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (Gobierno de México, 2019, p. 2)

A pesar de ser un derecho reconocido por la constitución, las horas dedicadas a esta actividad no son remuneradas, ni suponen una descarga de horas clase, de tal modo que, para muchos docentes, sobre todo para quienes laboran en más de una escuela, representa una carga adicional de trabajo o restar horas a otras actividades, ya sean familiares, de ocio o aquellas relacionadas con la labor docente, como son la planeación y evaluación. Con la finalidad de proporcionar espacios específicos para la formación, se han tomado medidas en los diferentes subsistemas como programar cursos en los períodos intersemestrales que ocurren al terminar las vacaciones de verano e invierno y antes del inicio de clases, según lo establecido en el calendario oficial.

Una limitante más es la falta de personal en los planteles o coordinaciones de los subsistemas que se encarguen exclusivamente de tareas relacionadas con la formación permanente del profesorado. En lo que respecta a los subsistemas estatales, un estudio titulado *Índice de Capacidades Institucionales en materia de formación continua de docentes de Educación Media Superior*, elaborado por MEJOREDU (2024), encontró que: “el personal a cargo de la educación continua se ubicaba en áreas que no se dedican exclusivamente a ésta, sino que atienden diversos asuntos académicos, por lo que el personal responsable es reducido” (p. 9). La falta de personal dedicado exclusivamente a tareas de formación continua del profesorado genera la reproducción de prácticas fundamentadas en una tradición administrativa que limita la realización de actividades complementarias como es el acompañamiento pedagógico, dejando al profesorado sin este apoyo tan importante.

Como afirma Santiago García (2020), la formación inicial y continua es inherente al desarrollo profesional docente. Es también constitutiva de una identidad docente que se construye en el tiempo y en relación con otros, y que está mediada por un proceso de socialización complejo que se da al interior de un grupo y/o pequeños tipos de pertenencia que se conforman a partir de identificaciones propias derivadas de intereses u objetivos que se comparten entre sus miembros. Es en estos grupos que surgen objetivos comunes que pueden ser alcanzados más fácilmente a través de una cultura colaborativa docente.

Esto concuerda con estudios como el de Ramírez Martinell y Aguirre Juárez (2023), donde por medio de una encuesta, analizó las percepciones de docentes del estado de Veracruz sobre la implementación del MMC y encontró que la capacitación docente tuvo un impacto positivo en el profesorado:

docentes de base como para los interinos, es una preocupación significativa que debe ser atendida sin distinción. Al respecto concuerdan los docentes en que el acceso a recursos de consulta y a acciones de apoyo específicas además de servirles para su desarrollo profesional docente, los commina a asumirse como corresponsables de su formación continua.
(p. 113)

También hay que reconocer que, como lo explica Santiago García (2020), la participación de agentes externos en la formación de docentes de media superior puede tener efectos negativos como que “los conocimientos impartidos carezcan de pertinencia y no haya apropiación de los mismos por parte de los docentes” (p. 68), sobre todo cuando estos formadores externos desconocen el contexto de la educación media superior y las necesidades específicas de formación del profesorado. Algo que se observa es la carencia de procesos de

acompañamiento pedagógico, el cual es muy importante en el proceso de apropiación curricular. Como lo indica MEJOREDU (2023):

acompañar implica disposición y cercanía a los colectivos docentes para fortalecer sus saberes y conocimientos, guiando sus procesos de apropiación, escuchando sus inquietudes, ofreciéndoles perspectivas y posibilidades para mejorar sus prácticas y su crecimiento personal, así como impulsar la colaboración y generar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos (s/p).

En cuanto a la implementación de los cambios curriculares el principal problema surgió a partir de las progresiones del aprendizaje (PDA). Según el documento base del *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, las PDA:

son la descripción secuencial de aprendizajes de conceptos, categorías y subcategorías que llevarán a los estudiantes a desarrollar conocimientos y habilidades de forma gradual, en las que se desarrolla relaciones que van de lo más simple a lo más complejo, construidas desde la multidisciplina y contemplando cuando sea posible la transversalidad. (SEP, 2022, p. 64)

Una preocupación recurrente en las y los entrevistados es la percepción de que el MCCNEM incluye una gran cantidad de PDA y que, debido a las limitaciones de tiempo, es difícil desarrollarlas todas a lo largo del semestre:

Cuando comencé yo a integrar las progresiones, la comprensión era muy poca y yo me estresaba diciendo es que no alcanza, no alcanza, ya esta progresión tengo que ir a la segun-

da, por que así estaba mi planeación, pero no podía porque el alumno no había asimilado la primera [...], pero ya a la mitad del semestre dije, bueno, yo puedo vincular esto con esto, incluso juntaba tres progresiones [...] comencé a compactar o sintetizar progresiones para lograr su propósito. (Informante 4)

Como se observa en el fragmento anterior, ante el reto de desarrollar las progresiones de aprendizaje incluidas en el MCCNEM, el profesorado tuvo que implementar estrategias de adaptación y flexibilización que les permitieran avanzar sin perder de vista los objetivos centrales. Particularmente destaca la integración de varias progresiones en una sola, la priorización de las consideradas como esenciales y repensar la planeación didáctica desde una perspectiva más flexible. En estas acciones se identifican indicios de un proceso de resignificación, el cual las y los docentes son capaces de reinterpretar el currículo a partir de las condiciones reales de su práctica y tratando de equilibrar las exigencias institucionales con las necesidades de aprendizaje del alumnado y las posibilidades de su práctica.

Aunado a ello, la aparente falta de orden en las PDA debido a que se eliminó la estructura secuencial que informaba al profesorado en qué momento del ciclo escolar trabajar cada contenido, generó dudas y confusión sobre todo en las y los docentes con menos experiencia:

en mi escuela, un grupo de compañeros que son muy jóvenes, recién llegados, que revisan los programas, los cambios y se quedan, así como: “ok, ya lo revisé y luego, ¿qué voy a hacer yo? ¿Por dónde empiezo? ¿Cuál es el tema 1?” (Informante 2)

Es precisamente a través de ejemplos como este que se evidencia la necesidad de procesos de acompañamiento pedagógico, principalmente con docentes noveles sin formación pedagógica previa. A estas dificultades se suman las que tienen que ver con el

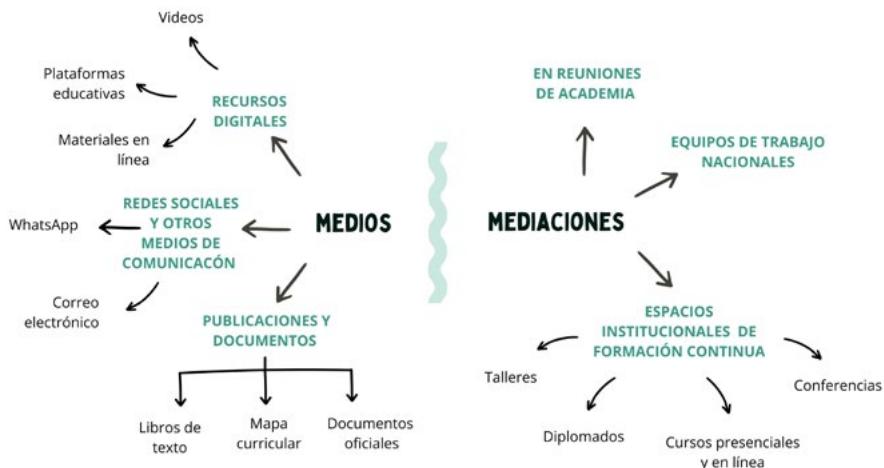
contexto específico de los planteles escolares, sobre en lo referente a la implementación del Proyecto Aula-Escuela-Comunidad que requiere de la toma de decisiones conjunta. Al respecto una profesora indicó que, de parte de la comunidad educativa extendida, más específicamente de madres y padres de familia, se observa desinterés y poca participación, lo que puede mermar los esfuerzos del profesorado por vincular el aula y la escuela con la comunidad:

el semestre anterior hicimos una plática de sensibilización con los padres de familia, este, y no vimos participación, ¿verdad? Yo les preguntaba y les pedía propuestas de qué actividades ellos sugerían que fueran útiles para hacer y todo eso. Y los papás muy apáticos, ¿verdad? Mucha apatía en este aspecto. (Informante 3)

Otra dificultad más en la implementación de los cambios curriculares es la inclusión de estudiantes que presentan alguna discapacidad o barrera para el aprendizaje ya que este colectivo docente no cuenta con formación específica para realizar la planeación didáctica tomando en cuenta las adecuaciones curriculares o las estrategias didácticas diferenciadas o adaptadas para esta población. En este caso suelen apoyarse del personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La falta de formación específica limita la capacidad de traducir los lineamientos curriculares en prácticas inclusivas en el aula.

Retomando las dimensiones de la apropiación curricular de Reyes Ruvalcaba (2024), el estudio también identificó los medios y mediaciones que participaron en el proceso de apropiación, los cuales se muestran de manera esquemática en la figura 3.

Figura 3. Medios y mediaciones de los procesos de apropiación curricular



Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis de las entrevistas indican que el profesorado, a través de diferentes mediaciones como los procesos de formación continua, la participación en academias y la interacción con los documentos logró apropiarse de los componentes curriculares del Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana, por lo que se puede decir que no se trató de una recepción pasiva por parte de las y los docentes, sino que fueron capaces de interpretar, adaptar y resignificar los nuevos componentes curriculares en función de su contextos y sus experiencias, con la ayuda de sus colegas.

Esto coincide con el resultado del estudio realizado a nivel internacional por De Silva 2016, que encontró que la apropiación curricular no es lineal, sino que más bien se trata de un proceso interpretativo donde las escuelas y los docentes transforman las políticas oficiales para encajar en los contextos sociales, lo cual refleja una resignificación y adaptación en lugar de una estricta adherencia.

En cuanto a la participación de otros agentes educativos, los agentes que más resaltan son los propios compañeros docentes, seguidos del personal directivo. Las expresiones del profesorado al

respecto denotan un alto sentido de compañerismo y de disposición para apoyarse mutuamente: “nosotros, toda nuestra planta docente somos muy, muy allegados, muy compañeros y nos apoyamos entre todos a realizar las actividades” (Informante 9).

Esta relación entre colegas y el apoyo mutuo se puede entender como un factor para la apropiación curricular, ya que el diálogo, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de soluciones contribuyen a este proceso, sobre todo facilita la fase de comprensión. Estas formas de colaboración demuestran que la apropiación es un proceso mediado por otros agentes y que la cultura de apoyo mutuo entre docentes tiene un papel muy importante. Con ello se refuerza el hecho de que participar en procesos colectivos de formación y diálogo docente, como los suscitados en los cursos, talleres y reuniones de academia, fue un elemento que facilitó el proceso de apropiación curricular, además de que promueve el fortalecimiento de la identidad docentes y su sentido de pertenencia al colectivo escolar:

Entonces creo que vamos conociéndonos, conociendo lo que el profesorado está viviendo, porque eso casi no se conoce, no conoce lo que vive, cómo lo vive y cómo eso que va viviendo se logra. Le genera experiencias tanto para la parte personal y para una experiencia de vida como docente, es eso, vamos acumulando muchas cosas y van llegando nuevos [docentes] que se acercan y te dicen, maestra dame pistas. (Informante 2)

Como se muestra el testimonio citado, el profesorado encuentra en estos espacios la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, reconocer los retos que vive en lo cotidiano y resignificar su experiencia al compartirla con otros. De esta forma, la apropiación curricular se convierte en un proceso que va más allá de la mera implementación técnica de los cambios curriculares ya que propicia otros procesos, por ejemplo, influye en la autopercepción de las y los

docentes, en su desarrollo profesional. De tal manera que se puede decir que el trabajo colectivo y la interacción entre colegas potencia los aprendizajes individuales.

Conclusiones

La reforma educativa de 2019 en México introdujo transformaciones sustantivas en el nivel medio superior, entre ellas la implementación de un nuevo Marco Curricular Común que se distingue de los anteriores por rechazar los planteamientos de corte neoliberal de reformas y tener un enfoque humanista y centrado en la interrelación entre el aula, la escuela y la comunidad. En dicho contexto, este trabajo se enfocó en el estudio de los procesos de apropiación curricular por parte del profesorado, entendidos como las formas en las que las y los docentes reciben, interpretan, y ponen en práctica las modificaciones derivadas de la reforma, apoyándose en otros agentes educativos y los recursos a su alcance.

El propósito fue examinar las experiencias de apropiación curricular en dos subsistemas de educación media superior, reconociendo la relevancia de comprender el papel del profesorado en la materialización de las reformas educativas. Se partió del supuesto de que conocer las experiencias de apropiación del profesorado en el contexto de una reforma es importante porque permite comprender cómo se interpretan e implementan los cambios curriculares a partir de la modificación de un dispositivo curricular, como es el marco común, en el entendido de que las reformas curriculares no se concretan únicamente con la publicación de nuevos planes y programas de estudio y la difusión de los mismos entre la comunidad educativa, sino a través de la apropiación, reinterpretación y aplicación que realiza el profesorado.

Los resultados del análisis de las entrevistas indican que el colectivo docente de los subsistemas que se tomaron como caso de estudio logró apropiarse de los componentes curriculares del Marco

Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana, a partir de acciones institucionalizadas como los cursos intersemestrales y conferencias impartidas por expertos. De igual manera fueron importantes los espacios de colaboración y diálogo entre colegas representados por las academias. También se observó interacción con los documentos oficiales a partir de lo cual se pudieron interpretar y resignificar los componentes curriculares, más específicamente los contenidos, las progresiones de aprendizaje, los recursos sociocognitivos y socioemocionales y el codiseño curricular.

Esto no significa que el proceso se haya realizado sin contratiempos ni dificultades, ya que también hubo expresiones por parte de los docentes que evidencian no estar del todo de acuerdo con los cambios realizados, de igual modo, hay quienes afirman que es lo mismo que reformas anteriores, solamente con un nombre diferente.

Este trabajo buscó aportar elementos para comprender el proceso de apropiación curricular a partir de las experiencias del profesorado en el entendido de que, para valorar los efectos de estas políticas, también requiere el estudio de casos sobre procesos específicos como la apropiación del currículum en el contexto de una reforma, además de conocer el papel de la formación docente continua en dichos procesos puesto que la implementación de una reforma no se limita a la promulgación de lineamientos oficiales, sino que se construye en la práctica cotidiana de quienes la llevan a cabo.

Mediante este estudio se encontró que uno de los principales factores para la apropiación del marco curricular, según la propia experiencia y percepciones del profesorado es la formación docente continua. Si bien en el terreno del análisis de las políticas de formación docente, algunas voces critican la implementación de acciones formativas orientadas a la apropiación curricular en el contexto de la reforma de 2019, argumentando que este enfoque deja “de lado otros aspectos que también contribuyen a fortalecer la práctica docente más allá de la coyuntura del cambio curricular” (MEJOREDU, 2024, p. 10), no puede asumirse que los cambios curriculares son asuntos

menores ni superficiales, sino que se trata de transformaciones profundas que redefinen elementos centrales que orientan el trabajo docente como son los contenidos, enfoques pedagógicos, progresiones de aprendizaje, así como formas de entender la evaluación y los fines propios de la educación.

Esta redefinición profunda se observó en la reforma de 2019 que pretendió dar marcha atrás a las políticas educativas de corte neoliberal para impulsar un currículo con un marcado enfoque humanista y orientado a la integración entre el aula, la escuela y la comunidad, bajo el modelo de la escuela abierta con énfasis en la colaboración a través de la participación y la toma de decisiones conjuntas, con el objetivo de contribuir a la formación integral del estudiantado.

En este sentido, este tipo de análisis centrados en la categoría de apropiación curricular permiten identificar las formas en que las y los docentes adaptan y resignifican las disposiciones oficiales, así como los factores que facilitan u obstaculizan dicha apropiación. Asimismo, resalta la importancia de la formación docente continua como componente estratégico para fortalecer las capacidades profesionales necesarias para enfrentar los retos que implican los cambios curriculares. De esta manera se contribuye a visibilizar la interacción entre política educativa y práctica docente, ofreciendo elementos para reflexionar sobre los mecanismos de implementación de una reforma de esta envergadura desde una perspectiva situada.

Referencias

- Aguirre Juárez, A., & Ramírez Martinell, A. (2022). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*. Ediciones Cobaev.
- Arroyo Ortiz, J. P., & Pérez Campuzano, M. A. (2022a). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.
- Arroyo Ortiz, J. P., & Pérez Campuzano, M. A. (2022b). Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2022. En A. Aguirre Juárez, & A. Ramírez Martinell, (coords.). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 19-37). Ediciones Cobaev.
- Arroyo Ortiz, J. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. SEP.
- Cabrera Núñez, G. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(1), 27-48.
- Castro-Zapata, E. I., Guateque-Londoño, J. F., & Londoño-Bonilla, P. (2022). Importancia del docente y su formación en las reformas educativas en Latinoamérica. *Pedagogía y Sociedad*, 25(63), 18-42. <https://n9.cl/tfazg>
- Ceballos Escobar, F. I. (2014). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (40), 138-169.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño y resultados en educación básica y media superior* (CGPFCDPD-2021). *Diario Oficial de la Federación*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación Media Superior*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023a). *Los cambios curriculares y los desafíos para la práctica docente*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023b). *Los desafíos para acompañar el cambio curricular*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2024). *La revalorización del magisterio y el derecho a la formación continua de docentes de educación básica y media superior 2024. Resumen ejecutivo.*

Cordero Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, G., Páez Cárdenas, J., & Malaga Villegas, S. G. (2023). *Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023.* Universidad Autónoma de Baja California.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2013). Reformas curriculares y cambio sistemático: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change.* Teachers College Press.

Gobierno de México. (2004). Acuerdo por el que se determina el Plan de Estudios de Bachillerato Tecnológico. *Diario Oficial de la Federación.* <https://n9.cl/j3lhx>

Gobierno de México. (2019). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.*

Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030.*

Grinberg, S., & Villagran, C. A. (2023). La reforma curricular como milieus: temporalidades, espacialidades y efectos. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280036>

Grossman, P., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating conceptual and pedagogical tools for teaching english: A conceptual framework for studying professional development. *National Research Center on English Learning & Achievement*, 108(1), 1-29.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Progress Publishers.

Méndez, J. (2021). Las reformas como problema educativo: una mirada conceptual e histórico-política. *Entramados*, 9(10), 47-64. <https://n9.cl/77ygt>

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research.* Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods.* Sage Publications.

- Ramírez Martinell, A., & Aguirre Juárez, A. (2024). Desafíos del MCCEMS: percepciones docentes. En F. Bustos González, (coord.). *Retos de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 102-120). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106. <https://n9.cl/lmxm6>
- Reveles Aguilar, E. P. (2025). Desafíos de la formación y el desarrollo profesional de docentes de educación media superior en México. *Serendipia*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.29057/serendipia.v1i1.15225>
- Reyes Ruvalcaba, Ó. (2024). Dimensiones de la apropiación curricular. *Revista Educ@rnos*, (55), 71-93. <https://n9.cl/gjc7z>
- Ribeiro da Silva, M. (2016). O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. *Educational Review*, 32(2), 91–110. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>
- Romero Gonzaga, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: transiciones, postergaciones y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>
- Santiago García, R. (2020). Trabajo colaborativo para la formación docente en educación media superior. En C. D. Fonseca Bautista, L. Ibarra Uribe, & R. Santiago García, (coords.). *El trabajo colaborativo docente en la educación media superior* (pp. 63-88). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Proyecto estratégico SEP 2021. Plan de 0 a 23 años*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. [SEMS]. (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad PAEC*.
- Taborda, M. A., & Quiroz Posada, R. E. (2014). Las reformas como dispositivos de cambios curriculares. *Uni-pluri/versidad*, 14(3), 70-80. <https://n9.cl/7rx7p>
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Experiences of MCCNEM Appropriation by Upper Secondary Education Teachers in the Context of Curricular Reform

Experiências de Apropriação do MCCNEM por Docentes do Nível Médio frente à Reforma Curricular

Laura Rangel Bernal

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

laura.rangel@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>

Maria del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

mmagallanes@uaz.edu.mx

David Jasso Velázquez

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-8289-150X>

dajass971@uaz.edu.mx

Abstract

The 2019 educational reform in Mexico led to curricular changes and the establishment of a new Common Curricular Framework for the upper secondary level. In this context, processes of curricular appropriation have taken place among educational agents, particularly among teachers. Understanding the experiences of curricular appropriation is important because it allows for an understanding of how reforms are experienced and interpreted in the spaces where their implementation occurs: the school and the classroom. Therefore, the objective of this chapter was to analyze the curriculum appropriation experiences of upper secondary education teachers in two subsystems: the Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECYTEZ) and the Distance Upper Secondary Education (EMSAD) subsystem, also in Zacatecas. This work is part of the analysis of curricular appropriation processes, understood as the dynamics through which educational agents interpret, reinterpret, and put curricular changes into practice. To this end, an online questionnaire was administered, and semi-structured interviews were conducted. Regarding the content of the work, an explanation of the contextual framework of the reform is presented, along with the conceptual notions of curricular reform and curricular appropriation, as well as a description of the methodological procedure applied to investigate the teachers' experiences and the presentation of the obtained results.

Keywords: Educational reform; Curriculum research; Secondary school curriculum.

Resumo

A reforma educacional de 2019 no México deu lugar a mudanças curriculares e ao estabelecimento de uma nova Base Curricular Comum para o nível médio. Nesse contexto, processos de apropriação curricular têm ocorrido entre os agentes educacionais, particularmente entre os docentes. Conhecer as experiências

de apropriação curricular é importante porque permite compreender como as reformas são vividas e interpretadas nos espaços onde ocorre sua implementação: a escola e a sala de aula. Portanto, o objetivo deste capítulo foi analisar as experiências de apropriação do currículo por docentes do ensino médio em dois subsistemas: o Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECYTEZ) e o subsistema de Educação Média a Distância (EM-SAD), também em Zacatecas. Este trabalho insere-se na análise dos processos de apropriação curricular, compreendidos como as dinâmicas por meio das quais os agentes educacionais interpretam, ressignificam e colocam em prática as mudanças curriculares. Para isso, foi aplicado um questionário online e realizadas entrevistas semiestruturadas. Quanto ao conteúdo do trabalho, apresenta-se uma explicação sobre o marco contextual da reforma, as noções conceituais de reforma curricular e apropriação curricular, bem como a descrição do procedimento metodológico aplicado para investigar as experiências do professorado e a apresentação dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Reforma educacional; Pesquisa sobre currículo; Currículo do ensino médio.

Capítulo 2

Cultura organizacional en la educación media superior. Caso CECYTEZ

Elizabeth Gómez Rodríguez, Beatriz Marisol García Sandoval

Resumen

A través de la historia se ha comprobado que la mayoría de las personas viven en agrupaciones con diferentes propósitos, en un principio era para sobrevivir o para tratar de hacer la vida menos complicada, en la actualidad no dista mucho de esta realidad y la gente sigue formando comunidades. Existen sociedades de diferentes dimensiones, en algunos casos son muy extensas, con un gran número de individuos en permanente convivencia. Las organizaciones son organismos que van evolucionando y que se mantienen activos todo el tiempo, con la finalidad de mejorar las condiciones de quienes los conforman, esto se puede lograr mediante diversas estrategias, el propósito de las organizaciones debería ser que las personas convivan de manera armoniosa, por lo que lo ideal es que cada una de ellas asuma funciones específicas para su mejor funcionamiento. Con el tiempo, dichas organizaciones han construido su historia y cultura desde las que han marcado sus diferencias debido a sus rasgos particulares, mismos que varían según sus contextos, esas variables pueden ser su política, sus recursos naturales, costumbres, religiones, y su estructura organizacional, entre otras. La sociedad está compuesta por organizaciones de diferentes tipos y giros, una de ellas son las educativas ya que están orientadas a la educación formal (Sandoval, 2006) desde la que construyen su propia cultura. Esta investigación subraya la relevancia de que las y los integrantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECYTEZ) y de la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), conozcan la trascendencia de la cultura organizacional en su institución con el propósito de fomentar la buena convivencia y la adecuada funcionalidad de los organismos educativos, partiendo de la concientización y del autogestionamiento para ser conscientes de las implicaciones de un buen o deficiente desarrollo organizacional, para de este modo, construir de manera colectiva un buen clima laboral y así estar en condiciones de enfrentar los desafíos de la convivencia laboral.

Palabras clave:
Cultura
organizacional;
Clima
organizacional;
Organizaciones
educativas;
Educación media
superior;
Comunicación
asertiva.

Gómez Rodríguez, E., & García Sandoval, B. M. (2025). Cultura organizacional en la educación media superior. Caso CECYTEZ. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia.* (pp. 63-91). Religión Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c672>



Introducción

Estudios de diferentes disciplinas científicas han mostrado el esfuerzo de investigadoras e investigadores en analizar las sociedades para tratar de comprender su funcionamiento; algunas de esas disciplinas son la antropología sociocultural, la historia, la administración o la psicología, por mencionar algunas. Todas coinciden en que el ser humano ha pretendido vivir y convivir con las y los otros, particularmente con aquellas personas que lo rodean; los objetivos que lo llevan a actuar así son diferentes; uno de ellos es el de la supervivencia. La conservación de la especie se puede reconocer a partir de ciertas prácticas culturales, así como de las particularidades en sus formas de organización.

Con este referente, para entender el concepto de cultura organizacional, antropólogos del siglo XIX y del XX, considera que la cultura se concibe como esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualquiera actitud y hábitos que las personas adquirieron como miembros de la sociedad (Lévi Strauss, 1992, citado en Podestá, 2006, p. 26). Para Kroeber y Kluckhohn (1952), la cultura es la forma de ser de los organismos con características propias que las distinguen unas de otras, estos factores determinan su comportamiento; por tanto, la forma de ser se adquiere a través de la transmisión. Así, cuando se constituyen estas organizaciones se construyen con ellas, maneras y estilos de convivir, y en conjunto, van dando formas de operar, es decir, se crea su propia cultura nutrida a través de sus creencias, de sus valores personales y colectivos, de las normativas que regulan el comportamiento y de las formas de convivencia.

La conceptualización de cultura organizacional fue planteada alrededor de 1966, y gracias a su estudio se logró observar la importancia que desempeñan las normas y los valores morales de la organización, debido a que éstas configuran la personalidad del ambiente laboral; y al mismo tiempo, contribuyen en el planteamiento

de mejoras que inciden en las interacciones entre las y los integrantes de la organización, tanto hacia adentro como hacia el exterior. En ese sentido, sus símbolos y sus rituales son propuestos para fortalecer la identidad de quienes trabajan en ese lugar, y así promover su fidelidad desde la construcción de símbolos creados y difundidos por sus propias o propios fundadores como influencia directa entre las y los integrantes de la organización.

Dentro del ámbito educativo se considera que es fundamental tener en cuenta la cultura organizacional debido a la complejidad de su articulación interna, la cual está conformada por personas que tienen tareas muy concretas a desarrollar en esa estructura. De ahí que la importancia de que cada persona reconozca, desde un primer momento, el papel que desempeña en esa estructura y espacio. Este reconocimiento se complejiza porque las actividades u obligaciones que cada uno debe de realizar son permeadas por sus creencias, por sus normas y por sus valores, y el vehículo a través del que las dan a conocer es la interacción. Así que, el buen funcionamiento de una organización educativa implica la concientización y el trabajo diario en los escenarios administrativos, académicos y de aula para llegar a la construcción de ambientes seguros y armónicos para el desarrollo del estudiantado.

Sobre este tema se han desarrollado diversas investigaciones, desde ellas se da cuenta de la relevancia de la cultura organizacional. Uribe (2003), analiza la aplicación de la cultura organizacional y de calidad en la Preparatoria No. 23 de la Universidad Autónoma de Nuevo León; señala que los métodos y los estilos de dirección deben permitir el desarrollo estratégico de la organización para lograr un buen funcionamiento, aunque se debe poner especial atención a la comunicación para disminuir problemas que demeriten la construcción del ambiente laboral.

Asimismo, Apanco y Vilalba (2018), analizan la cultura organizacional del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) No.12 “José María Morelos”; en su metodología trabajaron

en el análisis de la vinculación entre veinte variables de la cultura mexicana del ECO V.1.0 y variables sociodemográficas, con las que demuestran su fuerte interrelación y por lo tanto incidencia en un buen desarrollo organizativo. En esta tesitura, el gobierno de México ha evaluado el clima y cultura organizacional en algunas instituciones federales para obtener diagnósticos que lleven a la implementación de estrategias que incidan en la mejora del ambiente laboral (2023a; 2023b; 2023c).

En el caso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el Modelo Educativo 2025 del Sistema Nacional de Bachilleratos se alude a la diversidad de contextos y retos en la comunicación, en la diversidad cultural y en la cultura de paz, por tanto, el propósito formativo es: “el desarrollo humano integral para incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y sociedad” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2025, p. 24). Si bien es importante que se hable de un desarrollo integral, éste es difícil de alcanzar sino se reconocen las creencias y las percepciones en torno a la estructura organizativa desde la que se trabaja y se funciona educativamente.

Esta investigación se realizó al personal educativo del subsistema CECyTEZ (Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas), en la que se analizó a la organización para conocer ya fuera como cultura organizacional fuerte o débil (Rodríguez, 2012), debido al trabajo individual y grupal llevado a cabo en su centro educativo y visto según la responsabilidad y el compromiso asumido por quienes asistieron al curso.

Marco contextual

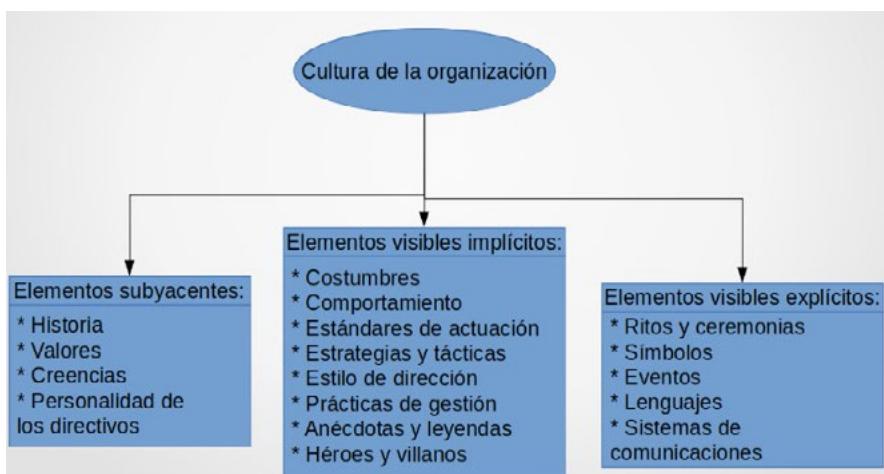
Cultura organizacional

La cultura organizacional es un conjunto de características únicas que permite distinguir una organización de otra causando

sentido de pertenencia en las y los integrantes de la comunidad; es creada por la misma organización como un sistema que permite enfrentarse al medio en el que se interrelacionan. Asimismo, orienta la forma en que debe comportarse el personal de una organización mediante un sistema de valores y normas que se transmiten de unos a otros (Rodríguez, 2020).

En la Figura 1 se muestran elementos intangibles o subyacentes que son más profundos, invisibles y arraigados en la cultura organizacional, que guían la manera en que las personas actúan con normas no escritas o percepciones compartidas; los elementos que son visibles pero implícitos se refiere a los que se pueden observar fácilmente porque están en la práctica como sus uniformes, colores oficiales, slogans o sus rutinas; y finalmente, los elementos visibles explícitos, se pueden observar y están expresados, comunicados o documentados como parte de la identidad de la empresa como por ejemplo su misión, visión, reglamentos, protocolos, logos, ceremonias, etcétera.

Figura 1. Elementos subyacentes, visibles implícitos y visibles explícitos



Fuente: Galeón (s. f. citado en Mena, 2019, p. 16).

Por lo tanto, la cultura organizacional define los límites del comportamiento dentro y fuera de la organización, apoya o debilita el compromiso de las y los integrantes, así como el sentido de pertenencia o la unidad del grupo. El rendimiento que se logra a nivel individual o colectivo, así como las opiniones y percepciones de quienes rodean una organización se pueden comprender desde la cultura organizacional, algunas o algunos investigadores realizan clasificaciones de elementos que identifican la personalidad de dicha organización (Mena, 2019).

Por otro lado, al estudio de diseño y de su estructura organizacional, “desde la perspectiva global de la organización, como un sólo ente de unidad se denomina teoría organizacional” (Champoux, 2011 como se citó en Dailey, 2012, pp. 1-2). De esta manera, la organización como un solo ente se enfoca y trabaja con objetivos que conducen su rumbo.

Comportamiento organizacional

Uno de los elementos de la cultura organizacional que estudia la forma en cómo se relacionan las personas dentro y fuera de la organización es denominado comportamiento organizacional, entendido también como el estudio del desempeño y de las actitudes de las personas al interior de las organizaciones, comprende tres unidades de análisis: el individuo, el grupo y la organización, las dos primeras son a nivel individual como los rasgos de personalidad, actitud, su motivación para el trabajo y liderazgo, la formación de grupos y toma de decisiones grupales (Dailey, 2012).

Para Chiavenato (2009), el comportamiento organizacional es el estudio de las personas y de los grupos que actúan en la organización; existen variables dependientes, independientes, intermedias y resultantes en el comportamiento organizacional. Como se puede ver en la figura 2 las variables independientes conforman desde lo individual, grupal y un todo de la organización, las variables

dependientes determinan el compromiso organizacional integral, las intermedias, las cuales son el desempeño de la organización que surgen como resultado de las dependientes e independientes y finalmente, las variables resultantes como resultado final del proceso que orienta a la organización en el planteamiento de objetivos y retroalimentación del funcionamiento de la organización.

Figura 2. Variables independientes, dependientes, intermedias y resultantes del comportamiento organizacional



Fuente: elaboración propia a partir de Chiavenato (2009).

Con estas variables se puede dar una idea de la forma en las percepciones y el comportamiento de las personas de forma individual o colectiva, debido a que tienen un impacto positivo o negativo en el desempeño y desarrollo de la organización, por tal circunstancia es importante trabajar en la parte individual sobre la concientización de su disposición y buena actitud para trabajar dentro de la organización.

Teorías del comportamiento organizacional

Existen teorías que apoyan al estudio del comportamiento organizacional, enseguida se colocan cinco a partir de lo planteado por Mancera (2016):

1. Teoría clásica de Henry Fayol. Surge un poco después de la Revolución Industrial, enfocada en el diseño y estructura de las organizaciones, es decir, en las organizaciones formales que se basan en la división del trabajo racional, en la elaboración de manuales para la organización en el que se describen los puestos y funciones de cada elemento, él planteó la elaboración de organigramas para que cada una de las personas sepan con quién dirigirse y principalmente de quién dependen, el establecimiento de las reglas y procedimientos es importante. Los administradores se preocupan por el diseño, la estructura de la organización y por el empleado como trabajador que cumple con sus funciones y no como por las personas que trabajan en las organizaciones. Esta teoría cuenta con 14 principios de la administración para analizar si una organización cuenta con un trabajo eficiente.
2. Teoría de la administración científica. Frederick W. Taylor crea esta teoría a principios del siglo XX, se enfoca en la transformación y crecimiento de las organizaciones por altos costos de mano de obra, trabajan en la perfección de las técnicas de trabajo y la creación de normas con la finalidad de evitar accidentes y para medir la eficacia porque se preocupa por las tareas de la organización y por las necesidades de empleados y de las empleadas más no de la persona como tal. Se da mayor énfasis a las tareas para alcanzar con eficiencia industrial, en esta teoría se aplica el método científico, se usa la observación y medición mediante reportes diarios.
3. Teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo y Hawthorn. Surge a partir de una investigación realizada en la compañía Electric Company entre los años de 1927 y 1932. Los investigadores mostraron atención al empleado, a la motivación para tratar de evitar una rutina de trabajo, y fomentar el trabajo en equipo para apoyar la productividad. Su lógica es poner énfasis en las relaciones humanas,

incrementar el interés de los obreros para mejorar la moral y la satisfacción. Analizaron los efectos psicológicos en el trabajador y su productividad con relación con las condiciones físicas

4. Teoría de la contingencia. Propuesta por Joan Woodward que plantea que no hay nada absoluto en las organizaciones, todo es relativo que depende de algún factor para ser alterado y las soluciones son de acuerdo a los factores y contextos que surgen en esos momentos; según esta teoría para mantener una mejor estructura son necesarios algunos factores como la tecnología, equipo tecnológico, las técnicas, métodos y técnicas de trabajo.
5. Teoría de los sistemas. Un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados entre sí que constituyen un “todo organizado”, en su interior hay varios subsistemas que forman parte del todo. Este modelo representa a las organizaciones como un sistema abierto que interactúa con fuerzas y agentes ambientales que reponen su propia energía y reparan sus propias pérdidas.

Las teorías apoyan el reconocimiento de las características con las que cuenta una organización, lo que ayuda en la clasificación, y en ese sentido, en la comprensión del comportamiento de una organización, cuando se logra que las y los integrantes se concienticen respecto de sus fortalezas, así como de sus áreas de oportunidad, con el apoyo de alguna de las teorías se puede mejorar a través de la retroalimentación para establecer acciones concretas y así dar respuesta a las necesidades detectadas.

Clima organizacional

El término de clima organizacional se planteó en los años sesenta, también es conocido como clima laboral, ambiente laboral o ambiente organizacional. Se puede entender como clima organizacional

cuando se habla de las percepciones propias y compartidas que tienen los miembros de una organización acerca de los procesos organizacionales, así como de sus políticas, liderazgo, control, toma decisiones, relaciones interpersonales y remuneración, entre otras. Por ello, cuando hay una mala actitud o renuencia para trabajar por parte de las y los integrantes de la organización, se genera un ambiente o un clima organizacional estresante (García & Ibarra, 2007).

Con cierta frecuencia, cuando se visita una oficina, es posible percibir un ambiente tenso o pesado mismo que se experimenta desde que se entra a ese lugar; si se observa con atención, esa tensión se puede detectar en los ademanes y actitudes de las personas que se encuentran en el lugar. Por lo tanto, el clima organizacional se refleja al percibir las emociones negativas de las personas de la organización como producto de la forma de tratarse entre sí. Un hecho interesante es que debido a que ese tipo de interacción se presenta en la cotidianidad, se va normalizando y se puede llegar a un punto en el que el personal se acostumbre a convivir en ese ambiente laboral e incluso dejar de percibirlo como agresivo. Algunos de los elementos que inciden en su gravedad son la percepción y las expectativas ya sean individuales o colectivas porque con frecuencia no serán satisfechas.

Según Brunet (2011), la percepción del clima organizacional puede ser consciente o inconsciente. Las percepciones de las personas pueden variar de acuerdo a sus propias experiencias y vivencias debido a que construyen sus diferencias individuales de acuerdo con los valores y creencias, o, con los conocimientos adquiridos a través del tiempo, pero también, pueden ser influenciadas por percepciones colectivas que impactan en su percepción particular, con respecto a la organización en la que se encuentran inmersos los factores que influyen, ya sea que se trate de los valores, de la normativa, de las políticas, de la tecnología o del tipo de organización.

Una de las teorías del clima organizacional es la de Rensis Likert que permite analizar el comportamiento de las personas que se encuentran en la organización a través de la relación que existe entre

la causa para que surja un efecto. Plantea que el comportamiento de las y los integrantes es causa de varios factores como el del comportamiento administrativo, las condiciones organizacionales, la información que se comunica, las percepciones, las esperanzas, las capacidades y los valores.

Tipos del clima organizacional

Existen varias formas de categorizar al clima organizacional de acuerdo con sus componentes. A partir de las aportaciones de Likert, se establecen 4 tipos de climas organizacionales que se caracterizan de acuerdo con sus particularidades, así como se muestra en la Figura 3, con frecuencia las organizaciones se pueden clasificar en uno o varios tipos porque conforme pasa el tiempo sus estructuras se tornan más complejas.

Figura 3. Tipos de clima organizacional según Likert

Autoritario explotador	Autoritario paternalista	Participativo consultivo	Participativo de grupo
Sin confianza Esclavos	Confianza, amabilidad Amo – siervo	Confianza a empleados	Plena confianza empleados
Dirigentes – decisiones	Mayoritariamente los administradores, algunas escalones inferiores	Cima, subordinados en niveles inferiores	Toma de decisiones por cada nivel
Control cumbre	Control cumbre	Control delegan de arriba hacia abajo	Control implicación de niveles inferiores
Sin comunicación	Poca comunicación	Comunicación descendente	Comunicación ascendente, descendente y lateral
Miedo, temor, resistencia	Impresión trabajo en ambiente estable y estructurado pero insatisfechos	Satisface necesidades de prestigio y estima, ambiente dinámico	Equipo, alcanzan fines y objetivos, bajo planeación estratégica
Motivación – status	Motivación – recompensas y castigos	Motivación recompensas, castigos ocasionales	Motivación

Fuente: elaborada a partir de García e Ibarra (2007).

La cultura y el comportamiento organizacionales se encuentran presente en todas las organizaciones incluyendo las educativas, por su naturaleza, dichas organizaciones están compuestas por

personas quienes deben de cumplir con tareas y lineamientos para que funcionen de forma adecuada; cuando algún elemento de la organización no siente o percibe que es parte de la organización, se comienzan a generar conflictos con quien los rodea. El comportamiento organizacional educativo es un factor importante para considerar porque así se generan las condiciones adecuadas para trabajar de forma armoniosa, con mejor actitud para su desempeño, eficacia y productividad.

Un elemento que beneficia al comportamiento organizacional educativo y apoya en el mejor funcionamiento es la comunicación (Mayo & García, 2015; Teixidó, 1999). Pese a su obviedad, el acto de comunicar algo, por sí mismo, no asegura su funcionalidad y eficacia; para que sea tal, la comunicación debe hacerse de manera consciente. Para llevar a cabo la comunicación de forma adecuada debe haber una buena participación y colaboración entre quien emite y quien recibe el mensaje; la o el emisor es la persona que inicia la conversación y emite un mensaje a través de algún canal que puede ser formal o informal, este debe ser claro y conciso; pero se requiere que la o el hablante sea empático con la o el receptor, seguro y sincero. Por otro lado, el receptor es quien recibe e interpreta el mensaje a través de una interpretación o escucha activa, que, de igual manera, debe ser empático y respetuoso para emitir la retroalimentación en caso de que el emisor lo deseé, y si es así, se convierte en emisor y el otro en receptor al repetir el proceso cíclicamente como se muestra en la figura 4.

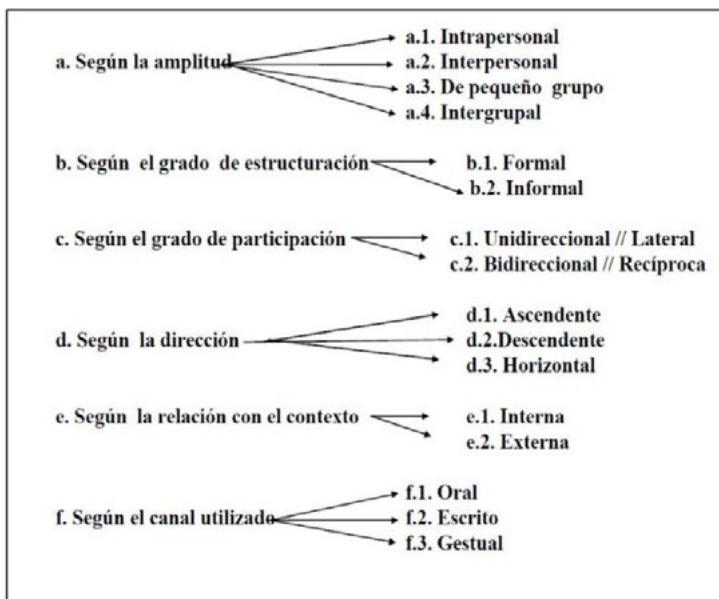
Figura 4. Ciclo de la comunicación



Fuente: elaboración propia con base en Mayo & García (2015; Teixidó, 1999).

Teixidó (1999), analiza algunas tipologías en la comunicación de las organizaciones educativas según la amplitud, el grado de estructuración, el nivel de participación, la dirección, la relación con el contexto y el canal utilizado. Asimismo, identifica ciertas características en cada tipo de comunicación. Esta tipología se muestra en la figura 5.

Figura 5. Tipología de comunicaciones en las organizaciones educativas



Fuente: Teixidó (1999, p. 31).

Según el grado de estructuración, se establecen dos características: la formal y la informal. La modalidad formal hace alusión a todos aquellos oficios o comunicados que se elaboran por escrito; mientras que la manera informal comprende todos los diálogos que ocurren para ponerse de acuerdo en la realización de actividades propias de cualquier institución educativa.

Metodología

Este estudio es cualitativo con un enfoque transversal, con el propósito de evaluar la percepción de las y los integrantes de una organización educativa de nivel media superior en Zacatecas, México, sobre el dominio de los conceptos de la cultura organizacional y se indaga cómo estas competencias influyen en su convivencia cotidiana dentro de sus organizaciones. La muestra estuvo compuesta por 22 participantes de organizaciones de educación media superior; diez de ellos son masculinos y 12 femeninas; se les asignó una clave de la P-1 a la P-22. Como instrumento de recolección de información se aplicó una encuesta de tipo presencial con preguntas abiertas para obtener sus percepciones sobre la cultura organizacional y sus componentes, además de un diario de campo para tomar registro de las participaciones y comentarios de los temas tratados en el curso denominado “Desarrollar la cultura organizacional para impulsar la comunicación asertiva en el campo educativo”, el cual está compuesto de cuatro sesiones de 4 horas cada una; este curso tuvo lugar los días 5, 6, 7, y 8 de agosto del 2025.

La encuesta fue anónima y la información fue utilizada para fines académicos y de mejora del modelo de formación continua que demanda la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de educación media superior. Primero se realizó el diseño de las sesiones del curso, conforme se impartieron las sesiones, se tomó información de las y los integrantes sobre la organización educativa con un diario de campo, y finalmente, se les aplicó el “Cuestionario sobre asertividad” de Shaw (2020), en el que se plantean situaciones de la vida cotidiana a través de las que se busca saber el nivel de asertividad con el que se interactúa, sobre todo en situaciones complicadas que tienen que ver con la vida personal y laboral, ya que ambas se desplazan a un tercer o cuarto escenario.

Como planteamiento del problema se puede mencionar que para las y los integrantes de la organización educativa analizada representa

un reto trabajar en equipo y comprender la naturaleza de éste, debido a que cada uno de ellos tiene percepciones personales y colectivas que apoyan o no al desarrollo de la organización. Para mejorar este desarrollo es necesario que comprendan los conceptos de la cultura organizacional y así concienticen sobre la importancia de tener buena actitud y colaboración.

Los objetivos específicos del curso fueron identificar el nivel de conocimiento de la cultura organizacional; otro es plantear temas sobre la cultura organizacional y sus componentes; y finalmente analizar la percepción de las y los integrantes de la organización educativa sobre los componentes de la cultura organizacional. Por tanto, en el análisis de la información se buscó describir la percepción de las y los integrantes de una organización de nivel media superior de México sobre la cultura organizacional y sus elementos.

La descripción de la experiencia educativa se efectúa a partir de los datos analizados tomados de los instrumentos aplicados para mostrar los componentes de la cultura organizacional a las y los integrantes de un subsistema de educación media superior para enunciar conceptualmente los constructos relacionados con las organizaciones educativas y finalmente, analizar sus percepciones sobre la cultura organizacional.

La investigación se llevó a cabo en el marco de los cursos de capacitación intersemestral que organiza el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) en el mes de agosto y enero de cada ciclo escolar para los planteles de la entidad y las instituciones de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD). En estas capacitaciones se plantea un número considerable de cursos para el colectivo docente que integran esta organización educativa; cada una de ellas y ellos se inscriben de forma libre en el curso de su preferencia. Según la página web del CECyT en el 2021 contaba con 13 planteles y 41 centros EMSaD, con una matrícula de 8,500 estudiantes y ofrece once carreras técnicas; el CECyTEZ está dividido en dos subsistemas el CECyT y EMSaD, con un total de 952

trabajadores y trabajadoras, 429 son mujeres y 523 hombres (45.06% y 54.93% respectivamente); de todos los trabajadores 162 plazas son directivas, 446 docentes y 344 administrativas (CECyTEZ, 2024; Gobierno del Estado de Zacatecas, 2025).

Resultados

Las y los participantes en el curso de capacitación “Desarrollar la cultura organizacional para impulsar la comunicación asertiva en el campo educativo” son de diferentes sedes del CECyTEZ y del EMSaD. El profesorado del CECyTEZ proviene de planteles ubicados en diferentes localidades del territorio zacatecano como: Lázaro Cárdenas, El Lampotal, El Saucito, Estación San José, Maravillas, y de la cabecera municipal de Calera. El 59% es personal de apoyo, el 32 % directivos y el 9% docentes. Con respecto al EMSaD hay personas de los planteles Ramón López Velarde, Apizolaya, La Quemada, Casa Blanca, Mateo Gómez, La Zacatecana y Las Catarinas. Además de contar con personas de las distintas sedes también asistieron personas de la Dirección General del CECyTEZ.

Al inicio del curso, este colectivo manifestó que era necesario aprender sobre el tema de cultura organizacional porque todas y todos estaban alrededor de 7 u 8 horas en sus espacios laborales y que no siempre sabían la manera establecer una buena comunicación con sus compañeras y compañeros para lograr un desempeño efectivo, tanto en lo particular como en colectivo. Todas ellas y ellos, están conscientes de la importancia de un buen ambiente en el espacio laboral, pero no conocen todos los elementos de la cultura organizacional ni saben de qué trata este tema; de las y los 22 profesores participantes, sólo el 30% conocía algo sobre el tema.

Según el diario de campo, las y los docentes se mostraron motivados y participativos; este grupo de personas estuvo atento e interesado en los cuatro temas: importancia del buen comportamiento organizacional; relevancia de los paradigmas sobre cultura

organizacional; la significación de la comunicación en la articulación de la organización educativa; y la comunicación asertiva y efectiva como un eje sociocultural. En el primer día aprendieron sobre la importancia de un buen comportamiento organizacional, así como sus teorías. En esta sesión se sorprendieron porque comenzaron a reflexionar en el comportamiento de sus compañeras y compañeros, pero principalmente del de ellas y ellos mismos; y cualificaron el comportamiento de sus organizaciones con base en las diferentes teorías del comportamiento organizacional.

El segundo día se planteó la relevancia de los paradigmas de estudio desde el enfoque cualitativo y cuantitativo con el propósito de que analicen sus contextos desde estos paradigmas, por ejemplo en el cualitativo que analizaran los datos duros (Cajide, 2024) como: las asistencias del alumnado, puntualidad de los y las trabajadoras de la organización educativa, deserción, calificaciones, entre otros; por otro lado, el enfoque cuantitativo que trata de comprender o interpretar fenómenos o sujetos en sus escenarios naturales con la finalidad de lograr una interpretación y/o una descripción más detallada de lo estudiado (Ramírez-Elías & Arbesú-García, 2019).

Por su parte, el alumnado consideró a estos paradigmas como un apoyo para lograr una mejor comprensión de la cultura organizacional y su reconocimiento en su escenario educativo. En esta sesión, las y los asistentes se familiarizaron con los conceptos de la cultura organizacional y con conceptos como los valores, el liderazgo, el clima laboral, la visión, las normas, las tradiciones, el sentido de pertenencia, el ausentismo, entre otros, al tiempo que lograron clasificar dichos conceptos desde los paradigmas analizados.

El tercer día, conforme se iban abordaron los apartados: la organización y sus dimensiones, los elementos configuradores de la cultura organizacional, la comunicación desde su definición y características, los fundamentos de la comunicación en los centros educativos, las redes de la comunicación, los tipos de comunicación, y la asertividad en la comunicación, se evidenció un mayor interés, y

al mismo tiempo, la capacidad para la reflexión sobre los significados que están implícitos en el acto comunicativo, debido a la presencia y uso de los elementos simbólicos que intervienen en las interacciones laborales. Se habló sobre la importancia de reconocer la forma en que cada persona construye su mundo simbólico desde casa, y posteriormente, en su trayectoria educativa. En ese sentido, cada integrante de un espacio laboral tendrá un mundo simbólico que le marca pautas de comportamiento y códigos para interpretar las actitudes de sus compañeras y compañeros.

Cabe señalar, que a pesar de que todas y todos hacen lo mismo, las significaciones en la comunicación van alterando tanto los sentidos como las percepciones que cada uno tiene, lo que provoca con bastante frecuencia que los ambientes laborales se tornen complicados y/o conflictivos. Conforme se avanzaba en la sesión, las y los asistentes comentan sobre la importancia de comprender el sentido que tenía cada mensaje en cada interacción.

El cuarto día el tema fue la comunicación asertiva y efectiva como un eje sociocultural, y antes de llegar a ese momento se tuvieron que ver las diferentes formas de comunicación que han sido categorizadas por Teixidó (1999), esto es, la comunicación agresiva, la transición de la pasiva a agresiva y la pasiva. Una vez que se presentó cada una de las características en estas maneras de comunicación, se hacía también una revisión sobre el tipo de actitudes que suelen acompañar a esas formas de comunicarse. Conforme se avanzaba en la sesión, se detectaron diversas expresiones, algunas eran de preocupación, otras de risas y otras de risas nerviosas. Se señaló la importancia de reconocernos en esas clasificaciones ya que, si eso se hacía, podríamos ser más conscientes del tipo de comunicación que con más frecuencia se utiliza en la día a día.

Las reflexiones vertidas en esa sesión permitieron llegar al tema central, la comunicación asertiva, además de ver su definición y de observar lo que cada persona requiere para alcanzar ese nivel de comunicación, se dieron ejemplos que permitieran comprender

la importancia de lo que se desea comunicar, y al mismo tiempo, el cuidado que se debe tener en la construcción del mensaje que se desea enviar. La segunda parte de esa sesión se desarrolló en torno al reconocimiento de las emociones con las que a diario se vive, y se reflexionó sobre la importancia de reconocerlas más a fondo para que colaboren a que la comunicación llegue al nivel de asertividad deseado.

Al de esa sesión se pidió a que las y los asistentes respondieran el test “Cuestionario sobre asertividad” de Shaw (2020), en el que cada quien pudo observar su nivel de asertividad gracias a diferentes situaciones cotidianas expuestas en el instrumento que iban desde: a) decir no; b) no ser me fiel; c) expresar mis opiniones; y d) expresar con facilidad lo que siento. Los resultados fueron que el 53% mostraba una conducta asertividad media baja, el 33% una conducta pasiva, y un 14% una conducta asertiva media.

Los comentarios y reflexiones fueron inevitables debido a que comprendieron la complejidad de alcanzar la comunicación asertiva en todo momento, y reconocieron que en el ejercicio de ser asertivas y asertivos no se trata de las y los demás, sino de sí mismos. La sesión terminó en una plenaria en la que cada uno y cada una expuso situaciones laborales por las que han atravesado y señalaron la importancia de interpretarlas de acuerdo con lo visto en el curso.

Es importante decir, que conforme se avanzó en las sesiones, las personas participantes se apropiaron de los conceptos que se habían visto en las sesiones anteriores. Desde el enfoque constructivista, este proceso de apropiación y de asociación, da sentido al aprendizaje significativo en el que se plantea que los nuevos aprendizajes los relacionan con los previos (Guzmán & Venet, 2019). En la Tabla 1 se pueden observar algunos ejemplos de esta apropiación según las personas que participaron el curso del CECyTEZ que se presentan las personas identificadas con su clave correspondiente:

Tabla 1. Inclusión de conceptos de cultura organizacional del alumnado de CECyTEZ

Clave de participante	Comentarios
P-01	“La empatía es muy importante para lograr una comunicación asertiva”; P-02 comentó que “es muy importante ya que es lo que vivimos a diario [...] cada día se aprende algo nuevo”
P-03	“Este curso lo volveré a tomar el año que entra, es muy importante lo que aquí se dice”
P-06	“En nuestra escuela sí impulsamos que las personas nuevas sientan que son bien recibidas”
P-08	“Es curioso que todos tengamos los mismos problemas a pesar de que estemos en escuelas distintas”
P-09	“Pocas veces nos fijamos en cómo decimos las cosas y nos concentraremos más en cómo nos las dicen”
P-12	“Nos ayudó a descubrir cosas que no nos habíamos dado cuenta para ser mejor en nuestro trabajo y así lograr mejores resultados en nuestras instituciones... se nos dieron herramientas que nos ayuden a mejorar en todos los aspectos... es un tema muy importante en nuestro desarrollo profesional, personal y laboral”
P-22	“Este curso lo deberían tomar todo el personal, debería ser un curso obligatorio para todos”

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las percepciones de la cultura organizacional, se puede apreciar en la figura 6, que las y los integrantes de las organizaciones del CECyTEZ y de la EMSaD a partir del cuestionario denominado “La cultura organizacional en tu comunidad educativa”, que está compuesto de veinte ítems que hacen alusión a los componentes de la cultura organizacional como clima laboral, comunicación, normativas, valores y organigrama. Los datos presentan que las palabras que más se hacen mención en orden de mayor a menor son: valores, normas, justicia, tolerancia, humildad y bien común, al mencionar más estos conceptos hacen alusión en la necesidad de que las personas de esta institución académica le dan importancia a los conceptos que apoyan a regular la convivencia en su organización.

Por lo ya mencionado, la palabra con mayor frecuencia fue la de “valores”, que de acuerdo con Sánchez (2013), son los principios que apoyan a regular el comportamiento de la organización y pueden ser beneficiosos o perjudiciales de cómo se proyecta esta sociedad ante el mundo. Dentro de los valores que los y las participantes consideran importantes son la justicia, respeto, tolerancia y la humildad. Las normas son un componente fundamental en las organizaciones educativas para regular el comportamiento y la convivencia.

Figura 6. Percepciones sobre cultura organizacional de integrantes CECyTEZ y de EMSaD



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Las y los integrantes de las organizaciones no siempre están conscientes de que son parte de una cultura organizacional, desconocen que existen elementos de ese concepto que pueden apoyar en una mejor convivencia y así, realizar sus funciones de mejor manera, con sentido de pertenencia y motivación, y con el ímpetu de trabajar en equipo. Las culturas organizacionales educativas son parte intangible pero perceptible de toda organización, la cultura escolar requiere que las personas que la integran tengan sentido común, compromiso, vocación, lealtad, pasión por lo que hacen, trabajar en equipo con sus compañeras y compañeros, que sean disciplinados y comprometidos

para obtener resultados favorables y generar sentimientos positivos en la comunidad (Rodríguez, 2012).

Algunos planteles del CECyT se encuentran alejados de las capitales, como son los casos del CECyTED y el CECyTEZ , por esta razón, algunos y algunas docentes y directores o directoras tienen cierta libertad para realizar su trabajo de forma conveniente, estos organismos educativos cuentan con una organización establecida pero, con algunos rasgos débiles como cohesión, lealtad, compromiso o identidad, los valores nucleares se viven cuando los miembros se encuentran en una situación común (Rodríguez, 2012).

Las personas del CECyTEZ tienen interés por adquirir nuevos conocimientos y por su mejora continua, pero más por buscar alternativas de una mejor estrategia para trabajar con sus compañeras y compañeros, para poder generar escenarios adecuados para su trabajo cotidiano. La mayoría de las personas que participaron cubren un promedio de ocho horas diarias en sus espacios laborales y consideran que es complicado trabajar si hay ambientes complicados y más si son espacios pequeños en los que tienen que convivir diariamente.

Se suele atribuir toda la responsabilidad de una organización efectiva a quienes tienen el cargo de dirección, y aunque en efecto es así por las tareas que les corresponde realizar debido a que su puesto tiene mayor campo de acción así como de influencia para hacer mejoras sustantivas en la organización escolar, es necesario que todas y todos los integrantes reconozcan que su contribución es sumamente importante, y que si la realizan de manera consciente, pueden desarrollar una mejora organizativa profunda. Las y los integrantes de las organizaciones deben poner también especial atención en la manera como se fomenta la comunicación en sus centros educativos, ya que esta se dará de todas maneras con la posibilidad de que empeore o en el mejor de los casos mejore los climas laborales escolares. Una vez que se ponga especial atención en ello, se podrá avanzar de manera consciente hacia el escenario de

una comunicación asertiva en la que se puedan desarrollar sinergias que revitalizan los espacios laborales, ya que esas mejoras llegarán a la delicada tarea que se realiza desde esos espacios, formar al estudiantado que pasa por esos centros y que requiere de múltiples apoyos para que la tarea educativa cumpla con sus objetivos.

Conclusiones

Se concluye que la cultura organizacional de los subsistemas o áreas educativas se construye por naturaleza, porque forman su propia historia, mitos, rituales, costumbres, estilos de mando, política y comunicación. Instruir a las y los integrantes de la organización educativa sobre su cultura es imprescindible para generar conciencia de la importancia de contar con buena actitud y disponibilidad para realizar sus funciones y para trabajar en equipo, al estar conscientes de los constructos de la cultura organizacional la percepción de sus espacios de trabajo mejoran debido a que identifican o le ponen nombre a lo que requiere de más trabajo como por ejemplo podría ser la comunicación, los valores, las normas o la comprensión de las funciones de cada uno de los integrantes.

Al conocer los componentes de la cultura organizacional, las personas participantes manifestaron comprender su percepción de las organizaciones educativas en donde trabajan, incluso algunas de ellas manifestaron posibles soluciones para tener una mejor coordinación en el desempeño de sus funciones. Por otro lado, se hizo mención de que lo más importante es que ellos y ellas mismas trabajen en los diferentes conceptos de la cultura organizacional para generar ambientes de trabajo adecuados para convivir en armonía y cumplir con los objetivos establecidos en sus espacios laborales, sin que haya ambientes complicados en los que les pese ir a trabajar.

En este sentido, el objetivo general de la investigación se cumplió al mostrar los componentes de la cultura organizacional a las y los integrantes del CECyTEZ y de EMSaD, en la medida en que cada

participante, identifica los conceptos de la cultura organizacional educativa y reconoció sus percepciones sobre la cultura organizacional a partir de los nuevos conocimientos adquiridos.

Todas y todos concluyeron que es muy transcendental primero hacer un ejercicio de introspección sobre sus emociones, creencias y maneras de comunicarse para iniciar un proceso de gestión y adaptabilidad frente a sus compañeras y compañeros. Si bien, manifestaron que es difícil tratar de cambiar el pensamiento y comportamiento de quiénes les rodean, el hecho de que, ellas y ellos mismos cambien permite a tomar las cosas desde otra perspectiva; todo esto, con el propósito de contribuir de forma positiva en su organización y sentirse con mejor ímpetu para ir a trabajar.

Las y los participantes del CECyTEZ coincidieron en que la estructura organizacional en la que se han desarrollado, no se les ha sido enseñada con claridad, es decir, se comprende la verticalidad que esta ha tenido con la finalidad de que todas las indicaciones lleguen a la organización a través de las tareas que se les asignan, pero desconocían la incidencia que ellas y ellos pueden tener desde su área de trabajo para establecer mejoras a corto y a largo plazo en su centro laboral educativo.

Finalmente se concluye que la cultura organizacional existe y se puede identificar como positiva y negativa, según el enfoque desde el que se vea, además, se debe ser consciente de la importancia en la construcción de los climas laborales ya que cuando a una o un compañero se le designe nuestro centro de trabajo, será quien pueda notar con más facilidad la atmósfera que permea en ese lugar laboral.

Recomendaciones

Algunas recomendaciones que se sugiere para los colectivos que trabajan en instituciones educativas es que cuenten con competencias de relaciones humanas, debido al impacto que tienen en su vida personal y profesional, por lo anterior, se señala lo siguiente:

1. Es importante comprender que las organizaciones son diferentes, aunque sean de las mismas instituciones
2. Es recomendable que todas y todos los integrantes de las organizaciones educativas conozcan el tema de la cultura organizacional.
3. Es necesario que, en cada organización, sus integrantes reconozcan la importancia de las tareas que a cada quien le corresponde realizar.
4. Se debe empezar a comprender que la jerarquía organizacional se refiere sobre todo a las tareas concretas que a cada uno le corresponde desempeñar y no a la importancia de mayor a menor nivel que se le suele dar, porque eso ha implicado que haya integrantes que piensen que el desempeño de sus tareas no trasciende en la organización educativa.
5. Se le debe dar mayor importancia a la organización educativa para que una vez que sea eficiente, se continúe con el siguiente nivel, la comunicación y la importancia de que esta sea asertiva.
6. Se requiere de más tiempo para tratar estos temas y no sólo cuatro sesiones.

Referencias

- Apanco, A., & Vilalba, E. (2018). *Piloteo de la escala de cultura organizacional en una institución pública de educación media superior* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Brunet, L. (2011). *El clima de trabajo en las organizaciones*. Trillas.
- Cajide Val, J. (2024). Investigación cuantitativa y cualitativa: algunas consideraciones. *Innovación Educativa*, (34), 1-12. <https://doi.org/10.15304/ie.34.10166>
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas [CECYTEZ]. (2024). *Diagnóstico CECYTEZ ciclo 2024*.
- Champoux, J. E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. Routledge.
- Dailey, R. C. (2012). *Comportamiento organizacional*. Heriot-Watt University. <https://n9.cl/tihmq>
- García, M., & Ibarra, L. (2007). *Diagnóstico de clima organizacional del departamento de educación de la Universidad de Guanajuato*. Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Gobierno de México. (2023a). *Clima y cultura organizacional. Encuesta de clima y cultura organizacional ECCO*. <https://n9.cl/kwx68h>
- Gobierno de México. (2023b). *Cultura organizacional y de servicio público*. <https://n9.cl/vkmk8w>
- Gobierno de México. (2023c). *Cultura organizacional y de servicio público, para incentivar el logro de resultados*. <https://n9.cl/sr18p>
- Gobierno del Estado de Zacatecas. (2025). *Invita CECYTEZ a estudiar el bachillerato en la mejor opción de Educación Media Superior*. <https://n9.cl/8anabl>
- Guamán, V., & Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223. <https://n9.cl/5goe3>
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University.
- Mancera, M. (2016). Teorías del comportamiento organizacional. *Revista Sociedad Minera*, 151, 1-23. <https://n9.cl/6zqnh>

- Mayo, I., & García, A. (2015). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 107-130. <https://doi.org/10.15366/tp2012.19.007>
- Mena, D. (2019). La cultura organizacional, elementos generales, mediaciones e impacto en el desarrollo integral de las instituciones. *Pensamiento & Gestión*, (46), 11-47. <https://doi.org/10.14482/pege.46.1203>
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25-39.
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Rodríguez, F. (2012). La cultura organizacional desde la perspectiva escolar. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 35-42. <https://n9.cl/2ol2x>
- Rodríguez, S. (2020). *Análisis de la cultura organizacional en la productividad de los empleados 2016-2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Puebla].
- Sánchez, D. (2013). ¿Qué son y cómo se forman los valores? *Estudios Nietzsche*, (13), 73-84.
- Sandoval, Y. (2006). El ser y el hacer en la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9(1), 33-53.
- Shaw, G. (2020). *Manual de comunicación asertiva: Técnicas fáciles y exitosas para ganar confianza y el respeto que mereces. Mejora tus habilidades comunicativas y siente el poder de expresar tus ideas sin miedo*. Editorial Communication Excellence.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. [SEMS]. (2025). *Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana. Modelo Educativo 2025*. Secretaría de Educación Pública. <https://n9.cl/untngo>
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Uribe, I. (2003). *Aplicación de cultura organizacional y cultura de calidad en la Preparatoria No. 23* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León].

Organizational Culture in Upper Secondary Education. CECYTEZ Case Study Cultura Organizacional no Ensino Médio. Caso CECYTEZ

Elizabeth Gómez Rodríguez

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0001-7029-6909>

elygomez@uaz.edu.mx

Beatriz Marisol García Sandoval

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0003-3536-056X>

beatriz.garcia@uaz.edu.mx

Abstract

Throughout history, it has been demonstrated that most people live in groups for different purposes. Initially, it was for survival or to make life less complicated; currently, this reality is not far different, and people continue to form communities. There are societies of different sizes, in some cases very extensive, with a large number of individuals in permanent coexistence. Organizations are organisms that evolve and remain active all the time, aiming to improve the conditions of their members. This can be achieved through various strategies; the purpose of organizations should be for people to coexist harmoniously, so the ideal is for each member to assume specific functions for better operation. Over time, these organizations have built their history and culture, which has marked their differences due to their particular traits, which vary according to their contexts. These variables can be their politics, natural resources, customs, religions, and organizational structure, among others. Society is composed of different types and sectors of organizations, one of which is educational organizations, as they are oriented towards formal education (Sandoval, L., 2006), from which they build their own culture. This research underscores the relevance of the members of the Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) and the Distance Upper Secondary Education (EMSaD) understanding the significance of organizational culture in their institution. The purpose is to promote good coexistence and adequate functionality of educational organisms, based on awareness and self-management to understand the implications of good or poor organizational development. This way, a good work environment can be collectively built to be in a position to face the challenges of work coexistence.

Keywords: Organizational culture; organizational climate; educational organizations; Upper secondary education; Assertive communication.

Resumo

Ao longo da história, comprovou-se que a maioria das pessoas vive em agrupamentos com diferentes propósitos. Num princípio, era para sobreviver ou para tentar tornar a vida menos complicada; atualmente, essa realidade não dista muito, e as pessoas continuam formando comunidades. Existem sociedades de diferentes dimensões, em alguns casos muito extensas, com um grande número de indivíduos em convivência permanente. As organizações são organismos que evoluem e se mantêm ativos o tempo todo, com a finalidade de melhorar as condições de quem os integra. Isso pode ser alcançado mediante diversas estratégias; o propósito das organizações deveria ser que as pessoas convivam de maneira harmoniosa, de modo que o ideal é que cada uma delas assuma funções

específicas para seu melhor funcionamento. Com o tempo, tais organizações construirão sua história e cultura, a partir das quais marcaram suas diferenças devido aos seus traços particulares, os quais variam segundo seus contextos. Essas variáveis podem ser sua política, seus recursos naturais, costumes, religiões e sua estrutura organizacional, entre outras. A sociedade está composta por organizações de diferentes tipos e ramos, sendo uma delas as educativas, já que estão orientadas à educação formal (Sandoval, L., 2006), a partir da qual constroem sua própria cultura. Esta pesquisa ressalta a relevância de que os integrantes do Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) e da Educação Média a Distância (EMSaD) conheçam a transcendência da cultura organizacional em sua instituição. O propósito é fomentar a boa convivência e a adequada funcionalidade dos organismos educativos, partindo da conscientização e da autogestão para serem conscientes das implicações de um bom ou deficiente desenvolvimento organizacional. Desse modo, poder-se-á construir coletivamente um bom clima laboral e, assim, estar em condições de enfrentar os desafios da convivência no trabalho.

Palavras-chave: Cultura organizacional; clima organizacional; organizações educativas; Ensino médio; Comunicação assertiva.

Capítulo 3

Narrativas docentes de las prácticas pedagógicas en Colombia en 2021

Adriana María Campo Erazo

Resumen

En el 2021, Colombia vivió el estallido social. Por más de dos meses el país se paralizó por una serie de protestas y la cotidianidad se marcó de violencia. Es así como la escuela se vio envuelta en una atmósfera de protesta que permeó las prácticas pedagógicas y sus dinámicas. Por tal razón, se plantea el objetivo: develar por medio de las narrativas de 4 docentes de ciencias sociales, las prácticas pedagógicas durante el estallido social colombiano. El escrito se encuentra estructurado en torno a la metodología crítica de Hugo Zemelman y Estela Quintar respecto a los dispositivos didácticos denominados los círculos de reflexión a manera de encuentros virtuales y las didactobiografías que recogen las narrativas escritas de 4 docentes de la educación pública. Estos fueron analizados por medio de una matriz que permitió encontrar rasgos de subjetividad política en las prácticas pedagógicas de los participantes. A partir del análisis de la matriz de estudio, se logró reconocer rasgos distintivos, posicionamientos políticos y discursivos de los docentes participantes frente al hecho de la protesta social. Posteriormente se identificaron en sus prácticas pedagógicas los elementos de subjetividad política según el concepto de sujeto maestro y sus acciones en el estallido social. Se finaliza con las conclusiones en forma de reflexión del papel del maestro y las exigencias de neutralidad en sus posicionamientos políticos que van de acuerdo con las condiciones de una escuela silenciada frente a la reflexión política y social de un país convulsionado.

Palabras clave:
Práctica
pedagógica;
Sujetos políticos;
Sujetos
maestros;
Estallido social.

Campo Erazo, A. M. (2025). Narrativas docentes de las prácticas pedagógicas en Colombia en 2021. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 93-123). Religación Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.344.c673>



Introducción

El estallido social de 2021 fue uno de los acontecimientos recientes más importantes en la historia colombiana. Éste inició el 28 de abril del 2021 en un clima de tensión debido al impulso de una reforma tributaria por parte del gobierno del presidente Iván Duque que incrementaba impuestos en la canasta básica de los hogares colombianos en medio de la pandemia de la Covid-19, por lo cual, miles de personas salieron a las calles a protestar y visibilizar su inconformismo; en esta dinámica, Cali y Bogotá se convirtieron en el epicentro de las manifestaciones (Cifuentes-Leitón et al., 2023).

Con el transcurrir del tiempo, los enfrentamientos entre los marchantes y la fuerza pública se hicieron más violentas. La estructura del estallido social se basó en líneas de acción que iban desde la contienda directa, la logística, la implementación, la obtención de implementos de ayuda (comida, elementos de salud) y la difusión de los hechos por medio de canales audiovisuales. También, el territorio se modificó debido a los puntos de resistencia que resignificaron los nombres de aquellos lugares y fueron el sitio para la creación de estrategia, encuentro y visibilización de la protesta (Cifuentes-Leiton et al., 2023), los primeros días del estallido social se caracterizaron por un total apoyo e indignación frente a las medidas gubernamentales y las propuestas legislativas con relación a la reforma tributaria. Otros datos refieren que:

Según la ONG Temblores en el 2021 se registraron 5808 casos de violencia policial que incluyeron 80 casos de violencia homicida, 47 casos de violencia sexual, 105 agresiones ocu-lares, 2053 detenciones arbitrarias en contra de los manifes-tantes, 66 montajes judiciales relacionados con la protesta social [...]. De los 80 homicidios, 47 ocurrieron durante el estallido social de 2021 y 17 (el 21 %) fueron contra personas racializadas. De igual forma, los jóvenes entre 18 y 33 fueron

el grupo etario que registró mayor número de homicidios, con el 61.25 % del total. (Aguilar, 2022, p. 7)

Por otro lado, en medio del contexto convulsionado y revolucionario que atravesaba el país, enmarcado en la desesperación, la desesperanza y el caos ciudadano, la educación seguía su marcha. El Ministerio de Educación Nacional en su circular 021 del 17 de marzo de 2020 estableció:

las orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2020, s/p)

Por ello, las y los maestros se convierten en figuras claves para mantener el seguimiento, sustento de los canales institucionales y puente directo entre madres y padres de familia, estudiantes y las instituciones escolares.

Bajo este contexto histórico, las y los profesores son la fuente principal de la presente investigación, en la que se busca reconocer su labor en medio de un momento crucial para la historia colombiana, implicó la posibilidad de brindar entendimiento de lo que ocurría en las calles. Por consiguiente, el estudio conecta las prácticas pedagógicas y la subjetividad política de los docentes participantes en un espacio de la protesta social. Reconociendo que la subjetividad es “plural y polifónica que se recrea en diversos ámbitos, colectivos, individuales” (Martínez & Cubides, 2012, p. 76), por lo tanto, el escenario de la práctica pedagógica sirvió de plataforma para el accionar de la subjetividad política de las y los educadores, donde ellos expresaron sus visiones, acciones, percepciones políticas desde

sus discursos pedagógicos, logrando crear configuraciones políticas en sus contextos cercanos.

Para hablar de la práctica pedagógica en Colombia es importante señalar los postulados del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), el cual recoge las investigaciones de los intelectuales colombianos, liderados por Olga Lucia Zuluaga, en un interés común de estudiarlas en diferentes sentidos. Éste inicia en los años 70 y su principal aporte es “en función del reconocimiento a la figura del maestro, además de brindarle un rigor conceptual a los términos práctica pedagógica y el saber pedagógico” (Valencia, 2006, p. 107). La práctica pedagógica se reconoce desde tres elementos: las instituciones, los sujetos y los discursos (Ríos, 2018). Para Loaíza y Duque, en la práctica pedagógica estos factores impactan “la sociedad donde esta tiene acción” (2017, p. 65). Por su parte, Zuluaga (1999, como se cita en Saldarriaga, 2016), la asume a partir de una noción epistemológica, polémica y política, que sostiene un propósito político, que se refleja en la subordinación e instrumentalización del maestro y de la pedagogía en la cotidianidad del aula.

Esta última postura recoge los planteamientos a desarrollar donde se aprecia una mirada política de la práctica pedagógica, asumiendo al docente en función de un sujeto político en calidad de agente educativo. Zuluaga (2005), describe la pedagogía en la práctica discursiva de “lo dicho” como generador de cambio de la práctica pedagógica. De ahí la importancia del maestro y del discurso como modificadores de la práctica pedagógica y la visión de sociedad. En diferentes estudios sobre la noción del maestro en Colombia se reconoce su labor primero, a partir de su posición vigilante y acompañante (Ríos, 2018). Para Martínez (2008), la figura del maestro ha pasado por distintos roles, un maestro apóstol en el siglo XIX, maestro asalariado, el maestro funcionario parte de una tuerca estatal, intelectual subordinado por otras disciplinas, líder social y trabajador por la cultura. Saldarriaga (2015), hace un recorrido de la condición de líder comunal y social del maestro bajo el término

de sujeto maestro, el cual se desliga de la subordinación dejada por años de los partidos políticos tradicionales, la Iglesia y el Estado y logra asumir un papel protagónico desde la actividad sindical y de liderazgo social.

Asimismo, al realizar un recorrido por los estudios recientes frente a las problemáticas sociales que han atravesado a Colombia referentes al sistema educativo, no logran profundizar sobre las subjetividades de las y los maestros y las tensiones que vivieron, ni las características de sus prácticas pedagógicas; de allí la importancia de poder ahondar en estos aspectos. En primer lugar, Díaz (2023), habla acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y la crisis humanitaria dejada por la Covid-19. De igual manera, Llanos e Isaza (2018), rescatan la práctica pedagógica como escenario de práctica social en el contexto universitario, con relación a una mirada crítica de la educación. Por otra parte, Villaquiran (n.d) realiza un análisis referente al papel educativo y recreativo de la protesta del estallido social. Por último, se destaca el trabajo realizado sobre la Pedagogía del Paro (PEPA), donde abordan la transversalización de las áreas de la básica primaria problematizadas en función de la protesta social. Estos estudios hacen un acercamiento al tema de la investigación, alimentando el campo teórico y pedagógico de este.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo a desarrollar consiste en develar por medio de las narrativas de cuatro docentes de ciencias sociales las prácticas pedagógicas durante el estallido social colombiano, las cuales se encontraban marcadas por sus experiencias de vida, formación e instituciones donde laboraban. Estas posiciones van a ser transmitidas al aula, recreando una simbiosis del mundo exterior de la escuela, su subjetividad y el plano escolar. Esta lectura de realidad va a permitir la construcción teórica e investigativa de una etapa de la historia colombiana que tiene mucho por contar y reflexionar en torno a la relación escuela-sociedad.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se asume la metodología cualitativa, que busca la interpretación y la comprensión de la realidad (Batthyany et al., 2011). Teniendo en cuenta que el estallido social fue concebido desde distintas miradas en la sociedad, este tipo de enfoque permite la comprensión del fenómeno. Para su diseño, se parte de la narrativa en función del entendimiento de los hechos, fenómenos y acciones que abarcaron emociones, sentimientos e historias (Hernández et al., 2014), tomando como referencia en ella elementos de subjetividad política, la práctica pedagógica y el accionar de los participantes de la investigación.

Dentro de los dispositivos utilizados en la narrativa, se aplicaron los trabajados de Quintar respecto a la didactobiografía y los círculos de reflexión, los cuales sirvieron de plataforma para indagar las subjetividades y las prácticas pedagógicas de los maestros participantes. Para Quintar (2008), la didactobiografía es “el espacio donde cada uno narra -de diferentes maneras- su propia historia vinculada a una problemática o cuestión que se deseé abordar” [...] como posibilidad de aprendizaje en la propia historia” (p. 45). Mientras que los círculos de reflexión son “espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal [...] de actuación, de identificaciones en las relaciones intersubjetivas que activan la emergencia simbólica respecto a los sentidos y los significados, siendo material de trabajo colectivo” (Salcedo, 2009, p. 125).

Para el desarrollo de estos dispositivos se realizaron encuentros de manera virtual por plataformas interactivas como Google Meet y su activación se dio por medio de la escucha que enmarca una intencionalidad, bajo la asemejanza de un espejo, donde el reflejo se devuelve en algo denominado “devoluciones” que son preguntas con sentido problematizador, en calidad de generar tensión o profundizar en un aspecto de la narración (Hernández, 2021).

Estos dispositivos se realizaron en varios momentos. El primero buscaba concientizar de las subjetividades de los participantes y su influencia en sus actuaciones en el aula, por medio de la interacción en los círculos de reflexión. Segundo, rescatar la experiencia de las y los docentes y su emocionalidad a través de un escrito denominado didactobiografía que “en forma de narración emocional permite recuperar la experiencia del sujeto” (Cuesta, 2015, p. 161). Tercero, analizar la información y reconocer las categorías, marcas y afectaciones en las narrativas de los participantes en una matriz de sistematización.

El trabajo se desarrolló con la participación de cuatro docentes de ciencias sociales de la educación pública de Colombia de los municipios de Cali y Palmira, de la básica y media escolar. Se seleccionó el tipo de formación, el lugar de trabajo y el nivel de enseñanza, con el fin de reconocer en ellos rasgos distintivos a su nivel académico respecto a elementos de ciudadanía, radio de acción del estallido social¹ y el sector educativo² todo esto con el fin de rastrear las subjetividades políticas de los maestros participantes en su condición de sujeto cotidiano, la afectación del estallido social en las dinámicas propias y del aula, además de la significación que se le puede dar a este hecho.

Resultados

Durante el desarrollo metodológico de la investigación y por medio de la matriz de análisis de los círculos de reflexión y las didactobiografías, se logra reconocer elementos distintivos

1 Los docentes que participaron se seleccionaron de Cali y Palmira debido a que estas dos ciudades, en especial Cali fue el epicentro de los principales hechos y protestas en el país; más de 28 puntos de resistencia se encontraban ubicados en esta ciudad (Álvarez-Rodríguez, 2022).

2 Los docentes participantes se encuentran laborando en el sector educativo público. Al respecto, son varios los estudios que muestran las tensiones gubernamentales entre este sector y los diferentes gobiernos de turno por visibilizar y empoderar la educación pública de políticas subordinadoras del quehacer pedagógico (De Echeverry, 1979; Noguera & Zuluaga, 2005; Saldaña-riaga, 2006; Saldarriaga & Vargas, 2015; Saldarriaga, 2016).

de las subjetividades de los participantes. En primer lugar, es necesario comprender el concepto de subjetividad política, el cual es entendido como: “plural, polifónica, y producida desde múltiples instancias y escenarios –individuales y colectivos–, [...] involucra autorreflectividad, autorresponsabilidad, particularidades que le imprimen un sello propio al sujeto, que lo enriquecen y le abren nuevos horizontes de autorrealización y compromiso” (Martínez & Cubides, 2012, p. 76-82).

Por lo tanto, la subjetividad política es un proceso de constante construcción, la cual le imprime una distinción a la persona. Donde, no puede percibirse de una forma unidimensional al sujeto; por el contrario, se nutre de un escenario múltiple que se dirige en diferentes vías desde lo personal y lo colectivo. Para Zemelman (2005), “la subjetividad ampliada se asume en los procesos colectivos, quienes se nutren de la realidad” (p. 107). Siendo esta una de las principales características que distinguen las subjetividades políticas de las y los docentes en medio del estallido social, el compartir con el otro, ya sea a partir de su rol como educadores en los espacios escolares o en un espacio comunitario, se convirtió en un factor determinante para constituirse y reconfigurar su subjetividad política. Uno de ellos manifiesta: “las cargas se alivianan cuando uno escucha al otro, empieza a ver sus contextos y a compartir experiencias [...] con los encuentros o cuando hay esas redes de maestros en las cuales se retroalimenta nuestro saber” (participante 1, comunicación personal, 13 septiembre 2023).

Para los maestros participantes, el encuentro con el otro marcó un punto central de acompañamiento, orientación, compartencia y entendimiento de lo que ocurría en las calles y en la protesta social en sí misma; era una manera de comprensión de aquello que no se lograba entender. De esta forma, la palabra se convierte en ese puente de cruce de la subjetividad individual a la colectiva, de lo interno a lo externo, de la vida propia a una comunal. El discurso, la palabra y la narrativa serán factores claves para transmitir, posicionar, animar,

convencer, reflexionar y cuestionar las acciones, decisiones y medidas que se daban en el estallido social.

Para Moscoso (2016), la subjetividad “se encuentra mediada por la palabra, lo cual permite el paso de lo simbólico y la realidad” (p. 21). Así que, el discurso se asumió desde distintas formas, una, de análisis para comprender lo que ocurría en las calles; dos, de elemento de y para la reflexión de los actos violentos que generaba los actores de la manifestación; tres, a modo de persuasión ciudadana en apoyo a la protesta; cuarto, como medio pedagógico para explicar el fenómeno revolucionario, en este sentido, dos participantes mencionan: “nutrí mis clases con discursos a favor de una protesta social, haciendo énfasis a mis estudiantes que debía ser eminentemente en paz, nunca a la fuerza, ni por las armas, una participación consciente, social y respetuosa” (participante 2, conversación personal, 30 de julio 2023).

La pedagogía consistía “en decirle a la gente por qué estábamos precisamente en un paro, qué es lo que ha llevado a que nosotros estemos en un paro y quiénes son los responsables de que hoy estemos en él” (participante 3, conversación personal, 10 de julio de 2023). De esta manera, el compartir con el otro, la palabra y el discurso van a hacer los elementos de análisis para develar los posicionamientos políticos y sociales, los roles, las prácticas pedagógicas y las subjetividades políticas de los maestros participantes.

Se destacan en los maestros rasgos de subjetividad que van desde el militarismo en la protesta, cuando uno de ellos es partícipe de las primeras líneas de los puntos de resistencia³ del estallido social; la persuasión por medio del discurso de uno de los docentes, el cual es líder sindical; el acompañamiento y la escucha dentro del aula de clase a sus estudiantes. Por último, se identifica patrones de conductas basadas en la disciplina y el orden.

En las narrativas de los participantes, se logra reconocer la experiencia como elemento crucial para la constitución de sus

³ Los puntos de resistencia son zonas de encuentro comunitarios de las líneas de acción de los marchantes

subjetividades políticas. Además del reconocimiento y el desarrollo de comportamientos antes no vistos y que se vislumbraron con los dispositivos metodológicos en posturas escolares aprendidas y que hoy son reproducidas en sus prácticas pedagógicas. Zemelman (2005), plantea la manera en que el objeto constituido se constituye a su vez un resultado histórico-cultural y a su vez, se potencia por este.

Subjetividad del maestro primera línea

Uno de los participantes narra cómo vivió el estallido social desde su papel de docente orientador en un Centro de Intervención y Prevención Carcelaria (CIPC), en esta condición no tuvo ningún contacto con sus estudiantes, lo que hizo que se dedicara completamente a ser líder de un punto de resistencia en el Valle del Cauca. Admite que todo se dio al reconocimiento de la comunidad y en especial a su vinculación del paro del 2019, denominada 21N⁴, donde fue muy visible su participación. Él toma la vocería del puesto de resistencia y la asume, como habitante del sector y ciudadano que se veía involucrado en las problemáticas sociales, sino que relaciona su quehacer pedagógico en la puesta en marcha en lo que él denomina “pedagogía del paro” con el objetivo de concientizar a los habitantes de la zona de las causas que motivaban a producir la protesta social. Debido a lo anterior, reconoce que el aula de clase se traslada a las calles y el tablero se convierte en el megáfono que utilizaba en los plantones y marchas que realizaba. Resalta que el principal instrumento pedagógico fue la palabra y el compartir con el otro, a partir de lo comunal, lo barrial y colectivo su labor docente y su práctica pedagógica. Manifiesta:

4 La protesta realizada el 21 de noviembre del 2019 en diferentes ciudades del país, donde se realizaron fuertes enfrentamientos y disturbios entre los marchantes y la fuerza pública, siendo las ciudades más afectadas Cali y Bogotá, algunos autores conectan esta protesta con el estallido social, como el inicio de este fenómeno (Álvarez-Rodríguez, 2022; Azuero, 2023).

Mi labor como docente tendió en un inicio a la organización, coordinación de las actividades, de los grupos de trabajo, la vocería, ante las autoridades de ese momento [...] Mientras se reunía la gente en esos pasos, esperando la apertura, cogíamos micrófono, parlante y se hacía una labor pedagógica política. Se educaba políticamente a la población, se escuchaban las quejas de la misma ciudadanía, sus propuestas para actuar a futuro, y se daban unos indicios de hacia dónde deberíamos ir políticamente para poder lograr en el futuro que estas situaciones no se repitieran. (participante 3, conversación personal, 30 de julio 2023)

De este modo, se puede observar cómo desde un espacio diferente a la docencia le atribuye a la protesta una característica pedagógica y lo simboliza con el acto pedagógico; asimismo le proporciona a la educación la capacidad de agenciamiento de las comunidades y de las subjetividades de quienes lo escuchan, logrando con ello una trascendencia de la escuela de un lugar privado a uno público, reconociendo en la figura del maestro un sujeto de acción política (Martínez, 2008), tras de ser un sujeto de saber (Zuluaga, 1999), que permea los espacios comunales y vislumbra su actividad pedagógica más allá de las aulas.

De igual manera, su posicionamiento político a favor de la protesta con un activismo de militancia en ella permitió configurar un discurso que llevará a la comprensión de las motivaciones del estallido social, en identificar las problemáticas que lo produjeron y a una concientización de las personas que lo escuchaban, cuando expresa: se escuchaban las quejas de la misma ciudadanía sus propuestas para actuar a futuro, también se daban unos indicios de hacia dónde deberíamos ir políticamente para poder lograr en el futuro que estas situaciones no se repitieran (participante 3, conversación personal, 30 de julio 2023), en este elemento se puede apreciar un concepto fundamental de Zemelman (2005), respecto a la conciencia histórica como una herramienta de acercamiento al

sujeto, por medio de la memoria, las visiones, las expectativas y el entendimiento del conflicto desde un punto de vista capitalista, donde se busca cambiarlo y modificar sus relaciones, por ello, se conecta la memoria y el futuro a través de la esperanza.

Subjetividad del maestro sindical

Este participante rescata de su formación sindical, la manera de posicionarse frente a la protesta social, en esa visión su discurso va a estar enmarcado en la lucha de clases, la dominación y la inequidad en la obtención de los recursos financieros del país. Entre las nociones se destaca el papel del discurso como la forma de llegar a los otros y ganar adeptos a la protesta social; el profesor reconoce que para ello realizó una lectura de las realidades de las y los integrantes de su comunidad y de las necesidades que tenían para ir creando un discurso que les proporcionará factores de cohesión que se vieran reflejados en ella. Desde ese punto de vista, se relacionan los conceptos de Zemelman (2005), en cuanto a la constitución del sujeto que se da a partir del resultado de ser histórico-cultural y es potencia de ese mismo producto. En relación con el maestro, su proceso va en esa doble vía, por un lado, recrea en su discurso su vida y busca que las personas reflexionen sobre las dinámicas sociales que llevaron al estallido social y otras protestas el docente nos menciona:

En el estallido social tuvimos que hacer un mapa de la persona que no quería participar, apático y contrario. No es muy difícil imaginarse las razones de no ayudar, de no colaborar y a veces de estar en contra del movimiento. Y tocó hacer el papel de pedagógico para tratar de llevarlos a la simpatía. Y tener paciencia porque había unos que definitivamente eran completamente contrarios y había que dejarlos. [...] Entonces, la gente con la que me relacionaba les hablaba acerca de las carencias, de falta de trabajo y de sus condiciones, de cómo ciertos artículos son muy caros, suntuosos. Por otro

lado, les hablaba acerca de inconformidades de cómo una nación como la nuestra siempre estaba gobernada por personas que manejan una maquinaria política completamente atravesada por la corrupción y la venta de votos. Hasta que llegaba una persona con la que pudiera hablar inclusive de neoliberalismo. De acuerdo con el auditorio con el que me encontraba, debía tener unos argumentos y que pudieran entender que la situación ameritaba un apoyo contundente y decidido. (participante 4, comunicación personal, 13 de septiembre del 2023)

El relato del docente refleja la intención de buscar respaldo en su comunidad para la protesta, ante la expresión: “de acuerdo con el auditorio con el que me encontraba, debía tener unos argumentos y que pudieran entender que la situación ameritaba un apoyo contundente y decidido” (participante 3, comunicación personal, 13 de septiembre del 2023), se aprecia que el discurso fue clave para este fin, incluso se observa un carácter educativo cuando menciona que él realizó un papel pedagógico en el convencimiento para apoyar la protesta, esta labor se nutre de una mirada de explicar las razones que la posibilitaron como la corrupción, la venta y comprar votos y el mal manejo de la vida social y política del país.

Subjetividad del maestro marchante

Los maestros también adoptaron participar de la protesta y apoyarla desde el aula de clase, reconociendo que ese espacio permitía reflexionar, informar, debatir y escuchar en medio de la desesperación que se podía dar por la violencia que se generaba en el enfrentamiento entre marchantes y la fuerza pública. El participante narró cómo se sintió conmovido por las manifestaciones que se dieron en su comunidad, aunque su participación fue más en el aula de clase y en especial en crear un lugar para el diálogo y la escucha, que en

ese momento el desespero se había convertido en una atmósfera constante en la población en general.

Me gustó mucho la dinámica de escuchar; escuchar es entender la realidad de lo que ellas ven o perciben. También, uno presentaba la otra cara desde nuestra posición como sujetos políticos, ya que tenemos un conocimiento de las cosas, porque tienen que entender que uno como maestro tiene una posición con respecto a los acontecimientos que se desarrollaban en el país [...] la clase se volvió un compartir de experiencias desde cómo se estaba viviendo y mi papel fue saber qué les estaba tocando a ellas dentro de sus contextos, algunas con mayores recursos económicos y otras con pocos recursos económicos, pero afrontando una situación que nos involucraba a todos. (participante 1, comunicación personal, 30 de julio del 2023)

En la narrativa se reconoce como un sujeto político, cuando expresa: “tenemos un conocimiento de las cosas” manifiesta que ese saber lo hace tener esa posición, la cual fue expuesta en el aula de clase. En el momento que nos dice que su papel fue de apoyo al cómo estaban sus estudiantes viviendo el suceso social en cada lugar que ellas habitaban, se logra relacionar la idea de un docente acompañante y orientador, un sujeto maestro, es decir, aquel que “en su dimensión social identifica los elementos de saber-ciudadanía-reconocimiento” (Saldarriaga & Vargas, 2015, p. 308), logrando con ello la figura de un docente que amplía la escuela a la reflexión y la circulación de la palabra respecto a la problemática social del país (participante 1, comunicación personal, 30 de julio del 2023).

Subjetividad del maestro confrontado

Otro docente manifestó cómo cumplió un papel similar de apoyo al estallido social en el aula de clase, fue insistente en promover en

sus estudiantes actitudes de una protesta pacífica, debido a que en la ciudad donde él vivía se realizaron una serie de hechos violentos y de orden público que fueron catalogados de actos vandálicos⁵, en su narrativa se destaca la defensa por la vida y las acciones de cuidado por el otro, por irónico que se pueda llegar a pensar en esos momentos de convulsión social, política y económica. Expresa:

Me dediqué a reflexionar sobre la manifestación social y enfatizarles que tenía un carácter pacífico. Les dije, si tenemos que salir a protestar, tenemos que hacerlo de manera pacífica. Ni el policía que está allá uniformado, que está tirando gases, es nuestro enemigo, así él no lo comprenda; ni los que salen a protestar y son sus enemigos, aquí no hay enemigos, el enemigo no está allí. Insistí en que no participaran del vandalismo [...] que la protesta es válida en todo momento, siempre y cuando tenga un carácter pacífico, donde, no hay agresión física contra el otro que no es mi enemigo, que es trabajador como yo, que es persona como yo, es padre, es hijo. (participante 2, comunicación personal, 30 de julio de 2023)

Se expresa una subjetividad política de confrontación por el uso de la violencia en medio del estallido social. Aunque hay un apoyo a sus intenciones, se confronta por las medidas de fuerza y agresión física entre uno y otro bando; adicionalmente, hay una intención de reflexión sobre los beneficios que hay de por medio. Ante la frase “el enemigo no está allí” denota que aquellos que se encuentran en ese campo de batalla no representan verdaderamente la oposición, sino que hacen parte de un juego de intereses que van más allá de la disputa violenta. Se puede apreciar cómo desde el aula se impulsa un pensamiento de conservación de la vida por encima de posturas políticas o de radicalismos sociales, rescatando la condición humana como elemento primordial en la protesta.

5 El vandalismo es asociado a lo salvaje, lo no permitido en la protesta, un gesto que sobrepasa los límites normales de ella (Azuero, 2023).

La práctica pedagógica como camino y puente entre la subjetividad política y la escuela

En las narrativas de los participantes se pudo observar cómo los espacios colectivos se ven reflejados en la protesta social y se mezclan con el aula de clases. Por tal razón, la práctica pedagógica se convierte en un escenario de desarrollo de la subjetividad política de los maestros, por medio del discurso logran desplegarla y constituir otras. En este sentido, Tamayo (2017), reconoce la subjetividad política como una práctica social que sostiene una interrelación dialéctica de tres dimensiones pedagógicas: lo macro que alude a las súper estructuras, lo micro a la visión del sujeto sociohistórico y la meso que es la mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente. Para Loaiza y Duque (2017), ésta se conforma de cuatro elementos: los discursos, el saber pedagógico, las acciones y los ambientes de desarrollo, teniendo un impacto en la sociedad donde se efectúan. De esta forma, en la investigación, la práctica pedagógica despliega la subjetividad de los docentes participantes, los cuales por medio del discurso y el saber pedagógico asumieron posturas políticas a favor y en contra de la protesta social que se vivía en el país.

Entre las prácticas pedagógicas se logró identificar aquella que se asumió desde el escenario de la protesta y en la calle junto con los marchantes. La escuela pasó a ser un espacio comunal y de reunión en función del estallido social, también, donde los docentes se percibieron confrontados por las acciones tanto de la fuerza pública como de los participantes de la protesta, llegando incluso a tomar posiciones en contra de ésta, reconociendo que este hecho social y político fue de gran trascendencia, porque permitió reconocer, estudiar y analizar aquellas situaciones de injusticia, olvido estatal y memoria política del país.

Pedagogía como líder del paro

La pedagogía de líder del paro se asume de uno de los docentes participantes, él cual mencionaba que su desempeño en la protesta del 2021 se inició años atrás con su participación en el paro del 21N en el 2019 en él logró cierto reconocimiento por la comunidad, posteriormente, cuando se generó el estallido social, su labor se encaminada en temas de su organización y logística dentro de las líneas de acción, luego mezclo ese papel con ser docente, asumió este espacio a manera de encuentro pedagógico que le brindaba la oportunidad de crear conciencia política entre los habitantes de su sector, por último, se encamino en un movimiento de un partido político alternativo denominado Pacto Histórico que impulsaba la campaña presidencial del candidato Gustavo Petro. Así:

La pedagogía consistía en decirle a la gente qué es lo que ha llevado a que nosotros estemos en un paro y quiénes son sus responsables [...] Entonces empezamos a hacer la pedagogía, empecé a vender a muchos de los candidatos que terminaron en la lista del pacto histórico con muchos compañeros que no sabían nada de política, ni nunca se habían interesado. Aprendieron. Hicimos grupos de estudio de política y ese grupo del paro fue el que lideró precisamente la campaña del pacto histórico a Senado y Cámara, la campaña de Gustavo Petro presidente, primera y segunda vuelta. (participante 3, conversación personal, 10 de julio de 2023)

Se puede percibir cómo este docente reconoce su labor pedagógica, cuando hace mención: “empezamos a hacer la pedagogía, [...] con muchos compañeros que no sabían nada de política [...] Hicimos grupos de estudio de política y ese grupo del paro fue el que lideró precisamente la campaña del pacto histórico”. La enseñanza se refleja en el encuentro con el otro desde el espacio comunitario que se creó en medio de la protesta. El aprovechar el interés comunal

por su actividad lo llevaron a asumirse en calidad de un maestro que promovía actos pedagógicos por fuera de la escuela. Freire (1971), menciona cómo desde la creación de conciencia permite la acción-mundo, en el sentido de que el docente líder del paro buscaba a través del diálogo crear esa conciencia para una acción política encaminada a constituir un partido político.

Pedagogía como líder sindical

El maestro líder sindical expresó su sentir y quehacer en la protesta, donde su rol fue apoyarla, buscando por medio del discurso motivar a las personas para unirse a ella. Se asume desde su labor educativa y formativa que debía dar respuesta a los llamados sociales que en ese momento el país solicitaba. Al mismo tiempo se aprecia una ampliación de su trabajo educativo más allá del aula de clase, en la cual se vislumbra como un docente de agencia social y comunitaria. Martínez (2008), identifica el papel del maestro agenciante, aquel que posibilita pasar el límite de lo establecido y propone una confrontación de la realidad independiente de lo institucional. En palabras del educador, su función consistió en:

Me coloqué la camiseta de educador para hablarles a mis estudiantes y los padres de familia. Tratando de ayudarle a las personas a interpretar, qué era lo que estaba sucediendo, explicar por qué había desmanes, qué pasaba con la primera línea, y comentarles que era un fenómeno que estaba sucediendo a nivel nacional, no solo en Cali, en Bogotá, en Medellín. Convocar a la gente para que se uniera. Yo les digo a mis estudiantes y mis compañeros que lo primero que uno tiene que hacer es estar bien informado; después, se le abre el horizonte para ver ¿qué otra actividad puede hacer?, pero uno tiene que educar al padre de familia y al estudiante para que sepan qué es lo que está sucediendo. Yo siempre decía, mire, lo que ustedes oyen y ven en los noticieros no es lo que está

sucediendo en nuestras calles; es algo muy diferente. (participante 4, conversación personal, 30 de julio 2023)

En lo anterior se aprecian varios elementos; primero, el docente reconoce que su quehacer fue pedagógico buscando explicar y orientar en medio de lo que él denomina “interpretar” una realidad que parecía incierta y desorientadora para las personas del común; segundo, aunque no lo hace de forma explícita cuando menciona “Trataba de convocar de alguna manera a la gente para que se uniera” denota que hay cierto activismo político a favor de robustecer la protesta social o por lo menos favorecerla en la opinión de la población. Finalmente, se aprecia que hay un cuestionamiento a los medios de comunicación tradicionales que a su parecer no mostraban lo que ocurría en el estallido social. En este aspecto, sus prácticas pedagógicas estuvieron encaminadas a la explicación, la convocatoria, la crítica a los medios de comunicación, su liderazgo en la protesta, la orientación y el compromiso desde su convicción sindical.

Pedagogía de la escucha y la palabra

El maestro percibe la escuela como un espacio que proporcionó tranquilidad en medio del caos mediático, social y político que se vivió debido a los bloqueos, los disturbios y los enfrentamientos que volvieron las calles en lugares de confrontación, de una violencia que no miraba estratos sociales ni posiciones ideológicas. La imagen de alguien que acompañaba y escuchaba las diferencias. Expresó “la escuela, y en especial el salón de clases, se convierte en el lugar donde se podían comunicar los diferentes puntos de vista y, a su vez, brindar la calma” (participante 1, conversación personal, 13 de septiembre del 2023). Por lo tanto, sus prácticas pedagógicas estuvieron marcadas por el acompañamiento a sus estudiantes y sus familias. Por ende, los

adultos también se vieron afectados por la dinámica que presentaba el estallido social⁶. Él nos menciona:

La labor del maestro fue de acompañar como una persona que estuvo presente, así sea desde la distancia; porque muchas de las estudiantes no estaban precisamente con los papás, o si bien los papás estaban, también estaban en una situación, de desazón, desasosiego, angustia. ¿Qué iba a pasar? [...] A través de tu discurso, conectarlos con la realidad, porque el área (ciencias sociales) que es formar sujetos políticos, tratar de conectar al estudiante con lo que estaba sucediendo en el país, [...] pienso que en gran parte de los maestros cumplimos con la misión de estar y mantener la escuela allí. Y creo que el Estado nunca nos lo va a retribuir, pero nosotros hicimos nuestro papel que fue acompañar básicamente. (participante 1, conversación personal, 30 de julio 2023)

En la práctica pedagógica del educador se logra reconocer que el acompañamiento se brindaba desde la orientación de quien tiene el conocimiento de lo que ocurría, también hace alusión del área de formación de las ciencias sociales, aquellas que estarían encargadas principalmente de reflexionar y direccionar la realidad del momento; otro elemento que se debe tener en cuenta, es que se reconoce como constructor de sujetos políticos, no amplía sobre el concepto, pero da entender que el discurso y el “conectarlos con la realidad” implicaba posicionarlos políticamente frente a una situación de desconcierto que podía ser manipulada, de allí la importancia del “estar allí” para asumir ese papel de orientación. Por último, recalca el quehacer de los maestros en medio de la pandemia y el estallido social, en el cual la escuela se ve reflejada en su figura.

6 En los primeros 15 días del paro, el costo estimado por el Gobierno Nacional era de \$484 mil millones de pesos diarios (US\$128,000/día) y Fedesarrollo estimó que en el mes de mayo el impacto habría estado entre \$4,8 y \$6 billones (US\$ 1286 millones y US\$ 1600 millones), y que para el Valle del Cauca las pérdidas equivalían a la tercera parte del total (El Espectador, 2021 como se cita en Álvarez-Rodríguez, 2022).

Pedagogía de la disciplina y el orden

En calidad de docente y exmilitar, el participante narró su experiencia formativa en la policía nacional la cual va a marcar sus prácticas pedagógicas desde ese imaginario de la obediencia, el orden y la disciplina, valores aprendidos e incorporados en su quehacer educativo. Es quizás por su formación que se sintió confrontado en el estallido social por las dinámicas de las primeras líneas. Para él existió una pérdida del Norte del objetivo de protesta y llega un momento de caos que hace que él se desvincule de ella y asuma actos de rebeldía como no acatar las normas de las primeras líneas y entrar en desobediencia. Durante el desarrollo de los dispositivos pedagógicos, logró develar por medio de la didactografía y sus devoluciones que se realizaron darle nombre a su práctica pedagógica, que llamó policiva, además de analizar en retrospectiva cómo su labor académica se ve marcada por su experiencia de vida. Ante la devolución, ¿de qué manera se puede vincular su experiencia en la policía con las prácticas pedagógicas? Responde:

Muchas de las cosas en las que yo exijo disciplina, así no lo haga con ejercicios, así no ponga a voltear como nos decían a nosotros en la policía, si hay ciertas cosas que se me han quedado, mi tono de voz es uno de ellos; cuando yo le exijo a un estudiante, yo no le pido por favor, yo le doy una orden. Esa orden, como quiera o no, tiene una consecuencia de su cumplimiento o incumplimiento. (participante 2, conversación personal, 4 de noviembre 2023)

Como se puede observar, el maestro acepta que sus prácticas pedagógicas fueron asumidas desde un rol aprendido por la experiencia, vinculó su trabajo de expolicía en la actualidad como educador, específicamente en la disciplina, la obediencia y el orden elementos determinantes en sus actuaciones en el aula de clase, por esta razón, Zemelman (2011), establece que el orden tiene una

relación con lo instrumental, la subordinación del pensamiento y coacción que impone una única visión. Por consiguiente, la práctica pedagógica no sólo recoge los factores conceptuales del aula, sino que deja ver el despliegue de sus posicionamientos en el salón de clase.

Es vital entender que este escenario pedagógico no solo implica un currículo ajeno en la subjetividad del maestro. Por el contrario, se evidenció que la práctica pedagógica recoge la experiencia tanto de lo vivido, lo aprendido, lo político, lo comunitario y lo establecido. Por tal razón, esta no puede ser observada desde la mecanización de contenidos que se alejen de la realidad; durante el estallido social, cada docente, a partir de su punto de vista y posicionamiento político, buscó crear lazos de subjetivización tomando como referencia la experiencia, ya sea en calidad de un participante activo en la protesta, la reflexión y la escucha o el llamado al orden, todos con el deseo y compromiso de una educación que abraza el desespero y el caos que en ese momento reinaba.

Discusión

En este escenario, el papel de la escuela y del maestro fueron claves para proporcionar entendimiento de la situación que se vivía en las calles. Se logra apreciar a los docentes en diferentes roles dentro de la protesta, pero la escuela parece que se mantuvo aislada durante el estallido social. En las narrativas de algunos se apreció elementos de autoridad y poder, como es el caso de los rectores o directivos institucionales, se trató de mantener una escuela que no promovía “controversia” o simpatía por alguno de los posicionamientos políticos por fuera del aula. Se logró percibir que los docentes se sentían vigilados por los padres de familia por el discurso que sostuvieron en las clases virtuales, ya que algún comentario podía generar alguna discusión o queja ante las directivas. Por tal razón, mantuvieron un

discurso “neutral”⁷ frente a la fuerza pública y los marchantes. Uno de los profesores menciona:

Con relación al movimiento social, yo veía que se asomaban [...] ese profesor que está hablando allá y está tocando ese tema [...] algunas señoritas estaban pendientes, yo sabía que no estaba solo [...] ellos me están escuchando. Es un desafío al cual nos vimos enfrentados de: ¿cómo yo trato este tema que es social? Que nos toca, que no lo podemos dejar como si estuviera pasando en otro lado del mundo y que hay que conversarlo dentro de la clase. (participante 1, conversación personal, 10 de julio 2023)

Con respecto a lo anterior, se aprecia a un maestro que se encuentra presionado por los padres de familia y sus posiciones ideológicas que se daban en apoyo a la fuerza pública y en retomar el orden de las ciudades o aquellos que defendían los ideales de la protesta y la reivindicación de las jóvenes primeras líneas en la política nacional. La expresión “está tocando ese tema” denota que hablar del estallido social en las clases y en la escuela fuera un tema peligroso; además, al usar la frase de “desafío”, se asume que ese riesgo lo tomó al cuestionarse al final de la importancia del hecho social y político que se vivía en Colombia.

De esta forma, la labor pedagógica que se muestra en el estudio percibe a un maestro en solitario que lidera su comunidad educativa a partir de su percepción de la realidad, aun cuando se pone en peligro la integridad física. En ese marco, la invitación a manera de reflexión que nos brinda el estudio es en función de abrir la escuela como una institución de lo público que se reviste de las problemáticas sociales del entorno y no puede ser ajena a estas; igualmente, esta es un

7 El término neutral surge como una categoría que se presentó en sus narrativas a lo largo del desarrollo de los dispositivos, se asocia a unos discursos y posturas políticas que no estuvieran a favor ni de la fuerza pública o el gobierno, ni los marchantes o las primeras líneas.

espacio de conocimiento que debe permitir el diálogo, el diseño y el consenso entre su comunidad educativa y nutrir el quehacer docente, facilitando un mayor acompañamiento hacia los maestros en sus dinámicas reflexivas en el aula de clase. Porque para los docentes su labor se ha convertido en una actividad agotadora y poco valorada por la comunidad académica:

Hay una sobrecarga laboral, en cuanto a lo que tenemos que responder como maestros frente a la sociedad que a veces tiene en el imaginario colectivo que ser maestro es una tarea muy fácil [...] Creo que eso en la vida personal hay un límite muy fino, es que al maestro en todo tiempo o momento lugar debe tener como una integridad en su comportamiento o se le exige por parte de la sociedad. [...] Entonces, pienso que la educación colombiana está poniendo en todas estas situaciones que a veces tenemos al maestro en una posición en donde realmente no está preparado para afrontarlo porque no se le han dado unas herramientas muy claras. (participante 1, conversación personal, 13 de septiembre del 2023)

De allí la importancia en proporcionarle a los maestros espacios de encuentro, reflexión y cualificación desde sus contextos comunales, abrir las puertas de las instituciones educativas a las problemáticas locales, validar la subjetividad política de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y resaltar la labor del maestro como sujeto político.

Conclusiones

El proceso de escucha, interacción y lecturas de narrativas de los cuatro maestros públicos permite reconocer la importancia del estallido social en la configuración de las subjetividades políticas de la sociedad colombiana del momento, siendo el evento revolucionario

más importante de los últimos años de gran trascendencia regional, debido que visibilizó las problemáticas sociales, económicas y políticas del país. También fue un lugar para pensarse la ciudadanía y las dinámicas de lo urbano en medio de los habitantes. Por este hecho, este acontecimiento no podía ser ajeno a la escuela como espacio de creación de pensamiento y los maestros quienes la encarnaron bajo el liderazgo, el acompañamiento, la orientación y la reflexión de sus discursos en el aula de clase.

De este modo, la práctica pedagógica se convirtió en el escenario de movilización política que en algunas ocasiones trascendió las paredes de la escuela para situarse en las calles con las primeras líneas, en los espacios comunitarios o simplemente en la reflexión matutina de salón de clase. Reconociendo al maestro más allá de su carácter instrumental al que se le ha otorgado y revistiéndolo en calidad de sujeto político, mostrando su subjetividad desde la experiencia situada que pertenece a un capital simbólico que se marcaba por medio de sus experiencias de vida (Saldarriaga, 2006), donde su condición como líderes de la protesta, expolicías y líderes sindicales reflejaron en sus prácticas pedagógicas sus nociones políticas a partir de un papel ciudadano.

De igual forma, se reconoce el papel del discurso en la práctica pedagógica como elemento clave para su despliegue. Para Ríos (2018), esta confiere diferencias entre quién habla, desde dónde habla y desde qué discurso lo hace (p. 38). Por lo tanto, se resalta su condición política en ella. Elemento que fue más notorio durante el estallido social, donde los maestros se sintieron confrontados por sus propias experiencias de vida, sus instituciones escolares, la comunidad en general y sus principios políticos, los cuales fueron expuestos en sus dinámicas de aula. Finalizando, respecto a las exigencias de neutralidad que se propuso en algunas escuelas a manera de mecanismo de cuidado frente a los ataques a los que se podía ver expuesta la escuela, se exalta el valor de algunos docentes por hablar en sus clases de temas que nos convocó como colombianos

y latinoamericanos. La violencia ha sido una característica de la cultura nacional, para exorcizarla es preciso mencionarla, hablarla y dialogarla en medio de la diferencia y de una escuela silenciada.

Referencias

- Aguilar, N. (2022). Memoria y juvenicidio en el estallido social de Colombia (2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1–27. <https://doi.org/10.11600/rlecsnj.20.3.5492>
- Álvarez-Rodríguez, A. A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (33), 1–12. <https://doi.org/10.25100/prts.voi33.11864>
- Azuero, A. (2023). *El paro como teoría: Historia del presente y estallido en Colombia*. Herder Editorial.
- Batthyany, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramirez, J., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Cifuentes-Leiton, D. M., Rojas-Rojas, W., Otálvaro Marín, B., & Cruz-Rincón, D. (2023). Organizaciones de lucha social surgidas en el estallido social en Cali: repensando la organización. *Innovar*, 33(90), 1–11. <https://doi.org/10.15446/innovar.v33n90.111448>
- Cuesta Moreno, O. (2015). Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro. *El Ágora USB*, 15, 153–158. <https://doi.org/10.21500/16578031.8>
- De Echeverry, O. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Enfoque conceptual básico del proyecto. *Revista Colombiana de Educación*, 4(2), 1–9. <https://doi.org/10.17227/01203916.5007>
- Díaz, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), 1–15. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández González, G. (2021). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RelmeCS)*, 11(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e101>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Llano, F., & Isaza, A. (2018). *La práctica pedagógica como práctica social: Elementos disruptivos para motivar la reflexión pedagógica y didáctica en el escenario universitario*. Universidad Piloto de Colombia.
- Loaíza, Y., & Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, (20), 60–78. <https://n9.cl/7ff5md>
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.
- Martínez, M., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67–88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación*.
- Moscoso Flores, P. (2016). *Fragmentos del sujeto moderno: encrucijadas entre poder, gobierno e identidad* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Noguera, C., & Zuluaga, O. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. L. Zuluaga Garcés, (ed.). *La educación y la pedagogía* (pp. 39-69). Universidad Pedagógica de Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametal: Sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27–40. <https://n9.cl/hldafh>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametal: Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–133.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, (25), 98–108.

- Saldarriaga, O., & Vargas, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 287–318. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13277>
- Saldarriaga, V. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. *Revista Histedbr*, (24), 102–113.
- Villaquirán, J. (s. f.). *¿Qué se enseña y aprende en la protesta? Lo recreativo y educativo de la movilización en Cali durante el estallido social del 2021*. <https://n9.cl/eynjx>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI Editores.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Teacher Narratives of Pedagogical Practices in Colombia in 2021

Narrativas Docentes das Práticas Pedagógicas na Colômbia em 2021

Adriana María Campo Erazo

Universidad Santiago de Cali | Santiago de Cali | Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3048-5363>

adriana.campo@santabarbara.edu.co

Abstract

In 2021, Colombia experienced a social outbreak. For more than two months the country was paralyzed by a series of protests and daily life was marked by violence. This is how the school became involved in an atmosphere of protest that permeated the pedagogical practices and their dynamics. For this reason, the objective is set: to develop pedagogical practices during the Colombian social outbreak through the narratives of 4 social sciences teachers. The writing is structured around the critical methodology of Hugo Zemelman and Estela Quintar regarding didactics called reflection circles as virtual meetings and didatobiographies that collect the written narratives of 4 public education teachers. These were analyzed through a matrix that allowed us to find features of political subjectivity in the pedagogical practices of the participants. From the analysis of the study matrix, it was possible to recognize distinctive features, political and discursive positions of the participating teachers regarding the fact of social protest. Subsequently, the elements of political subjectivity were identified in their pedagogical practices according to the concept of the master subject and their actions in the social outbreak. It ends with the conclusions in the form of a reflection on the role of the teacher and the demands for neutrality in their political positions that are in accordance with the conditions of a silenced school in the face of the political and social reflection of a country in turmoil.

Keywords: pedagogical practice, political subjects, master subjects, social outbreak.

Resumo

Em 2021, a Colômbia viveu um estouro social. Por mais de dois meses, o país ficou paralisado por uma série de protestos, e o cotidiano foi marcado pela violência. Dessa forma, a escola se viu envolvida numa atmosfera de protesto que permeou as práticas pedagógicas e suas dinâmicas. Por tal razão, propõe-se o objetivo: desvelar, por meio das narrativas de 4 docentes de ciências sociais, as práticas pedagógicas durante o estouro social colombiano. O escrito está estruturado em torno da metodologia crítica de Hugo Zemelman e Estela Quintar no que se refere aos dispositivos didáticos denominados “círculos de reflexão”, realizados como encontros virtuais, e às didatobiografias que recolhem as narrativas escritas de 4 docentes da educação pública. Estes foram analisados por meio de uma matriz que permitiu encontrar traços de subjetividade política nas práticas pedagógicas dos participantes. A partir da análise da matriz de estudo, logrou-se reconhecer traços distintivos, posicionamentos políticos e discursivos dos docentes participantes frente ao fato do protesto social. Posteriormente, identificaram-se em suas práticas pedagógicas os elementos de subjetividade política segundo o conceito de sujeito professor e suas ações no estouro social. Finaliza-se com as conclusões em forma de reflexão sobre o papel do professor

e as exigências de neutralidade em seus posicionamentos políticos, que estão de acordo com as condições de uma escola silenciada frente à reflexão política e social de um país convulsionado.

Palavras-chave: prática pedagógica; sujeitos políticos; sujeitos professores; estouro social.

Capítulo 4

Educar en y para los derechos humanos: reflexiones a propósito de la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos

Carolina Aguilar Ramos, Gustavo Yllanes Bautista, Denitza López Téllez

Resumen

Un reto importante que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México es el incorporar la perspectiva de derechos humanos en la totalidad de sus programas educativos. La inserción de estos contenidos, generalmente, se encamina a las disciplinas de las ciencias sociales sin considerar que el respeto, la equidad, la cultura de la paz y la no discriminación son pautas imprescindibles para la vida cotidiana. Quienes suscribimos este trabajo, reiteramos que la educación en y para los derechos humanos es fundamental para la formación integral de todo ser humano, la cual, de manera adicional, posee un carácter obligatorio al ser un mandato jurídico establecido a nivel nacional e internacional a consecuencia de la reforma constitucional en la materia suscitada en 2011. Así, el contenido de este capítulo conceptualiza a la educación en y para los derechos humanos y justifica el por qué es una política que debe ser implementada en todas las IES a nivel nacional. En consecuencia, proporcionamos una serie de datos de naturaleza legal y doctrinal para sustentar esta premisa a través de un ejercicio reflexivo de un documento federal que fue resultado del esfuerzo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, implementada como un compromiso por replicarse en todas las universidades del país.

Palabras clave:
Derechos
humanos;
Políticas
educativas;
Educación
superior;
Educación en
valores.

Aguilar Ramos, C., Yllanes Bautista, G., & López Téllez, D. (2025). Educar en y para los derechos humanos: reflexiones a propósito de la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 125-156). Religación Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c674>



Introducción

Existe un mandato nacional e internacional que obliga a las instituciones educativas a la adaptación de los entornos emergentes en materia de derechos humanos. En ese sentido, la normatividad extranjera, las leyes mexicanas y las pautas gubernamentales locales deben pugnar por la construcción de espacios educativos basados en una perspectiva de derechos. En el campo de lo público, las respuestas a las necesidades imperantes en determinado territorio, contexto y momento histórico se exteriorizan a través de las denominadas políticas públicas. Se puede definir a la política pública como el conjunto de acciones encaminadas a lograr una finalidad gubernamental con alcance social. Así, se encuentran políticas públicas en materia económica, de seguridad, para la protección del medio ambiente, entre otras. Para el caso que nos ocupa, el análisis se enfoca en aquellas orientadas a la mejora del sistema educativo mexicano.

Ciertamente, el acceso a una educación integral y de calidad es un derecho garantizado jurídicamente en las primeras infancias, adolescencias y juventudes universitarias, por lo que la obligatoriedad de implementar políticas públicas en materia educativa es una tarea que involucra a la totalidad de niveles formativos (educación básica, media superior y superior). Sin embargo, para fines de este trabajo, se centra la atención en la educación superior al ser el eje educativo en el que se funge como docente investigadora.

En consecuencia, este esfuerzo académico surge de un interés colectivo que, como parte de la labor en la investigación de la ciencia jurídica, motiva a realizar estudios en los que los derechos humanos se vinculen con el espacio educativo para el fortalecimiento y mejora del Sistema Nacional de Educación Superior. Así, identificamos la falta de una perspectiva de derechos humanos en las acciones instauradas al interior de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES). Se sostiene que esta omisión, incumple una serie de

disposiciones jurídicas vigentes que establecen la importancia de la educación en y para los derechos humanos como pauta fundamental para el desarrollo integral de toda persona.

En función de ello, se realizó una revisión normativa y documental en la que se resumen los contenidos doctrinales más relevantes para justificar nuestra premisa principal: las universidades tienen el mandato de enseñar en y para los derechos humanos, indistintamente de si se trata de entes públicos, privados, autónomos, interculturales o tecnológicos.

Finalmente, se opta por esbozar la política educativa nacional más importante en este tema, consistente en la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, un compromiso adquirido por las IES en México para la aplicación de los postulados de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011.

Principios y componentes de la educación en y para los derechos humanos en nivel superior

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “el propósito de los programas educativos de nivel superior es que las y los estudiantes desarrollen habilidades complejas en un campo de estudio especializado, dotándoles de las competencias necesarias para que respondan a la evolución constante del mercado laboral” (UNESCO, 2024, p. 1). No obstante, reducir la función de las IES al conocimiento técnico, científico o disciplinar implicaría desconocer su trascendencia en la aplicación de modelos educativos enfocados a los derechos humanos.

En esa tesitura, el Sistema Nacional de Educación Superior debe ser visto como un componente esencial en el desarrollo social a través de la educación en valores, la cual retoma el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la libertad y la equidad como pilares en las estrategias

para potencializar la integralidad de sus estudiantes. Dentro de este marco:

la educación en valores permite al estudiantado redimensionar su quehacer como sujetos de formación profesional en su relación con las significaciones sociales positivas que se construyen en sus contextos locales y social general como país y como humanidad, máxime en esta época catalogada de crisis de valores. (Cuevas, 2016, p. 108)

Razón por la que la educación moderna debe ocuparse por rescatar las virtudes y habilidades socioemocionales de las personas. En este punto podría cuestionarse si hay o no una relación entre la educación en valores y la educación en y para los derechos humanos, pero la respuesta es bastante simple: los derechos humanos emanan de la dignidad y la potestad de ser acreedores a libertades inherentes a cada persona. Dicho de otro modo, “los valores y los derechos humanos están inmersos en las diferentes actividades de la vida cotidiana, por lo que es difícil educar en algunos de ellos sin necesariamente educar en el otro” (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2012, p. 5).

Una segunda puntuización que se debe mencionar es la diferencia entre la educación en y para los derechos humanos, premisa de la cual surge el título de este trabajo. Se puede resumir que la educación en derechos humanos implica, en primer orden, la enseñanza teórica de éstos como un conjunto de preceptos de carácter doctrinal y jurídico, tanto a nivel interno como internacional. Así, educar en derechos humanos es instruir sobre qué son, cuál es su origen y en qué disposiciones normativas se encuentran establecidos.

La necesidad de educar en derechos humanos surge de la proliferación de escenarios de inseguridad, violencia y discriminación en los que resulta imprescindible recuperar los valores y concientizar acerca de los derechos y obligaciones que todas y todos tenemos para

tratar de marcar una pequeña diferencia, es decir, la razón de ser de este enfoque educativo nace de la importancia de rescatar las normas básicas de sana convivencia y su trascendencia para lograr el bien común.

Cabe decir que, en el Modelo Educativo Mexicano de 2019, con vigencia en la actualidad, el bien común es un principio nodal de la política educativa del país, en virtud de que éste una de las bases políticas y éticas para emprender la transformación social del sistema educativo. Además, es el componente en el que converge el compromiso de materializar los derechos humanos y luchar por la justicia social, con el propósito de erradicar las desigualdades y visibilizar a los grupos sociales históricamente marginados del bienestar social (Magallanes, 2024).

Por otra parte, educar para los derechos humanos conlleva un segundo orden mayormente enfocado a integrar de manera armónica las competencias básicas de cada programa educativo con los derechos humanos como ejes rectores de los saberes y comportamientos de la totalidad de las asignaturas, ya que el principal reto pedagógico es superar la idea generalizada que equipara la enseñanza con perspectiva de derechos humanos con la formación cívica y ética.

Así, educar en y para los derechos humanos requiere que las y los estudiantes identifiquen sus prerrogativas fundamentales y el marco que les dota de validez para asumirlos en su proceso formativo como una guía que fomente la paz, la igualdad y la no discriminación con la finalidad de replicarlos en los futuros espacios personales, familiares, laborales y comunitarios y en los que se desempeñen.

En consecuencia, el enfoque aquí descrito trata de gestar una cultura de los derechos humanos en la que las partes involucradas participen de manera coordinada a través de una dinámica de coparticipación. Esto no pretende dejar la responsabilidad total a las instituciones educativas y deslindar al ente familiar, sino más bien, apuesta por sumar en cada una de las trincheras en las que se pueda

incidir en el proyecto de desarrollo personal de cada estudiante en cada rincón del país.

En función de lo planteado, se debe señalar que coexisten tres actores elementales en la materialización de la educación en y para los derechos humanos a nivel superior: las IES, el personal docente y el estudiantado. De acuerdo con Gutiérrez (2021), “la función principal de las IES, y la que la distingue de otras instituciones y espacios sociales, es la académica, pues a través de sus aulas se cultiva el conocimiento en su vertiente social, científica y humanística” (p. 11).

Otras de las funciones esenciales de las IES es realizar investigación orientada a la resolución de problemáticas sociales; la proyección social mediante la vinculación con el contexto a través de la formación y la práctica dentro y fuera del entorno universitario; así como la propagación del pensamiento crítico. En esa línea, las IES también fomentan la legalidad y la protección de los derechos humanos en la realización de sus actividades en un marco de cumplimiento de los ordenamientos jurídicos e institucionales aplicables, por lo que si bien, éstas deben encaminar sus esfuerzos en brindar una educación que responda a las demandas sociales de un país globalizado en el que sus egresados sean capaces de insertarse en el campo laboral de manera inmediata, también deben incorporar a la vida universitaria la enseñanza y la reflexión sobre los derechos humanos (Medina, 2022, p. 7).

El segundo componente es la figura docente desde una comprensión más allá de su papel tradicional, es decir, entender que la labor docente no se limita a la transmisión de conocimiento en el nivel formativo en que se desempeñe, sino como aquel que además de responder a las exigencias disciplinares de su profesión, cuente con aptitudes y actitudes personales en las que sea un ejemplo de los valores dentro y fuera del aula, los cuales deben manifestarse en la práctica educativa para adaptar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes. Figueroa et al. (2020), refieren que:

es importante que el personal docente admita la necesidad de ampliar su noción del significado de los saberes manejados en los planes de estudio clásicos, puesto que las competencias se integran con saberes de distinto tipo, dado que el profesor y los estudiantes conviven para aprender contenidos temáticos, procedimientos o saberes para hacer algo, y formas de relación o saberes para convivir mejor. (p. 65)

En el mismo sentido, agrega Espinoza (2019), que:

las y los docentes deben actualizarse constantemente en los cambios curriculares, de organización y políticas educativas introducidas en dichas instituciones, todo lo cual le servirá de base para llevar a los estudiantes la idea clara del tipo de escenario laboral donde se desempeñarán una vez egresados. (p. 232)

Con base en esas pautas, el tercer componente es el estudiantado, pues aquello que se pretende a mediano plazo es que el proceso de enseñanza tendiente a la mecanización de la información [el cual generalmente se traduce en clases teóricas con exposiciones magistrales por parte del docente] sea superado para dar lugar a escenarios pedagógicos más dinámicos que permitan el aprendizaje crítico que geste un sentido de responsabilidad social hacia la comunidad.

Por consiguiente, “el desarrollo de las y los estudiantes como sujetos de aprendizaje será posible en la medida en que se diseñen situaciones que propicien que el estudiantado asuma una posición activa, reflexiva, flexible, perseverante” (González, 2000, p. 81), pero a su vez, con estricto apego a los derechos humanos en su vida cotidiana.

Con las generalizaciones anteriores, se puede resumir que esta perspectiva educativa pretende reinterpretar la existencia de los derechos humanos haciendo notar que éstos no solo se aprenden, sino que se practican; por lo que reconoce que las y los estudiantes son seres humanos titulares de derechos que deben ser asumidos con responsabilidad en las dinámicas colectivas que viven como integrantes de la sociedad.

El mandato de la enseñanza en y para los derechos humanos en México

La educación es un proceso de transformación constante para la persona. Implica adquirir conocimientos que apoyen su formación académica, su capacidad de resolución de problemas y de respuesta ante las situaciones complejas del día a día. Si bien, cada etapa educativa incide en ámbitos distintos de la vida, la educación superior detenta una valía especial. Esto es así debido a que, en ella, las y los estudiantes aspiran a poder insertarse en un mundo laboral competitivo y complejo que les obliga a buscar la capacitación constante, pero a su vez, el reforzamiento de cuestiones éticas que tanta falta hacen en este mundo. Así, una manera puntual de marcar la diferencia como futuros profesionales es convertirse en buenas personas.

Si bien, la educación superior en México aún no es reconocida con carácter obligatorio (a diferencia de la educación básica y media superior), se debe señalar que existen avances loables en la progresividad del ejercicio de la educación como un derecho. En esa tesitura, la educación tiene una doble faceta: por una parte, se trata de una prerrogativa a través de la cual la persona se desarrolla en su aspecto individual y profesional; y por otra, es un mandato que se encuentra a cargo del Estado como ente administrador y facilitador del servicio educativo, el cual ejercer sus atribuciones con estricto apego a las leyes aplicables.

En ese sentido, si la educación en sí misma es un derecho y, a su vez, una obligación de las autoridades resulta necesario conocer cuáles son las bases normativas nacionales e internacionales que fundamentan la existencia de espacios educativos en los que el estudiantado fortalezca sus conocimientos a la par de sus valores a través de la enseñanza de los derechos humanos. Como se abordó en el apartado anterior, educar en y para los derechos humanos significa llevar de la teoría a la práctica cuestiones como la inclusión, el respeto a la diversidad, la no violencia y la no discriminación, postulados que nacen del derecho internacional, es decir, son resultado de los acuerdos entre países para buscar la paz mundial.

El primer documento internacional que rescata la importancia de la educación con este enfoque se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual señala en su artículo 26.2 lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, s/p.)

Otro de los logros en el tema se encuentra en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales, el cual menciona en su artículo 13.1 que:

La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promo-

ver las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1996, s/p.)

A su vez, en su numeral 13.1 establece que “la enseñanza superior debe hacerse accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados” (Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1996, s/p.). En esa línea de la accesibilidad, otra cuestión indispensable en el abordaje de la educación en y para los derechos humanos es retomar las deudas históricas en materia de discriminación que han padecido mujeres, personas con discapacidad y personas indígenas.

En ese tenor, en primer lugar, se debe destacar el contenido de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la cual menciona en su artículo 10 que:

los países se comprometen a tomar las medidas necesarias para eliminar la discriminación contra la mujer, velando por asegurar la igualdad de derechos y las mismas condiciones para el acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas, en todos los niveles educativos. (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979, s/p.)

De igual manera, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la obligación de la enseñanza inclusiva. En su artículo 24 fija el mandado de:

asegurar la existencia de sistemas de educación inclusiva a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida,

con el fin, entre otras cosas, de hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, s/p.)

Finalmente, otro de los documentos internacionales que subraya el imperativo de la enseñanza con este enfoque es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), al contemplar en su artículo 28:

el derecho de las personas indígenas de recibir educación en todos los niveles en igualdad con el resto de la comunidad, instrucción que debe desarrollarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, es decir, reconoce el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a formular sus propios programas educativos y a la enseñanza en su propia lengua indígena. (OIT, 1989, s/p.)

A nivel nacional, en junio de 2011 se experimentó uno de los procesos jurídicos más significativos de nuestra historia: la reforma constitucional en materia de derechos humanos. Con ella, se impulsaron una serie de cambios legales que incidieron en medidas administrativas, sociales y políticas, las cuales tomaron como un compromiso toral el reconocer a los derechos humanos como patrones para reestructurar todo el sistema mexicano. Uno de los momentos clave de la construcción de esta reforma, fue el poner al centro de toda decisión pública la dignidad humana, dando la apertura a gestar instituciones, leyes y mecanismos para garantizar que ninguna persona sufriera la vulneración de sus derechos humanos.

Los cambios más sustanciales de dicha reforma se plasmaron en el artículo 1º constitucional, a saber:

- a. El reconocimiento de la existencia de un catálogo de derechos humanos previsto en la Constitución, Tratados Internacionales y leyes federales;
- b. El establecimiento del goce de estos derechos para la totalidad de las personas sin distinción de nacionalidad, género, edad, condición social, condición de salud, religión, preferencia sexual, estado civil o discapacidad;
- c. La obligatoriedad de todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos;
- d. El fijar como parámetro de interpretación lo que resulte más favorable a la persona (*principio pro persona*);
- e. El reconocimiento de prerrogativas inherentes a la persona de carácter universal, interdependiente, indivisible y progresivos.

Así, como una de las necesidades elementales de toda persona, la educación se convirtió en una de las principales estrategias para encauzar las metas en materia de derechos humanos. Consecuentemente, en el mismo año de la reforma constitucional, se modificó el texto del artículo 3º señalando lo siguiente:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, s/p)

De igual manera, la Ley General de Educación en su artículo 15 reconoce que, la enseñanza con enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva es uno de sus fines. Igualmente, establece que:

los sistemas educativos tienen como meta formar a las y los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (Ley General de Educación, 2019, s/p)

Otro aspecto para considerar de dicha ley se encuentra en el numeral 48 el cual hace referencia a la accesibilidad de este servicio para todas y todos, estableciendo que:

El Estado garantizará la Educación Superior a través del establecimiento de políticas educativas basadas en el principio de equidad entre las personas, tendrán como objetivo disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, entidades y territorios del país, así como fomentar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad. (Ley General de Educación, 2019, s/p)

En armonía con la disposición anterior, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, aplicable en todo el país, precisa en su artículo 12 que “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (Ley General para la Inclusión de

las Personas con Discapacidad, 2011, s/p), a través de medidas de accesibilidad denominados ajustes razonables, los cuales consisten en las modificaciones o adaptaciones necesarias para garantizar a las personas con discapacidad el goce de este derecho.

Finalmente, el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüístico de los Pueblos Indígenas señala que:

las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, p/s)

Con base en lo anterior, afirmamos que la educación en y para los derechos humanos, en un sentido de accesibilidad para todas y todos, es un mandato a nivel internacional y nacional, el cual requiere contar con respuestas públicas acertadas para materializar estos postulados normativos en realidades contemporáneas.

Sobre la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos

A través de la coordinación entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas de todo el país y entes gubernamentales, en 2016 se instauró la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, “documento por el que se impulsa la aplicación de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos en la IES” (SEGOB, 2016, p. 6).

Para quienes suscriben este trabajo, el documento seleccionado para este análisis es una de las respuestas públicas con mayor trascendencia en el tema debido a que la ANUIES es la asociación nacional de mayor impacto en el fomento a la vinculación académica desde su fundación en 1950, la cual actualmente se constituye por más de 224 universidades en todo el país enfocadas en garantizar la oferta de servicios académicos de calidad. El contenido de la Carta se desarrolla en seis objetivos que apuestan por dar cumplimiento a los mandatos convencionales en la materia, los cuales se abordan y analizan a continuación.

Revisar los planes y programas de estudio a fin de incorporar los contenidos de derechos humanos

Como hemos reiterado en el transcurso de este trabajo, “la educación es el medio para lograr las metas de la agenda de inclusión para garantizar el respeto y la dignidad de todas las personas” (Aguilar & Callejas, 2023, p. 1). En consecuencia, el Objetivo 1 de la Carta parte de la premisa de lograr la educación con perspectiva de derechos humanos a través de la revisión y actualización de los planes de estudio de los distintos programas educativos de educación superior en todo el país.

Una primera consideración de este objetivo es que los cambios curriculares que se proyecten al interior de las IES deben ser graduales. No se pretende la imposición súbita del tema, sino que su adaptación sea paulatina. Una medida plausible para lograrlo es compaginar las revisiones de los planes y programas de estudio a los procesos ya previstos en cada universidad, ya que por ley estos tienen una vigencia establecida.

Adicionalmente, se deben trabajar de forma anticipada las propuestas de modificación, justificando de manera clara el por qué se requiere la actualización. Esto implica la observancia de los marcos institucionales de cada IES, así como los lineamientos y guías

operativas para la elaboración y presentación de dichos cambios. Dado que se trata de una modificación de carácter académico, todas las propuestas deben ser compatibles con los modelos educativos y la proyección institucional de cada ente universitario.

Lo recomendable es que los derechos humanos sean incorporados en la totalidad de los programas educativos, “ya sea como una asignatura independiente, como parte de algunas asignaturas o cursos afines, o de manera transversal permeando diferentes disciplinas” (Magendzo, 2015, p. 50). Se puede referir como ejemplos de estas buenas prácticas el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución que desde el 2023 imparte en 13 facultades asignaturas con perspectiva de género (UNAM, 2022). Igualmente, el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora imparte con carácter obligatorio la asignatura de Género, equidad y salud (UNISON, s. f.).

Al respecto, Rangel y Magallanes (2024), encontraron que, en las universidades públicas y privadas, y centros de investigación de México existen programas de posgrado en derechos humanos, pero los planes de estudio giran en torno al ámbito jurídico. Solamente en San Luis Potosí se incluyen materias optativas en educación y pedagogía en derechos humanos. Para el caso de Zacatecas, docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, presentaron en las instancias académicas, administrativas y legales, la propuesta de una maestría en educación en derechos humanos para contribuir a la formación de expertas y expertos en la aplicación y concientización de los derechos humanos.

Difundir entre los estudiantes, personal docente, administrativo, directivo contenido en derechos humanos

De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (s. f), “la promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos son elementos fundamentales para fortalecer el conocimiento y estudio

de los mismos mediante la focalización de esfuerzos con enfoque preventivo para contribuir a la protección y defensa en la materia” (CNDH, s/a, s/p).

La difusión de los derechos humanos a todas la comunidad universitaria puede realizarse a través de mecanismos atractivos para el estudiantado como folletos, códigos QR, enlaces digitales e infografías; no obstante, consideramos que de forma complementaria deberían implementarse dinámicas obligatorias, ya que en muchas ocasiones se plantean actividades orientadas a la promoción de los derechos humanos pero en calidad de invitación y, ante el poco interés de algunos sectores en el tema, no logran el impacto que deberían tener.

En consecuencia, los cursos o capacitaciones a docentes es un elemento complementario del Objetivo 1, ya que se analiza en este trabajo, el estudiantado es solamente una parte de toda la comunidad universitaria, quedando pendientes acciones cuyo público sean otros actores. Por ende, se considera que este objetivo se enriquecería de un quehacer cotidiano acaecido en las técnicas docentes, pues si bien, la actualización curricular es necesaria, el impacto que ésta pueda tener en el proceso de aprendizaje y sensibilización de las y los estudiantes dependerá totalmente del perfil docente. Lo anterior significa que el personal docente debe sumar a las estrategias en clase para lograr la adquisición de las competencias genéricas y específicas de las asignaturas con enfoque de derechos humanos.

Un ejemplo de la difusión de los derechos humanos en las IES lo encontramos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, institución en la que se implementaron distintas dinámicas dirigidas a todas y todos los actores involucrados. A principios de este año, se implementó a nivel institucional la difusión masiva de la normatividad institucional en materia de ética y de acoso sexual. De igual manera, se han gestado múltiples conferencias con personajes del ámbito gubernamental para abordar temáticas sobre el abuso sexual, el consumo de estupefacientes y alcohol. Finalmente, se distribuyeron

materiales gráficos en todas las escuelas e institutos relativos a la cultura de la paz.

Creación o fortalecimiento de las defensorías o instancias de protección de derechos humanos

A pesar de que los derechos humanos en los espacios universitarios son polifacéticos, todos cuentan con el mismo fundamento: están reconocidos en los marcos normativos institucionales. Esto implica que, al tratarse de derechos humanos, poseen las mismas características que el resto de las prerrogativas universales dado a que nacen de la dignidad de la persona. Algunos ejemplos de derechos universitarios son el contar con servicios de calidad e instalaciones óptimas para el aprendizaje, no ser víctima de ningún tipo de violencia al prevenir el acoso escolar o sexual, así como no ser tratados de forma distinta por su origen, edad, género, condición social o discapacidad.

Gracias a la labor de las Defensorías Universitarias, en la actualidad gran parte de las IES a nivel nacional cuentan con entes facultados para conocer de los actos que violenten derechos humanos universitarios de conformidad con las legislaciones internas. El mecanismo por excelencia para el trámite de estos conflictos se denomina queja, diligencia que busca proteger en todo el proceso a las presuntas víctimas a través de la imposición de medidas cautelares consistentes en cambios de grupo o de instituto, acompañamiento psicológico y la prohibición de todo tipo de comunicación con la parte acusada.

Los procesos de queja concluyen con la emisión de una recomendación, documento de carácter vinculante sobre el cual se toman medidas de sanción con base en la gravedad de la conducta. Asimismo, las Defensorías Universitarias trabajan de la mano con entes administrativos internos, como son las Contralorías Generales y la Dirección de Asuntos Jurídicos para dar seguimiento a las

recomendaciones dictadas en sus procesos de queja. No se quiere dejar de lado dos cuestiones que consideramos relevantes para el cumplimiento eficaz de este objetivo basándonos en nuestra experiencia. El primero es la relevancia que tiene el perfil de quienes colaboran en las Defensorías Universitarias, ya que se trata de procesos de carácter naturalmente administrativo, pero materialmente jurídico.

Esto significa que, el acompañamiento y seguimiento de las quejas debe llevarse a cabo por personas que tengan conocimientos de la legislación universitaria y en temas de género, inclusión y discapacidad. Por otra parte, debe establecerse de manera textual en los ordenamientos universitarios, el alcance de las quejas tramitadas ante las Defensorías Universitarias, ya que cuentan con la limitante de no ser un ente que imparta justicia, por lo que, si la violación a los derechos universitarios es muy grave, sería preferente buscar otros espacios para fincar responsabilidades de carácter penal. Sin embargo, se debe destacar que la preocupación de las IES en las violaciones a los derechos universitarios se respalda con la existencia de estos espacios, ya que verdaderamente constituyen la forma institucional plausible para llevar al terreno práctico el ejercicio de los derechos humanos.

Profundizar, a través de la investigación, en temas relacionados con los derechos humanos

Al ser la investigación una de las labores torales de las IES, resulta indispensable que destinen esfuerzos académicos para la divulgación de la ciencia con contenidos de derechos humanos, ya que indistintamente de ser una medida de proyección institucional, se trata de una labor que contribuye a la educación en y para los derechos humanos.

En este sentido, compartimos la idea de Ortega (2011), quien menciona que:

suele pensarse que las tareas de investigación se encuentran confinadas para la academia [...] pero la vinculación de la sociedad civil en estas tareas representa un importante reto, ya que eventualmente puede contribuir a proporcionar herramientas adecuadas para la defensa de los derechos en un plano fáctico. (p. 20)

Esta línea de pensamiento ha sido adoptada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), pues como parte de las recientes modificaciones a la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI) las actividades de vinculación de las y los investigadores con empresas del sector público privado, escuelas y en lo general, con la sociedad, es uno de los nuevos criterios de consideración para la participación en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

Debido al interés de la comunidad científica, las IES que realizan actividades de investigación y divulgación de la ciencia han comenzado a crear espacios de interacción entre el sector académico y el público en general a través de la realización de proyectos de investigación aplicada. Ejemplos de esto se encuentra en el Proyecto Integral Cultura de Paz, Igualdad y Derechos Humanos de 2023 y la creación del Grupo Operativo del Programa Nacional Estratégico (Pronaces) para la atención de víctimas de violencia.

Revisar políticas, reglamentos y protocolos de actuación institucional

Los protocolos y ordenamientos internos de las IES tienen por objeto establecer las pautas, mecanismos, procedimientos y sanciones para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violaciones a derechos humanos. Esto, previsto en el Objetivo 5 del documento en comento, es parte indispensable para la aplicación de otras políticas, ya que la normatividad es la base de cualquier medida que se pueda legitimar a

nivel institucional. Así, en todas las IES se debe contar disposiciones que garanticen espacios educativos seguros e inclusivos.

Si bien, la universidad como organismo público descentralizado tiene la competencia de resolver las problemáticas que en sus espacios sucedan, “no es la universidad la única que debe resolver el problema, no está en manos de la institución el juicio y sanción de manera legal, pero sí es necesario que ésta tome un posicionamiento” (Medina y Cienfuegos, 2020, p. 61). Sobre ello referir que las IES cuentan con un margen de actuación claro, el cual deberá estar establecido en sus protocolos, pues como se ha hecho mención anteriormente, existen situaciones cuya gravedad requiera la atención ante dependencias externas de impartición de justicia.

Por ello, las legislaciones universitarias deben estar en armonía con los mandatos internacionales y nacionales en el tema, pues como fue materia de análisis en apartados anteriores de este trabajo, existe la obligación de adaptar las normas convencionales a las reglamentaciones de las IES. Esto es así debido a que las universidades son lugares en los que coexisten personas distintas que de manera constante están en interacción, la cual puede ocasionar problemáticas que se traduzcan en violaciones a los derechos humanos.

Al respecto, se quiere exponer que la existencia de reglamentaciones no es la panacea para lograr una educación en y para los derechos humanos si su construcción ataña a cuestiones exclusivas a la violencia de género. Con ello no queremos denostar a las violencias en contra de las mujeres en los espacios universitarios, ya que, de acuerdo con datos de la UNESCO (2020), uno de cada tres estudiantes declaró ser víctima de acoso. Sin embargo, la violencia contra las universitarias no es la única cuestión que debe ser retomada y sancionada en dichos protocolos, pues el acoso escolar (*bullying*) en las escuelas mexicanas está creciendo exponencialmente a grados alarmantes, al ser México el país con mayor cantidad de casos registrados a nivel mundial, seguido de Estados Unidos y China (UNAM, 2023).

En virtud de lo anterior, se considera que este objetivo debe redireccionar los contenidos de los protocolos y reglamentos institucionales para dar atención a otro tipo de desafíos en la educación superior.

Lograr gradualmente, la accesibilidad de la educación para las personas con discapacidad

Finalmente, no se puede hablar de una educación en y para los derechos humanos sin considerar el punto crítico contenido en el Objetivo 6: la accesibilidad educativa de las personas con discapacidad. Se entiende a la accesibilidad como “el derecho de la persona con discapacidad para conseguir la equiparación de oportunidades” (CNDH, 2019, p. 19), no solamente en cuestiones de infraestructura, transporte o urbanismo, pues hoy en día ésta debe ser una característica de todos los entornos, productos y servicios, incluyendo los llamados virtuales. Naturalmente, aunque día a día crece la importancia de estos últimos, “por la incorporación de las tecnologías de la comunicación en todos los ámbitos, entornos, productos y servicios tangibles, los denominados físicos, son imprescindibles” (MEJOREDU, 2022, p. 11).

Desde la implementación del denominado modelo social de la discapacidad, el cual apunta “a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades” (Palacios, 2008, p. 27), se ha procurado que todas las acciones estatales velen por reconocerles como titulares de derechos. Para ello, la verdadera materialización del modelo social de la discapacidad debe considerar la diversidad de tipos de discapacidades existentes, así como otros factores que influyen en la vivencia de ésta, como es la disponibilidad de recursos, la marginación social o las limitaciones territoriales.

En ese sentido, hablar de la accesibilidad de la educación “implica redefinir los derechos, dotarlos de contenido material, hacerlos vinculantes, visibles y exigibles y regular mecanismos sencillos y expeditos de protección de tutela que garanticen su efectividad” (Victoria, 2013, p. 1094). Sin embargo, los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad en sus espacios vitales sean contextos urbanos o rurales, se adicionan a las inequidades en el trato cotidiano y a los prejuicios y estereotipos sobre sus capacidades, los cuales limitan su desarrollo pleno.

Por lo tanto, se puede señalar que en el contenido de este objetivo no se consideran dos particularidades: una de ellas es que el público al que se dirige esta meta no contempla la neurodiversidad, la cual “es un término general no médico que incluye las condiciones de autismo, dislexia, disgraxia, discalculia, TDAH” (WEFORUM, 2022, s/p). Esta puntualización es importante, ya que personas con mayoría de edad pueden ser neurodivergentes sin tener un diagnóstico, o ser diagnosticadas de manera tardía, lo que ocasiona en la mayoría de los casos que enfrenten mayores dificultades en el proceso de aprendizaje razón por la que la accesibilidad real requiere incluir a todas las personas que experimentan dificultades en el ejercicio de su derecho a la educación, aunque su condición no sea algo visible y notorio como la gran mayoría de las tipologías de la discapacidad.

Por otra parte, hablar de una educación en y para los derechos humanos implica que las condiciones de accesibilidad también se encaminen hacia el estudiantado perteneciente a comunidades indígenas, ya que es un sector que históricamente ha sido marginado en distintos sentidos. Datos del INEGI señalan que, “tan solo en 2020, la población total en hogares indígenas era de 11,800,247 personas, lo que equivale a 9.4% de la población total del país” (INEGI, 2022, s/p), a pesar de ello, “la matrícula universitaria en este grupo solo es del 1º a nivel nacional, estadística que refleja que muy pocas personas indígenas acceden a la educación superior” (Instituto

de Investigaciones Sociales, 2018, s/p). En palabras de González y Martínez (2022):

Las causas de exclusión relacionadas con la situación de las instituciones educativas se refieren a la ausencia de universidades de educación superior indígenas con pertinencia docente y estructuras de organización; luego que las instituciones tradicionales carecen de flexibilidad para aceptar y apoyar activamente a los estudiantes provenientes de otras etnias; después la alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio y la ausencia de estudios de factibilidad para la creación tanto de programas como planes educativos adecuados. (p. 29)

A pesar de que este objetivo no contempla a las comunidades indígenas, existen algunas buenas prácticas que han apostado por coadyuvar en la accesibilidad de la educación. Una de ellas es la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, programa por el que se crearon escuelas de educación superior indígena o interculturales en algunas entidades federativas.

También de manera interna, algunas IES han implementado acciones internas, como es el Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIEIS) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), el cual desde su implementación en 2017 ha beneficiado a un total de mil 122 estudiantes con apoyos para la obtención de becas, la gestión de actividades extracurriculares y deportivas, así como la implementación de campañas de sensibilización a la no discriminación dirigida al personal docente de la institución (UAEH, 2020).

Conclusiones

Educar en y para los derechos humanos, en nuestra realidad, implica no solo transmitir los conocimientos, sino ubicar, comprender y entender los criterios contemplados en los tratados internacionales y en nuestra propia legislación en el tema, con la finalidad de identificar los compromisos sociales que el Estado, las IES y la sociedad en general debe tener con la protección de las prerrogativas inherentes a las personas sin distinción alguna.

Como fue referido en este trabajo, dichos criterios reconocen el vínculo existente entre la educación con perspectiva de derechos humanos y el desarrollo integral del estudiantado bajo los pilares de la equidad, cultura de la paz, inclusión y no discriminación. En consecuencia, la educación superior debe ser vista como un componente esencial para cumplimentar los marcos convencionales en los que descansa la emergente necesidad de retomar los valores básicos de la convivencia social armónica.

En esa tesitura, el compromiso de escalar al terreno práctico los derechos humanos en la educación superior conllevan, la participación simultánea de los diversos actores involucrados en el tema (IES, docentes y estudiantado) para potencializar cualquier política pública en cualquier región del mundo.

Uno de los ejes medulares de este enfoque educativo descansa no solo conocer qué derechos tenemos, sino también poder difundirlos, promoverlos y no violentarlos para con el resto de las y los integrantes de la comunidad universitaria. En otra óptica, la educación en y para derechos humanos es una forma de evitar a mediano plazo el aumento de las violaciones a los derechos humanos de las y los universitarios, pues el trabajo coordinado de las IES, con alianzas estratégicas a nivel nacional y local, representa el camino idóneo para la defensa de estos en los espacios institucionales.

Esta dualidad de la educación en y para derechos humanos, también refleja que el acceder a los servicios educativos en sí mismo es una libertad propia del ser humano, la cual debe estar disponible en todos los espacios y contextos económicos, culturales y sociales del país. De esa forma, analizar estos tópicos orilla a reflexionar más allá de la educación de calidad, sino de la accesibilidad de ésta para toda la humanidad.

Lo anterior tendría que ser parte de las agendas universitarias para la implementación de ajustes razonables ante la presencia de estudiantes indígenas, neurodivergentes o con discapacidad, pues se trata de factores adicionales que impactan de forma directa en la trayectoria académica de toda persona, requiriéndose focalizar esfuerzos distintos para necesidades vigentes permitiéndose que todo estudiante logre desarrollarse de manera óptica, libre y asequible en sus procesos de adquisición de conocimientos y valores.

Adicionalmente, se abordó una de las políticas educativas más importantes en la materia: la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, documento que se ha vuelto la punta de lanza para instaurar acciones internas en las IES a nivel nacional a partir del establecimiento de seis objetivos puntuales. Cada uno de ellos, con su propio enfoque y características, responde a los mandatos convencionales que, como país, México adquirió a consecuencia de la reforma de derechos humanos de junio de 2011, lo que conllevó a una suma de modificaciones jurídicas que en la actualidad son de carácter vinculante.

En ese tenor, podemos concluir que la educación en y para los derechos humanos en el nivel superior es mucho más que un mero trámite institucional. Es respetar la disidencia, tolerar las formas diversas de pensamiento y de expresión personal, de propiciar espacios seguros y de recuperar la cultura de valores para las futuras generaciones.

Finalmente, reiteramos que no se puede concebir a la universidad sin la enseñanza de los derechos humanos, pues hablar de excelencia educativa en las IES nos obliga a redoblar esfuerzos para permear todos los programas de estudio de nivel superior con esta perspectiva.

Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por ser el medio para la implementación de los procesos de investigación jurídico-educativa, al permitirnos el involucrarnos en los mecanismos institucionales que coadyuvan en la aplicación de los compromisos adquiridos por la Carta Universitaria del Compromiso por los Derechos Humanos, tales como el Subcomité de Ética, Igualdad e Integridad, ente que funge como primer contacto ante las violaciones a derechos humanos universitarios de nuestra comunidad.

Referencias

- Aguilar, C., & Callejas, A. (2024). Implementación del currículo con perspectiva de género: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *RUNAE*, 11(1), 71-80. <https://doi.org/10.70141/runae.11.1012>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2012). *La importancia de los valores en la vida cotidiana*.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2019, 28 de agosto). *Informe especial sobre el derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad*. <https://n9.cl/kkew1>
- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad Revista de Educación*, 11(1), 101-109. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.08>
- Espinoza Freire, E. E., Ley Leyva, N. V., & Guamán Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241. <https://n9.cl/r81p9>
- Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio Medina, M. C., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-14. <https://n9.cl/ym89yy>
- Foro Económico Mundial [WEFORUM]. (2022, 14 de octubre). ¿Qué es la neurodivergencia? <https://n9.cl/n8dmp>
- González, J. M., & Martínez, A. (2022). El proceso de inclusión de los indígenas en la educación superior. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(20), 34-48. <https://n9.cl/ouw5p>
- González, V. (2000). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 14(1), 74-82. <https://n9.cl/iztbm>
- Gutiérrez, M. A. (2021). La función de la Universidad Pública. *Identidad Universitaria*, 1(12), 11-12. <https://n9.cl/vggje>

- Puebla (2020). *Educación en derechos humanos. Guía para docentes de nivel superior.*
- Instituto de Investigaciones Sociales. (2018). *Indígenas, solo el 1% de la matrícula universitaria en México.* Universidad Nacional Autónoma de México.
- Magallanes Delgado, M. del R. (2024). Educar para el bien común como horizonte para la transformación social. Caso: modelo educativo mexicano (2019-2024). En M. J. Cardoso Moreno, (coord.). *Educación emocional para potenciar el compromiso y la innovación social* (pp. 35-52). Egredius Ediciones.
- Magendzo, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 70, 47-69.
- Medina, B. S., & Cienfuegos, Y. I. (2020). Análisis de protocolos universitarios contra el hostigamiento y acoso sexual en México. *Reencuentro: Violencias de Género en las Universidades*, 79, 47-68.
- Medina, M. A. (2022). Los derechos humanos y las instituciones de educación superior. Consideraciones para el caso de México. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinaria*, 6(5), 4378-4386. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3401
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022a). *Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje.*
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022b). *Discapacidad y derecho a la educación en México.*
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH]. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* <https://n9.cl/u2rgyl>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH]. (1996, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* <https://n9.cl/agaxz>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales.* <https://n9.cl/dwigj>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* <https://n9.cl/imy5>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* <https://n9.cl/zohem>

- Ortega, R. A. (2011). La importancia de la investigación aplicada a los derechos humanos. *Revista Métodos*, 1(1), 15-21.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Rangel Bernal, L., & Magallanes Delgado, M. R. (2024). Estudio de pertenencia de una maestría en educación en derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 35(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/rldh.35-2.7>
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2017). *Carta Universitaria Compromiso por los Derechos Humanos*. <https://n9.cl/wliob>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2019). *Educación Superior*. Instituto Internacional de Planeación de la Educación de la UNESCO.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH]. (2020, 12 de febrero). *Empoderar a estudiantes indígenas y con discapacidad, objetivo PIEIS*. <https://n9.cl/lq93q>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2022, 1 de marzo). Materias de género obligatorias en Facultad de Psicología-UNAM a partir del 2023. <https://n9.cl/f66kv>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2023, 4 de mayo). *Los casos de bullying siguen en aumento*. <https://n9.cl/qkc82f>
- Universidad de Sonora [UNISON]. (s. f.). *Género, equidad y salud*.
- Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109.

Educating in and for Human Rights: Reflections on the University Charter of Commitment to Human Rights

Educar em e para os Direitos Humanos: reflexões sobre a Carta Universitária do Compromisso pelos Direitos Humanos

Carolina Aguilar Ramos

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Hidalgo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-3965-4936>

carolina_aguilar@uaeh.edu.mx

Gustavo Yllanes Bautista

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Hidalgo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-6627-0992>

gustavo_yllanes@uaeh.edu.mx

Denitza López Téllez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Hidalgo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-2002-5777>

denitza_lopez8765@uaeh.edu.mx

Abstract

An important challenge faced by Higher Education Institutions in Mexico is incorporating the human rights perspective into all of their educational programs. The insertion of these contents is, generally, directed towards the disciplines of the social sciences without considering that respect, equity, culture of peace and nondiscrimination are essential guidelines for daily life. Those of us who subscribe to this work, reiterate that education in and for human rights is fundamental for the comprehensive training of every human being, which additionally has a mandatory nature as it is a legal mandate established at the national and international level as a result of the constitutional reform of 2011. Thus, the content of this chapter conceptualizes education in and for human rights and justifies why it is a policy that must be implemented in all Higher Education Institutions at the national level. Consequently, we provide a series of legal and doctrinal data to support this premise through a reflective exercise of a federal document that was the result of the effort of the Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): the University Charter of the Commitment to Human Rights, implemented to be replicated in all universities in the country.

Keywords: Human rights; educational policies; higher education, education of values.

Resumo

Um desafio importante enfrentado pelas Instituições de Educação Superior (IES) no México é incorporar a perspectiva de direitos humanos na totalidade de seus programas educativos. A inserção desses conteúdos geralmente é direcionada para as disciplinas das ciências sociais, sem considerar que o respeito, a equidade, a cultura da paz e a não discriminação são diretrizes imprescindíveis para a vida cotidiana. Quem subscreve este trabalho reitera que a educação em e para os direitos humanos é fundamental para a formação integral de todo ser humano, a qual, adicionalmente, possui um caráter obrigatório por ser um mandato jurídico estabelecido em nível nacional e internacional como consequência da reforma

constitucional na matéria ocorrida em 2011. Assim, o conteúdo deste capítulo conceptualiza a educação em e para os direitos humanos e justifica o porquê de ser uma política que deve ser implementada em todas as IES em nível nacional. Consequentemente, fornecemos uma série de dados de natureza legal e doutrinária para sustentar essa premissa por meio de um exercício reflexivo sobre um documento federal que foi resultado do esforço da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES): a Carta Universitária do Compromisso pelos Direitos Humanos, implementada como um compromisso a ser replicado em todas as universidades do país.

Palavras-chave: Direitos humanos; políticas educativas; educação superior; educação em valores.

Capítulo 5

Propuesta de evaluación docente transformadora para la educación universitaria

Montserrat García Guerrero

Resumen

Esta investigación presenta un modelo de evaluación docente para la educación superior (ES), que surge como resultado de poner en diálogo tres propuestas para la calidad educativa, por un lado, el modelo PDCA de gestión de calidad, en un segundo momento el modelo MTSK de formación continua del docente de matemáticas (MathematicsTeacher'sSpecialisedKnowledge) y, por último, la propuesta de educación transformadora de Freire. Se usa una metodología de análisis conceptual para desarrollar la propuesta de modelo que abarque varias visiones de calidad educativa. El modelo presentado como propuesta inicial es susceptible de ser mejorado y enriquecido y es una muestra de cómo condensar diferentes visiones de calidad (tecnocrática y humanista) en un solo instrumento, todo con el fin de avanzar hacia prácticas educativas que permitan dar herramientas para la vida y el trabajo y también para transformar la realidad.

Palabras clave:
Evaluación docente;
Modelos de calidad;
Calidad educativa;
Visiones de calidad.

García Guerrero, M. (2025). Propuesta de evaluación docente transformadora para la educación universitaria. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 158-174). Religación Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.344.c675>



Introducción

La evaluación de la calidad educativa ha sido vista como estrategia de garantía de la mejora continua en este ámbito; las propuestas de evaluación, verificación y medición de la calidad cobran distintas formas (Ortega, 2014), de acuerdo a los intereses que atiendan, que pueden ser sociales, económicos, pragmáticos, entre otros o la mezcla de estos intereses en distintos grados. Se trata entonces de una práctica con propuestas quasi ilimitadas de acuerdo a los anclajes teóricos y las necesidades que se buscan cubrir los intereses que se deben promover o proteger. De esta forma, en México, la gobernanza nacional, plasma en sus documentos guía, diferentes elementos a considerar cuando se habla de evaluación de la calidad.

Algunos ejemplos de estos documentos que se proponen manejar los procesos educativos del país son: 1) la Ley General de Educación, donde se exponen lineamientos administrativos y los alcances de mando y competencias de cada puesto del organigrama de la Secretaría de Educación Pública; y se presentan las divisiones de decisiones y mando de cada subsistema educativo; de esta forma que la ley se entiende como el manual de puestos y tareas que tiene la institucionalización de la educación en el país. 2) La estructura vertical del Sistema Educativo Nacional declara en los lineamientos, las figuras administrativas y docentes que abarcan cada subsistema, y también la forma de trabajo para cada nivel, con una claridad más marcada para la educación básica. Se trata de una representación gráfica de los diferentes niveles educativos que oferta la Secretaría de Educación Pública. 3) Para el caso de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se trata de reforma educativa en reconstrucción que incluye el tema de humanismo como eje básico, además de otros que tópicos recurrentes y articuladores en las reformas, en conjunción con referencias a organismos internacionales y sus instrumentos o dispositivos de medición de la calidad.

La recuperación de propuestas y escalas de organismos internacionales es una apuesta común que tiene aproximadamente 30 años en el ámbito educativo mexicano. Esos instrumentos pretenden acercarse a indicadores globales o de otros países, para sustentar los procesos de mejora continua del sistema educativo, por ende, de los resultados de la educación, del desempeño docente y estudiantil entre otros. Los dispositivos que se aplican provienen de organismos regionales e internacionales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos), la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) a nivel internacional.

De esta manera, la mayoría de las propuestas de la reforma de México y los países miembros de estas instancias intergubernamentales, en las que están explícitos los fines políticos, sociales y culturales de la educación, alienan sus planes y programas de desarrollo institucional a las agendas nacionales e internacionales como la agenda 2030. Agenda que contextualiza las problemáticas globales y regionales para sostener recomendaciones como la de educación para todos, ciencia abierta, recursos educativos abiertos, la evaluación, entre muchas otras y sus propuestas de medición como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), para garantizar el logro de las metas.

Esta evaluación estandarizada y externa comprende matemáticas, lectura y ciencias; no evalúa el desempeño docente, valora las competencias transferibles de estas disciplinas escolares; en los resultados se aprecia el puntaje obtenido, el cual se cualifica con criterios e indicadores, el logro de aprendizaje estudiantil y la posición que ocupa el país. Los resultados suelen supra valorarse o infravalorarse por los actores educativos y conforme se avanza en los niveles de credencialización, el impacto sobre las propuestas de aprendizajes esperados y propuestas curriculares en la educación básica es inevitable. No obstante, las comparaciones y rankings

sobre avances en materia educativa se utilizan para estandarizar a las regiones.

Las instituciones de educación superior no están exentas de las evaluaciones de la calidad y la estandarización. En México, en el nivel superior existen muchas instituciones que prestan el servicio educativo, que arrojan un total de 452 instituciones públicas entre universidades, institutos y universidades tecnológicas, universidades politécnicas y universidades pedagógicas, escuelas normales, centros públicos de investigación y otro tipo de instituciones, a lo que falta agregar todavía, las instituciones privadas.

En este contexto, existe una diversidad de formas de trabajo y de aseguramiento orientadas a la calidad que necesita analizarse, particularmente, la articulación entre la medición por producción institucional, del trabajo en el aula y las acciones académicas extra-aula, por lo que es necesario pensar en modelos de trabajo que impacten en la calidad del trabajo en el aula y en valorar el trabajo del docente en este sentido.

Metodología

En esta investigación se utiliza una metodología de revisión de propuestas de evaluación de calidad existentes para elaborar una propuesta integral que conserve elementos inherentes a la gestión educativa que tienen que ver con componentes administrativos y pedagógicos pero valorados desde un enfoque transformador. Para eso se recuperan los modelos: Planear, Hacer, Verificar y Actuar, PDCA (Plan, Do, Check, Act) de gestión de calidad y el modelo MTSK de formación continua del docente de matemáticas (Mathematics Teacher's Specialised Knowledge). Se seleccionan los elementos de gestión de calidad en general con aquellos de mejora de conocimientos de un área del conocimiento específica que son las matemáticas. Además de los dos modelos, se introducen los referentes ideológicos de Paulo Freire alusivos a la función transformadora de la educación

para matizar la visión utilitarista del conocimiento con el enfoque crítico y liberador de la preparación y el trabajo en clase, sus intenciones y logros hacia afuera, es decir, en las comunidades.

Se trata de un trabajo de recuperación teórica, de análisis de modelos actuales como el de los rankings, o el de evaluación por diferentes actores (pares, alumnos, autónoma, administrativa, etc.) para ofrecer una propuesta de modelo evaluativo que contemple elementos de diferentes áreas que deben de tomarse en cuenta para garantizar el logro educativo, no medido desde una sola arista, sino desde la comunicación entre varios elementos que permitan incidir en una educación que lleve hacia el desarrollo personal y social. Se termina con un modelo de herramienta a aplicar a los docentes de nivel superior, de forma que se garantice la conciencia sobre la propia práctica y el trabajo continuo para la mejora.

En este contexto, este capítulo presenta una propuesta de evaluación de la calidad del trabajo frente a grupo para el nivel superior en México, tomando en cuenta algunas propuestas existentes y enriqueciendo con otros elementos para la mejora y la transformación de la evaluación desde una visión decolonial, esto es, de propuestas que pretenden visibilizar procesos de destrucción de prácticas y saberes de pueblos originarios alrededor del mundo en aras de instaurar políticas económicas, sociales y culturales hegemónicas. Por tanto, se puntualiza la necesidad de recuperar y valorar estos conocimientos y formas de vida para enriquecer no solo la vida local, sino situar en el debate mundial, las respuestas a las problemáticas y retos actuales desde los proyectos de los movimientos epistémicos alternativos como por ejemplo de Franz Fanon (1961), a nivel mundial, Acosta (2013; 2020) y Gudynas (2011), para la región latinoamericana.

El ejercicio de rúbrica consta de cinco elementos que buscan dar una visión holística de la práctica docente para garantizar la calidad: planear, hacer, verificar, actuar y transformar.

La evaluación de la calidad con métricas y variables cuantitativas

Propuestas actuales

La diversidad de que se habla arriba hace que las respuestas para garantizar la calidad sean muy disímiles y apunten a metas muy lejanas entre sí, desde la innovación hasta el pensamiento crítico o desde el educar para el mercado laboral, hasta formar para transformar la realidad. De esta forma, se consideran muchas calidades o de visiones de ésta, lo que hace que las propuestas formativas en el país varíen mucho de acuerdo a los ideales y metas de cada institución y que las propuestas de medición de la calidad educativa no sean compatibles e imposibiliten un diálogo común.

Lo que es cierto es que existen los rankings internacionales con variables estandarizadas que marcan una guía de trabajo si se quiere subir en los escalafones para aparecer en los primeros lugares con elementos como: productividad, número de citas, presencia, patentes, cantidad de alumnas y alumnos, seguimiento de egresadas y egresados; siendo la mayoría de estas variables basadas en productividad y no en el trabajo en el salón de clases.

Para el ámbito universitario es común encontrar en los primeros niveles de esos rankings a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico de Monterrey y otras instituciones. La metodología de los rankings puede ser de tres estilos: el Ranking QS, el Ranking 4CIUy el Ranking Webometrics.

El Ranking QS consiste en tomar en cuenta seis indicadores que son la reputación académica, la reputación del empleador, la cantidad de docentes con relación a la cantidad de estudiantes, la cantidad de profesores internacionales y la cantidad de estudiantes internacionales. El *Ranking 4CIU* funciona con datos extraídos de bases como Google Page Rank, Alexa Traffic Rank and Majestic SEO ReferringDomains, lo que hace que se centre en la presencia

web que tiene la universidad. Por último, el Ranking Webometrics está basado en los principios de Berlín para la Educación Superior y toma en cuenta los contenidos de red, sobre todo, aquellos basados en comunicación académica del conocimiento científico y considera elementos como visibilidad de dominio web, número de archivos y citaciones, y relevancia y validez de los indicadores.

Como se puede constatar en el párrafo anterior ninguna propuesta de ranking toma en cuenta el trabajo en el aula ni el aprovechamiento del estudiantado, como sí sucede en el nivel básico. En México no existe una propuesta de análisis o medición de la calidad en este sentido; de forma que los rankings, los factores de impacto y la popularidad académica han tomado el sitio de la medición de la calidad (García Guerrero y Fernández Galán, 2021), que ha llevado a un *burnout* que tiene que ver con la exigencia de producción académica (Brito Laredo, 2018).

Existe un vacío sobre el trabajo en el aula, lo que deriva en que el profesorado sienta esta tarea como de segundo nivel y no le de importancia, e incluso, cuando se auto perciba de muy alto nivel académico. Por tanto, evitan la enseñanza por completo para dedicarse a la investigación, por el hecho de que ésta si genera una retribución económica y valoración en el ámbito académico, lo que puede derivar en pobres resultados de formación en las aulas.

La situación de valorar la publicación académica muy por encima de la formación de recursos humanos ha provocado prácticas entre el profesorado de cátedra a tener asistentes para la docencia. El asistente imparte las clases, revisa tareas y lleva el seguimiento del alumno; el cual, en algunas ocasiones, son estudiantes que están bajo su dirección de tesis o son prestadores de servicio social; así, el catedrático puede dedicarse a producir *papers* bajo el argumento de que la carga frente a grupo quita tiempo para la producción.

Por tanto, se considera que es necesaria una propuesta de evaluación de la calidad del trabajo frente a grupo que sea susceptible

de reconocimiento social y económico que permitiera enderezar el rumbo de la revaloración del trabajo en el aula en nivel superior en México. Los retos que enfrenta la educación superior suponen pensar respuestas que condensen muchas visiones y muchas agendas; pues en la actualidad se responde a modelos educativos globalizante pero también a crisis contextuales y globales, de forma que los modelos de formación deben ser lo más enriquecidos posibles.

Modelo de evaluación docente para la educación superior

Según Pacheco Cámara et al. (2018), existen diferentes modelos de evaluación que son: la evaluación por pares, la autoevaluación, la evaluación por portafolios y la evaluación por opinión de las y los alumnos; esta clasificación hecha con base en quien realiza el trabajo y la última, es decir aquella hecha por el estudiantado se ha vuelto la más común, pero en la mayoría de los casos, como un elemento adicional y con muchas críticas sobre la idoneidad de este tipo de prácticas. Por ejemplo, García Garduño (2000), realiza una investigación sobre sesgos y malas prácticas con este tipo de evaluaciones al destacar que muchas veces salen mejor evaluados los docentes menos exigentes y que otorgan mejores calificaciones.

Es importante hacer notar que no se considera que el peso de la calidad educativa recaiga en el profesor de forma única, sino que es uno de los eslabones a considerar; pero en este trabajo, la propuesta no es sobre la evaluación de su práctica como sucede en otras propuestas de otros niveles de los que ya se ha hablado. Así, el foco de este trabajo este puesto en el docente como un elemento a considerar, es decir, como agente que coparticipa en el proceso educativo, no como el único responsable de garantizar la calidad educativa, debido a que ésta es multicausal; influyen factores sociales, económicos, contextuales, pedagógicos, entre otros.

Estructura de la propuesta de evaluación transformadora

Esta propuesta es solo un elemento del debate, pensada desde el ejemplo y la reflexión de experiencias y prácticas en otros contextos. Se tomó el trabajo universitario y se dejó fuera a institutos tecnológicos, politécnicos, y otras instituciones que tienen sus especificidades y que deben pensarse desde otras realidades.

Para iniciar con la propuesta se realiza un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje del nivel superior en el ámbito universitario, siendo este el último nivel de instrucción y donde se trabaja con adultos; todo es estudiantado es mayor de 18 años. elegido. Para el nivel universitario la oferta educativa se divide en diferentes niveles que pueden condensarse como ingenierías, ciencias sociales, humanidades, administrativas y ciencias básicas; los planes, programas y mallas curriculares combinan unidades de aprendizaje teóricas y prácticas, generales y específicas, de investigación y de servicio social; etcétera. Así, cada área del conocimiento marca la ruta de la enseñanza de acuerdo a las metodologías aceptadas.

Lo que se tiene en común es que para la impartición de cualquier materia es necesario realizar procesos de planear, hacer, verificar y actuar, como plantea el modelo PDCA O PHVA o también llamado ciclo de mejora continua; que se trata de un modelo de gestión de calidad en general (Martín et al., 2012; Torres et al., 2012), que puede ser recuperado en el ámbito educativo, como se ha hecho en otras investigaciones (Andrade et al., 2022; Hernández Álvarez, 2016).

El uso del modelo PDCA se hace en conjunción con el modelo MTSK (Mathematics Teacher's Specialised Knowledge) de calidad en la formación y enseñanza continua del profesor, pues se trata de un modelo de programa formativo más que programa punitivo, lo que lo hace un planteamiento desde el crecimiento y descubrir las áreas de oportunidad y no el castigo; tomando como ejemplos trabajos como el realizado en la Universidad de Huelva, donde se reflejó un avance en

el conocimiento al realizar la tarea propuesta por el modelo (Montes et al., 2021; Soto Cerros et al., 2023).

En esta propuesta de evaluación docente transformadora se toman elementos de los modelos MTSK que se enfoca en las y los profesores de matemáticas y el PDCA que se orienta a los procesos de calidad en general, que sirven como referentes de una propuesta de modelo de calidad con base en la formación y enseñanza continua desde la planeación. La propuesta se enriquece con referentes teóricos de educación para la transformación, en el sentido, de que la enseñanza sirve también para la transformación. Este potencial de la enseñanza, según Paulo Freire, es tal, porque la educación es el medio y el fin para la libertad y para el cuestionamiento, para la pregunta por la realidad personal y las realidades sociales, por tanto, la transformación de la vida del educando (Cruz Aguilar, 2020; Freire, 1982; Verdeja Muñiz, 2019).

Se trata pues de una evaluación para aplicar y que pudiera impactar en el adelanto y aprovechamiento estudiantil, emulando propuestas de otros niveles, con prácticas como la observación de clases y la auto evaluación (Condor y Remache, 2020), frente al uso de pruebas estandarizadas para los alumnos para validar conocimientos deseables según el grado de instrucción (George Reyes, 2020).

La propuesta tiene la estructura de una rúbrica que contiene entonces los cuatro elementos del modelo PDCA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar), incluyendo en cada una de estas etapas elementos del modelo MTSK para la evaluación de la práctica docente y se incluye un quinto elemento que es Transformar con procesos del pensamiento crítico-transformador del movimiento decolonial.

Tabla 1. Propuesta de evaluación docente transformadora para la educación universitaria

PLANEAR	HACER	VERIFICAR	ACTUAR	TRANSFORMAR
Análisis epistemológico del contenido	Dominio del contenido	Cumplimiento de objetivos	Seguimiento de aprendizajes	Apertura al diálogo
Segmentación de temas	Dominio del grupo	Cumplimiento de tiempos	Reflexión de la práctica	Resignificación de acciones
Conocimiento del contexto	Uso de herramientas técnicas e instrumentos de aprendizaje	Comprensión de conceptos y consignas	Ánalisis de evidencias	Postura socio-crítica
Diagnóstico de las y los alumnos. Propósitos y objetivos	Contrato didáctico	Logro de aprendizajes	Sistematización de la práctica	Capacidad de materializar proyectos específicos
Dominio y selección de metodologías	Generación de ambientes de aprendizaje favorables	Evaluación del desempeño	Capacidad de respuesta a cambios	Capacidad de comunicar públicamente los aportes
Diseño de actividades propuestas	Uso y dominio del tiempo	Uso eficiente, claro y significativo de materiales propuestos	Relación teoría-práctica	Selección de contenidos contextuales
	Evaluación formativa	Coordinación con otros profesionales para avalar o adecuar contenidos	Replanteamiento de estrategias	Ánalisis del contexto para la resolución de problemas
	Retroalimentación al estudiantado		Modificación de prácticas o acciones en el aula (intervención)	

Fuente: elaboración propia con base en los modelos y propuestas revisadas.

La propuesta de la tabla 1 incluye una práctica reflexiva, una revisión de la práctica y además procesos de mejora que lleven a la transformación, se trata de poner en diálogo modelos de calidad, con aquellos de revisión de práctica docente y otros de transformación.

En la fase de la planeación se concentra el análisis del contenido, sobre pedagogía y también el conocimiento del grupo en su dimensión contextual para el planteamiento de propuestas adecuadas. La fase de Hacer pone la atención en el conocimiento del tema, de las metodologías y el conocimiento del grupo, para poder generar ambientes de aprendizaje favorables que redunden en una evaluación formativa. En la fase de Verificar se trata de comprobar el cumplimiento de objetivos, tiempos, aprendizajes y el uso adecuado de materiales. En la fase Actuar implica una práctica reflexiva de lo que se encontró en etapas anteriores logrando sistematizar la práctica y responder a los cambios con el replanteamiento de estrategias y la modificación de la práctica. Por último, el elemento de la Transformación que presume ir un paso más allá de la calidad común para pasar a la crítica liberadora, el diálogo comunitario donde se comuniquen los aportes, y tanto el docente como el alumno, sean capaces de materializar proyectos que respondan a problemas situados, desde la necesidad y la urgencia.

La evaluación formativa: introducción a sus aportes

El modelo propuesto en el presente trabajo busca rescatar tres elementos de preocupación general por la calidad: el cumplimiento de objetivos, la garantía del aprendizaje y el elemento transformador y sirve como herramienta de intervención o medición del rendimiento docente, para lo cual es necesario dejar claro quién sería el encargado de realizar la evaluación, como lo ilustran Pacheco Cámara et al. (2018), al hablar de los distintos sujetos que pueden llevar a cabo la evaluación y al tratarse de una cuestión tan completa no debería hacerse por alumnos, por medio de portafolios o por autoevaluación, sino por pares o quizás como propuesta más enriquecida por una comunidad de práctica, con tiempo para sopesar y presentar todos estos elementos y la idea sería poder presentar un rúbrica con escalas de cumplimiento.

La evaluación formativa es una respuesta a lo planteado por George Reyes (2020), que vio en las pruebas estandarizadas que se aplica a las y los alumnos, la prueba de la calidad o la medición máxima de ésta. Se sabe que en la calidad influyen muchos otros elementos y que tiende a ser punitiva. Por ello, una evaluación formativa tiene el potencial para valorar la calidad desde una perspectiva mixta, en la medida, en que involucra indicadores y procesos cuantitativos y cualitativos.

Por otro lado, la medición de los rankings basados en elementos de productividad académica deja de lado elementos de mejora o de búsqueda de ésta para el trabajo en el aula, por lo que, lo ideal sería que al menos para las evaluaciones internas o nacionales, para el caso de México, se puedan utilizar este tipo de elementos que conjuntan varias visiones.

Los modelos de gestión de calidad como los de Martín et al. (2012) y Torres et al. (2012), pueden, y quizá, deben tomarse como punto de partida y aplicarse a la educación, tal como lo hicieron Andrade et al. (2022) y Hernández Álvarez (2016), con elementos que enriquezcan los alcances y coadyuven a disminuir las limitaciones. El problema es que el modelo imperante premia la productividad por sobre las demás cosas en el nivel superior y no permite procesos de mejora y de práctica reflexiva; pues las universidades al buscar el reconocimiento de calidad por instancias evaluadoras, se tienen que alinear a las prácticas reconocidas y al modelo imperante y dejan de lado los esfuerzos en el aula; por lo que esta propuesta más que iniciar como elemento de medición o punitivo, debería iniciar como modelo de reconocimiento del trabajo docente.

Conclusiones

Como se dijo en un inicio puede existir un número casi ilimitado de modelos de calidad de acuerdo a los intereses y necesidades que atienda cada supuesto. El punto de partida de esta investigación fue

la necesidad que existe de reconsiderar el trabajo docente de aula, en el marco neoliberal de la evaluación de la calidad universitaria. Poner en diálogo tres visiones de calidad educativa que se sustentan en la planeación y acción, la revisión y la transformación, con formatos que vienen de la administración, la práctica pedagógica y el pensamiento crítico. Se buscó crear un espacio de diálogo que permitiera pensar un modelo que lleve no sólo a la mejora en un ámbito, sino que incorpore elementos de otras visiones que permitan una calidad pensada no únicamente desde el pensamiento pragmático sino también humanista, de esta forma la educación podría llevar al cambio comunitario.

El componente transformador en esta propuesta para la evaluación docente, como base de debate, posee una fuerte carga de expectativas como lo es formar en el pensamiento crítico, la libertad y el compromiso social-comunitario. Revertir la tradición de la evaluación de la calidad desde métricas neoliberales en el aula, es el punto de partida para la revaloración de la docencia, de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, pero, sobre todo, de la ruptura de actitudes y formas de trabajo del profesorado que desempeña de manera paralela, la docencia y la investigación.

A pesar de que la instrucción mediada por el uso de tecnología muchas veces parece poner en entredicho el papel del docente, la realidad es que esta figura sigue vigente en un formato de guía o facilitador que permite ordenar los diálogos y las formas y materiales para conocer un tema específico, y el uso de estas herramientas no menoscaba la importancia de esta figura. Se concluye que es necesario revalorizar la labor frente a grupo del profesor del nivel superior, de forma que la educación en este nivel se vuelva estimada en su pertinencia y potencial, no sólo innovador y de calidad sino de transformación personal y comunitaria.

Referencias

- Acosta, A. (2020). El buen vivir, alternativa al desarrollo: potencialidades y amenazas. *Pensamientos Críticos, miradas que van más allá del desarrollo*, (1), 19-26. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106>
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir. SumakKawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria. Barcelona.
- Andrade Orbe, A., Perugachi Limaico, L., Morocho Terán, J., & Perugachi Limaico, N. (2022). Modelo de gestión estratégica para el Observatorio de Ciencias Empresariales de la Universidad de Otavallo. *Boletín de Coyuntura*, (33), 16–26. <https://doi.org/10.31243/bcoyu.33.2022.1673>
- Brito Laredo, J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 516-534. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.356>
- Cóndor, B. H., & Remache Bunci, M. (2020). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116–131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://n9.cl/wnt4x>
- Fanon F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Matxingunetaldea.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica para la libertad*. Siglo XXI editores.
- García Garduño, J. M. (2000). ¿Qué factores extra clase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325. <https://n9.cl/wnt4x>
- García Guerrero, M., & Fernández Galán Montemayor, C. (2021). Modelos de evaluación de la educación superior: los circuitos de comunicación científica en México. *Yeyá, 2(1)*, 5–16. <https://doi.org/10.33182/y.v2i1.1549>
- George Reyes, C. E. (2020). Standardized tests and quality of education in Mexico, sexennium 2012-2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 418-425. <https://n9.cl/wnt4x>
- Gudynas E. (2011). *Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. Más allá del desarrollo*. Ediciones AbyaYala.

- Hernández Álvarez, M. L. (2016). *Estructuración de un programa de mejora continua para una institución de educación superior* [Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]
- Martín Ruiz, F., Castillo Clavero, A., & Rodríguez Rodríguez, J. (2012). Círculos de calidad. *Revista de Economía y Empresa*, 7(17), 171–179.
- Montes, M., Pascual, M. I., & Climent, N. (2021). Un experimento de enseñanza en formación continua estructurado por el modelo MTSK . *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 24(1), 83-104. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2414>
- Ortega, J. E. (2016). Calidad de la educación. *Revista deficiencias de la educación*, (7), 1-7.
- Pacheco Cámara, M. L., Ibarra Bocardo, I., Iñiguez Galindo, M.E., Lee García, H. & Sánchez Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-11. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>
- Soto-Cerros, S., García-González, M. del S., & Pascual-Martín, M. I. (2023). La relación entre el Dominio Afectivo y el modelo MTSK: una oportunidad de investigación. *Educación matemática*, 35(2), 226-246. <https://doi.org/10.24844/em3502.09>
- Torres Saumeth, K., Martínez Barraza, F., Ruiz Afanador, T., & Solís Ospino, L. (2012). Una mirada hacia los modelos de gestión de calidad. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 216-233. <https://n9.cl/lu2l9>
- Verdeja Muñiz, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (42), 1-17. <https://n9.cl/yrlqd>

Proposal for transformative teacher evaluation in university education

Proposta de avaliação docente transformadora para a educação universitária

Montserrat García Guerrero

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-2303-0240>

montsegarcia@uaz.edu.mx

Abstract

This research presents a teacher evaluation model for higher education (HE), which arises as a result of bringing together three proposals for educational quality: firstly, the PDCA quality management model; secondly, the MTSK model for the continuing education of mathematics teachers (Mathematics Teacher's Specialized Knowledge); and finally, Freire's proposal for transformative education. A conceptual analysis methodology is used to develop the proposed model, which encompasses various visions of educational quality. The model presented as an initial proposal is subject to improvement and enrichment and is an example of how to condense different visions of quality (technocratic and humanistic) into a single instrument, all with the aim of advancing towards educational practices that provide tools for life and work and also for transforming reality.

Keywords: evaluation; quality models; educational quality; visions of quality.

Resumo

Esta pesquisa apresenta um modelo de avaliação docente para a educação superior (ES), que surge como resultado do diálogo entre três propostas para a qualidade educativa. Por um lado, o modelo PDCA de gestão da qualidade; em um segundo momento, o modelo MTSK de formação continuada do docente de matemáticas (Mathematics Teacher's Specialised Knowledge); e, por último, a proposta de educação transformadora de Freire. Utiliza-se uma metodologia de análise conceitual para desenvolver a proposta de modelo que abarque várias visões de qualidade educativa. O modelo apresentado como proposta inicial é suscetível de ser melhorado e enriquecido e é uma mostra de como condensar diferentes visões de qualidade (tecnicista e humanista) em um único instrumento, tudo com o fim de avançar rumo a práticas educativas que permitam oferecer ferramentas para a vida e o trabalho e também para transformar a realidade.

Palavras-chave: avaliação docente; modelos de qualidade; qualidade educativa; visões de qualidade.

Capítulo 6

Un programa piloto de Tutoría entre pares de estudiantes universitarios

Fausto Medina Esparza, Edgar Iván Lechuga Moreno,
Jesús Roberto Salcedo Montoya

Resumen

En este trabajo se explica el proceso que se siguió para sentar las bases de un programa piloto de tutoría entre pares para estudiantes de educación superior. A partir de la identificación de dos grandes necesidades, una sobre la adaptación al contexto de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), campus Mexicali, Baja California, México, y otra acerca de las dificultades para aprobar Unidades de Aprendizaje, detectadas en los tutorados de la etapa básica (tronco común) y en la etapa disciplinaria. Se encontró que dichos tutorados suelen resolver sus dudas con compañeros de otros semestres por medio de una página de Facebook. Los estudiantes que suelen responder las dudas pertenecen a alguna de las cinco licenciaturas que se encuentran en la FCH: Educación, Psicología, Comunicación, Sociología e Historia. En este sentido, se tomó la decisión de proponer un programa de tutoría entre pares. Así, se utilizó la investigación documental con una aproximación metodológica cualitativa y un alcance descriptivo. Se usó un método dividido en dos fases: Heurística y Hermenéutica. Se utilizaron como tópicos de búsqueda sobre la tutoría entre pares: Definiciones, objetivos, funcionamiento, ventajas, desventajas y capacitación. En los resultados de la segunda fase, se agrupó información que permitió definir la tutoría entre pares, conocer sus principales objetivos, precisar sus funciones, saber sus ventajas y desventajas y la forma de capacitar a los estudiantes-tutores. En suma, se cuenta con la información suficiente para la propuesta de un programa de tutoría entre pares para estudiantes de la FCH.

Palabras clave:
Enseñanza mutua;
Método de
enseñanza;
Relaciones entre
pares.

Medina Esparza, F., Lechuga Moreno, E. I., & Salcedo Montoya, J. R. (2025). Un programa piloto de Tutoría entre pares de estudiantes universitarios. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 176-199). Religión Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c676>



OPEN ACCESS

Introducción

Las y los tutores en educación superior tienen que llevar a cabo diversas actividades para apoyar a las y los estudiantes que son sus tutorados. Algunas de esas actividades son el acompañamiento, el seguimiento, la canalización, la elaboración del proyecto académico, el asesoramiento sobre trámites administrativos, entre otras. En la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), campus Mexicali se cuenta con dos tipos de tutores. Tutores para la etapa básica que comprende el primer y segundo semestre y tutores de carrera que abarca de tercero a octavo semestre. Los tutores de la etapa básica y de carrera pueden ser profesores de tiempo completo o de asignatura. Las y los estudiantes en la etapa básica o tronco común se les asigna un tutor entre su segundo y tercer mes de haber ingresado a la facultad. Las y los tutores pueden ser de alguna de las cinco licenciaturas de la FCH: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología e Historia. Además, se pueden integrar tutoras y tutores de otras facultades.

En este sentido, en la FCH de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se ha recuperado información desde el 2017 hasta el 2024, sin una metodología específica, acerca de dos necesidades: (1) la adaptación al contexto de la FCH de estudiantes de nuevo ingreso y (2) la aprobación de Unidades de Aprendizaje (UA) para estudiantes de nuevo ingreso y de la etapa disciplinaria. En la primera necesidad se han detectado dudas de las y los estudiantes sobre el desempeño de diversos profesores y en la segunda necesidad se han identificado dificultades para aprobar UA como Estadística. Sin embargo, estudiantes de semestres más avanzados suelen responder a las dudas de sus compañeras y compañeros, desde una perspectiva personal y subjetiva, en una página de Facebook de la FCH donde interactúan el alumnado y el profesorado.

En este tenor se puede cuestionar si las y los estudiantes tienen una tutora o tutor que puede ayudarles a resolver sus dudas

sobre el desempeño académico de diversos docentes y solucionar las dificultades que tienen para aprobar una UA ¿Por qué intentan solucionar dichas dudas y dificultades con sus compañeras y compañeros de otros semestres?

En consecuencia, se decidió elaborar un programa de tutoría entre pares para que estudiantes-tutores de sexto a octavo semestre ayuden a resolver dudas y dificultades a estudiantes-tutorados de la Etapa Básica (primer y segundo semestre) y de la Etapa Disciplinaria (de tercero a quinto semestre) de las cinco licenciaturas que se encuentran en la FCH: Educación, Psicología, Comunicación, Sociología e Historia. La elaboración del programa de tutoría entre pares requirió de fundamentación para contar con información que permitiera conocer su definición, sus objetivos, su forma de funcionar, sus ventajas y desventajas, así como la forma de capacitar a los jóvenes que deseen fungir como estudiantes-tutores.

Entonces, se utilizó la investigación documental para la recuperación y el análisis de información que siente las bases de dicho programa que se espera realizar en el primer semestre del 2025. Se desarrollaron dos fases en este tipo de investigación. La primera fase fue la heurística para buscar y clasificar las fuentes de información, y la segunda fase fue la hermenéutica para analizar las fuentes identificadas conforme a los siguientes términos: definición, objetivos, funcionamiento, ventajas, desventajas y capacitación.

Una vez analizada la información, se organizó para reportar los resultados, los cuales serán la guía para el diseño de un programa piloto de tutoría entre pares que contendrá: (1) Su definición, (2) la capacitación del estudiante-tutor, (3) el diagnóstico de necesidades de adaptación y de dificultades de aprendizaje, (4) los objetivos para la adaptación y la mejora del aprendizaje, (5) las áreas de atención, (6) el tipo de tutoría entre pares, (7) la bitácora de seguimiento, (8) la evaluación del estudiante-tutor y (8) el análisis y la divulgación de resultados.

Metodología

En este apartado, por una parte, se explica el proceso que se siguió para la puesta en marcha de la investigación documental donde se menciona el paradigma considerado y el tipo de estudio elegido y el desarrollo de dos fases que integró dicho tipo de investigación: la fase Heurística y la fase hermenéutica. La fase heurística se utilizó para la búsqueda, selección y organización de la información recolectada sobre la tutoría entre pares. Mientras la fase hermenéutica se usó para analizar la información. Por otra parte, se presentan los resultados que se obtuvieron de las dos fases mencionadas.

El método que se desarrolló corresponde a la investigación documental. Dicha investigación se ubica en el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo. A partir de las contribuciones de Tena y Rivas (2005), sobre la investigación documental se delimitó el objeto de estudio que en este caso es la tutoría entre pares, por una parte, mediante la búsqueda de antecedentes y, por otra parte, por medio de la problematización en el ámbito educativo de la Educación Superior en México, específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas, campus Mexicali. En este sentido, la investigación documental consistió en dos fases: una heurística y una hermenéutica.

La fase heurística se basa en el descubrimiento de la información sobre el objeto de estudio: la tutoría entre pares. Se tomaron como reglas de búsqueda, documentos nacionales y/o internacionales que concentraran información sobre el concepto, operación y áreas de atención de la tutoría entre pares para estudiantes de educación superior. Sin embargo, también se consideraron documentos de instituciones como la Secretaría de Educación Pública para identificar la óptica que se tiene de dicho tipo de tutoría en otros niveles educativos. El rango de años fue preferiblemente del 2019 al 2024, sin embargo, se consultaron documentos anteriores al 2019 debido a la relevancia de la información que contenían sobre los conceptos, operación y áreas de atención mencionadas.

En la fase hermenéutica se trató del análisis del contenido. El proceso de extracción de información sobre la tutoría entre pares consistió en la selección de información relacionada con la definición conceptual, la operación y funciones, las áreas de atención, ventajas y desventajas y la capacitación de las y los estudiantes-tutores. La técnica que se utilizó fue una extracción de información simple. En consecuencia, los documentos identificados en la fase heurística fueron revisados por medio del siguiente proceso inspirado en las explicaciones de Jurado (2002):

1. Marcar con colores las oraciones que concentraran la información de interés sobre la tutoría entre pares. Azul para las definiciones, verde para los objetivos, rojo para el funcionamiento, naranja para las ventajas, gris para las desventajas y amarillo para la capacitación.
2. Elaborar una tabla de seis columnas con los siguientes encabezados definición, objetivos, funcionamiento, ventajas, desventajas y capacitación para colocar las oraciones marcadas con colores en la actividad anterior.
3. Elaborar una paráfrasis de cada oración extraída por cada uno de los seis tópicos colocados como encabezados en la tabla que se mencionó en el punto anterior.
4. Redactar una síntesis por cada uno de los seis tópicos para agrupar las paráfrasis con un hilo conductor.
5. Escribir una versión final que integre los seis tópicos con la mayor coherencia posible.

Resultados

Se presentan dos tipos de resultados. Los primeros resultados corresponden a los documentos identificados en la fase heurística,

mientras los segundos tienen que ver con la información de la tutoría entre pares analizada en la fase hermenéutica.

Resultados etapa heurística

Se seleccionaron 15 documentos. Se revisó que en su contenido se encontrara información de la tutoría entre pares acerca de sus definiciones, procesos o formas de operación, áreas de atención, así como sus ventajas y desventajas. Además de información sobre la capacitación de estudiantes-tutores. En resumen, se cuenta con un marco de referencia, que puede diferir en algunos casos del nivel educativo y del contexto, útil para obtener información que contribuya a la elaboración de un programa de tutoría entre pares. En la Tabla 1, se agrupan los autores, el año de publicación, el país donde se desarrolló el estudio y el o los niveles educativos.

Tabla 1. Documentos sobre tutoría entre pares

No	Autores	Año	País	Nivel educativo
1	Duran	2006	No especifica	No especifica
2	Alzate y Peña	2010	Colombia	Educación superior
3	Mosca y Santiviagio	2012	Uruguay	Educación superior
4	Sánchez	2014	México	Educación superior
5	Duran et al.	2014	España	Primaria, secundaria, media y superior
6	Secretaría de Educación Pública	2014	México	Media superior
7	Duran y Flores	2015	España	Educación superior
8	Jiménez	2015	Cuba	Educación superior
9	Martínez	2017	México	Educación superior
10	Román et al.	2018	México	Educación superior
11	Palma et al.	2019	Ecuador	Educación superior
12	Sánchez et al.	2019	México	Educación superior
13	Hidalgo et al.	2019	Cuba	Educación superior
14	Blakman y Bermúdez	2020	Ecuador	Educación superior

No	Autores	Año	País	Nivel educativo
15	Clerici y Lucca	2020	Argentina	Educación superior (nuevo ingreso)
16	Vidal	S/F	España	Primaria
17	Mosca y Santiviago	2013	Uruguay	Educación superior

Fuente: elaboración propia.

Se encontraron trabajos desde el 2006 hasta el 2020. Se identificaron cuatro estudios en México, tres en España, dos en Uruguay, dos en Ecuador, uno en Colombia, dos en Cuba y uno en Argentina. Solo el contenido de un documento está enfocado en la Educación Media Superior -el caso de la SEP- y en otro se centra la atención en la educación primaria -un trabajo en España-.

Resultados etapa hermenéutica

Los resultados de la fase hermenéutica se presentan en el siguiente orden: (1) Formas de comprender la tutoría entre pares. (2) Los objetivos de la tutoría entre pares. (3) Formas de operar la tutoría entre pares. (4) Ventajas y desventajas de la tutoría entre pares. (5) Capacitación de estudiantes-tutores.

Formas de comprender la tutoría entre pares. El tipo de tutoría que interesa en este trabajo se le conoce como tutoría entre iguales o tutoría entre pares. La tutoría entre iguales resulta una modalidad (Alzate & Peña, 2010) y un método (Durán, 2006; 2009; Blakman & Bermudez, 2020) de aprendizaje cooperativo, una metodología (Martínez, 2017) y modalidad (Palma et al., 2019), pedagógica, un asesoramiento entre compañeras y compañeros (Sánchez, 2014), una técnica (Vidal, s.f), y se le considera como situaciones educativas (Boud et al., 2001 como se cita en Duran & Flores, 2015). Mientras la tutoría entre pares también se considera como una modalidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2014), un acompañamiento (Jiménez, 2015), un medio para adquirir conocimientos y habilidades

(Topping, 2005, como se cita en Clerici & Lucca, 2020) y como un conjunto de situaciones educativas (Clerici & Lucca, 2020). Por otro lado, emerge un concepto denominado tutoría entre semejantes propuesto por Hidalgo et al. (2019).

Los objetivos de la tutoría entre pares. En primera instancia se advierte que cualquier objetivo que se establezca debe ser entendido y aceptado por común acuerdo entre estudiantes-tutores y estudiantes-tutorados (Duran y Vidal, 2004), para propiciar un aprendizaje mutuo entre los estudiantes pares (Alzate & Peña, 2010) y guiado por un profesor-tutor (Martínez, 2017).

Entre sus principales objetivos se encuentran (Mosca & Santiviagio, 2012): (1) Favorecer el ingreso a la dinámica universitaria, (2) reducir las consecuencias de la atención generalizada que proporcionan las y los profesores-tutores, (3) impedir que las y los estudiantes de nuevo ingreso se distancien de su universidad y de su carrera, (4) proporcionar información clara, sencilla y constante sobre los servicios que oferta la universidad, la facultad y la licenciatura en conjunto y (5) fomentar las relaciones académicas, sociales y afectivas entre estudiantes de diferentes generaciones. Además, se trata de facilitar los medios para la puesta en marcha del aprendizaje individual (Bertoglio et al., 2016, como se cita en Hidalgo et al., 2019).

Formas de operar la tutoría entre pares. Un antecedente de la práctica de la tutoría entre pares puede encontrarse en el Siglo XIX cuando el pedagogo Joseph Lancaster la utilizó cuando no se contaba con suficientes profesores y recursos públicos (Vidal, s. f.). Otro antecedente de la tutoría entre pares puede identificarse durante la Revolución Francesa. En Francia no se tenían muchos profesores y la cantidad de estudiantes creció, así los alumnos con mejores calificaciones y disciplina fungieron como profesores de sus compañeros (Wagner, 1990 como se cita en Duran, 2009).

Por otra parte, la práctica de la tutoría entre pares es menos frecuente en Latinoamérica que en los países anglosajones

conformados por Australia, Canadá, Estados Unidos de América, Nueva Zelanda y Reino Unido (Vidal, s.f). En las universidades de los cinco países mencionados se pueden encontrar cuatro tipos de tutoría entre pares: (1) *Surrogate teaching*. La y el estudiante-tutor funge como profesor al corregir tareas, brindar seguimiento a trabajos y fomentar un ambiente ameno para el aprendizaje. (2) *Proctoring*. La y el estudiante-tutor ofrece tutoría personal con seguimiento, así la interacción es entre alumnos que están por concluir sus estudios con estudiantes de recién ingreso. (3) *Tutoring*. La y el estudiante-tutor ofrece ayuda académica para resolver dificultades de aprendizaje. (4) *Teacherless groups*. La y el estudiante-tutor trabaja en grupo con las y los estudiantes-tutorados (Goodlad y Hist, 1989 como se cita en Duran y Flores, 2015).

En este sentido, la tutoría entre pares se deriva del término *peer tutoring* que proviene de los países anglosajones. Así la tutoría entre pares facilita el aprendizaje entre alumnas y alumnos que tienen la misma edad que en inglés se conoce como *same-age tutoring* o entre alumnas y alumnos con edades diferentes -entre 2 y 4 años- llamado en inglés como *cross-age tutoring* (Alzate & Peña, 2010; Vidal, s.f).

Entonces, la operación o funcionamiento de la tutoría entre pares va a depender del tipo que se seleccione. Por ejemplo, en el *Surrogate teaching*, la y el estudiante-tutor tiene una relación unidireccional con la y el estudiante-tutorado donde no necesariamente la y el estudiante-tutor, como interino de la y el docente, tenga que aprender en el proceso (Duran, 2009). Mientras que en el *Proctoring* se utiliza el *cross-age tutoring* donde el apoyo proviene de alumnas y alumnos, por ejemplo, de séptimo u octavo semestre de una licenciatura para estudiantes de primer y segundo semestre. Usualmente esta relación de trabajo es en parejas (estudiante-tutor y estudiante-tutorado), pero en ocasiones puede estar más de un estudiante-tutorado (Alzate & Peña, 2010).

Respecto a la dinámica de trabajo en los cuatro tipos de tutoría entre pares *Surrogate teaching*, *Proctoring*, *Tutoring* y *Teacherless*

groups. Autores como Sánchez (2014); Blakman y Bermudez (2020); Duran y Vidal (2004 como se cita en Duran, 2006), Jiménez (2015); Palma et al. (2019) y (Vidal, s.f.), coinciden en una relación asimétrica en la cual, la y el estudiante-tutor tiene experiencia e información que serán útiles al o a las y los estudiante-tutorados que inician o ingresan a un curso o licenciatura.

No obstante, el o los objetivos cambian dependiendo del tipo de tutoría entre pares. Por ejemplo, en la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) se considera un aprendizaje cooperativo para mejorar el aprovechamiento escolar, así como reducir la reprobación y el abandono escolar. Blakman y Bermudez (2020) y Duran y Vidal, (2004 como se cita en Duran, 2006), señalan la apropiación de una competencia académica curricular por objetivo. En este sentido, los objetivos se relacionan con el *Tutoring*. Mientras que la adaptación de estudiantes ya matriculados y de nuevo ingreso a la dinámica de su espacio escolar (SEP, 2014), puede ser favorecida por el *Proctoring*.

Además, la tutoría entre pares tiene cuatro ámbitos de intervención en el contexto universitario que deben considerarse para elaborar un plan de acción. Álvarez (2009 como se cita en Palma et al., 2019), describió que dichos ámbitos son:

- Académico. La y el estudiante-tutor experimentado brinda asesoría al estudiante-tutorado de nuevo ingreso sobre la formación académica, las materias del plan de estudios y sobre las formas de aprobarlas.
- Gestión. La y el estudiante-tutor informa acerca de los procesos de gestión de su universidad e invita al estudiante-tutorado a participar en dichos procesos.
- Administrativo. La y el estudiante-tutor otorga información sobre los departamentos administrativos de su escuela, para que las y los estudiantes-tutorados puedan acudir con el personal adecuado.

- **Servicios.** La y el estudiante-tutor asesora al estudiante-tutorado sobre los servicios con los que cuenta su universidad y/o campus correspondiente.

En suma, la tutoría entre iguales puede operar con alguno de sus cuatro tipos: *Surrogate teaching*, *Proctoring*, *Tutoring* y *Teacherless groups*. En este sentido Falchikov (2001 como se cita en Vidal, s.f.), explicó que se debe tomar en cuenta, además del tipo de tutoría entre pares, la materia que se cursa, la actividad asignada, así como la experiencia y las competencias adquiridas por las y los alumnos que fungirán como tutoras y tutores. También señaló la relevancia de la elección del *Cross age tutoring* o del *Same age tutoring*. Al respecto, Good y Brophy (1997, como se cita en Alzate & Peña, 2010), indicaron como factor relevante para la tutoría entre pares la relación asimétrica entre estudiante-tutor y estudiante-tutorado.

En este sentido, Arco y Fernández (2011 como se cita en Martínez, 2017), señalan que el perfil ideal de la y el estudiante-tutor sea alguien con mayor edad y con un rendimiento académico productivo. Aquí, cabe señalar que el diseño del plan de tutoría entre pares debe equilibrar las fuerzas entre la y el estudiante-tutor y el estudiante-tutorado (Falchikov, 2001, como se cita en Duran y Flores, 2015), es decir, se trata de que el tutor no se asimile con un mero instructor sino como un apoyo con quien se puede aprender en el proceso (Duran, 2006).

Ventajas y desventajas de la tutoría entre pares. Se identificaron algunas ventajas y desventajas de la tutoría entre pares que resulta conveniente considerar. Las ventajas que tiene la tutoría entre pares son: la mediación efectiva derivada de la experiencia y del lenguaje utilizado por los estudiantes que puede favorecer la comunicación y el entendimiento (Good y Brophy, 1997 como se citan en Alzate y Peña, 2010); la interdependencia entre el estudiante-tutor y el estudiante-tutorado y el deseo de aportar para alcanzar los objetivos (Duran, 2006); el establecimiento del *rappor* de forma más rápida (Sánchez, 2014); el uso pedagógico que se le da a las diferencias

entre el estudiante-tutor y el estudiante-tutorado para mediar el aprendizaje (Duran, 2009 como se cita en Durand et al., 2014); la ayuda personalizada (Arbizu et al., 2005 como se cita en Clerici & Lucca, 2020) y la confianza que puede darse entre el estudiante-tutor y el estudiante-tutorado para expresar dudas sin temor a equivocarse.

Las desventajas que puede tener la tutoría entre pares para el estudiante-tutor son la sobrevaloración de sí mismo y de sus habilidades, assertividad en exceso, percepción de tiempo perdido y baja autoestima. Las desventajas respecto al proceso de interacción entre estudiante-tutor y estudiante-tutorado son la imposición y el rechazo a hacia algunos alumnos (Vidal, s.f.). Finalmente, la tutoría entre iguales no se ha implementado de la misma manera en Latinoamérica como en los países anglosajones. En este sentido, conviene revisar la operación del *peer tutoring* en universidades de Australia, Canadá, Los Estados Unidos, el Reino Unido y Nueva Zelanda (Duran & Flores, 2015).

Capacitación de estudiantes-tutores. Sánchez (2014), señaló la necesidad de formación de las y los estudiantes que van a fungir como estudiantes-tutores. La capacitación que habrán de recibir los estudiantes-tutores debe provenir de especialistas (Sánchez et al., 2019), ya que no puede habilitarse como tutora o tutor a cualquier estudiante. Una alumna o alumno debe contar con una capacitación, habilidades académicas y de acompañamiento, así como la aptitud para ser preparado como tutora o tutor (Jiménez, 2015). En este sentido, no es nada aconsejable darle al estudiante-tutor la responsabilidad de formar y enseñar al estudiante-tutorado (SEP, 2014), ya que dicho estudiante-tutor debe ser acompañado por un profesor.

Mosca y Santiviagio (2013), señalaron dos requisitos para fungir como estudiante-tutor: Contar con un año aprobado y una calificación mínima aprobatoria en la materia que se pretende apoyar. También mencionaron que pueden otorgarse 60 horas de actividades curriculares por su función de estudiante-tutor.

Respecto a la capacitación, a partir de las contribuciones de Sánchez et al. (2019) y de la SEP (2014), se identificaron los perfiles y las características deseables en un estudiante-tutor. Cabe mencionar que Clerici y Lucca (2020), consideran que las y los estudiantes-tutores pueden orientar, sin embargo, la orientación requiere de formación profesional en Pedagogía, Psicología o Sociología. Entonces, se retoma que la tutoría forma parte de la orientación educativa como un apoyo, por lo tanto, no se agrega la orientación como característica académica que una o un estudiante-tutor pueda practicar. Así, en la Tabla 2, se concentran dichos perfiles y características.

Tabla 2. Perfiles y características de la y el estudiante-tutor

Perfil	Características
Personal	Liderazgo
	Empatía
	Trabajar en equipo
	Proactividad
	Inteligencia emocional
	Carisma
	Comunicación oral y escrita
	Asertividad
	Compañerismo
	Disposición
	Escucha
	Trabajo colaborativo
	Respeto
	Tolerancia
	Flexibilidad
	Adaptación

Perfil	Características
Académico	Promedio 8.5
	Disponibilidad
	Formar parte de grupo escolar
	Uso de tecnología
	Reconocimiento académico
	Reconocimiento personal
	Sin reprobación
	Participativo

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2014); Sánchez et al. (2019) y Clerici & Lucca (2020).

Entonces, en la capacitación se pueden considerar algunos modelos educativos como el tradicional, el conductismo y el constructivismo (SEP, 2014) o talleres para lograr que los estudiantes-tutores conozcan con mayor profundidad la tutoría entre pares que se planea implementar (Román et al., 2018).

Por otra parte, ya que se ha considerado la capacitación de la y el estudiante-tutor. Ahora se necesita elaborar un plan de trabajo para la tutoría entre pares. En la SEP (2014), se recomendaron cuatro pautas que una profesora o profesor puede considerar para elaborar un Plan de Acción Tutorial (PAT) que guíe el trabajo de las y los estudiantes-tutores. Contar (1) con una entrevista, (2) una ficha para registrar datos personales y académicos, (3) una carta compromiso y (4) un cronograma que indique el horario de atención para los estudiantes-tutorados.

En este sentido, cuando se tiene el PAT, se puede iniciar con la convocatoria que contenga los requisitos de selección para contar con aquellos alumnos que serán capacitados (Torrado et al., 2016, como se cita en Martínez, 2017). Por último, conviene considerar los espacios no estructurados que se forman cuando la y el estudiante-tutor y la y el estudiante-tutorado se reúnen en algún lugar como el jardín,

la cafetería o el estacionamiento, ya que dichos espacios facilitan vínculos más estrechos entre ellos (Mosca & Santiviagio, 2013).

Discusión

En este subapartado, se discuten seis ventajas que se identificaron en los resultados de la tutoría entre pares que se pueden implementar en México y en Latinoamérica: (1) acuerdo práctico, (2) vínculo académico recíproco, (3) empatía ágil, (4) conciliación del aprendizaje, (5) asistencia individual o con pequeños grupos y (6) seguridad mutua. Cabe señalar que las seis ventajas mencionadas se refieren en todo momento a la relación, entre la y el estudiante que funge como tutora o tutor y a la y el estudiante que tiene el rol de tutorado, acompañada de una profesora o profesor-tutor. Las seis ventajas pueden replicarse en programas o modelos de tutoría entre pares de universidad que se utilicen en México y en la mayoría de los países latinoamericanos debido a las siguientes precisiones.

Acuerdo práctico. Las y los estudiantes que tienen más de un año en cada universidad conocen a sus profesoras, profesores, administrativos y directivos; también están informados de ciertos trámites como las inscripciones, de lugares como una papelería o cafetería y, además, comparten un caló en su lenguaje que les permite comunicarse y entenderse de una manera distinta con el profesorado. En este sentido, se coincide con Good y Brophy (1997, como se citan en Alzate & Peña, 2010), ya que se señalan las particulares características de las y los estudiantes que comparten sus experiencias en un determinado contexto y que tienen una trayectoria escolar en común: ingresar, permanecer y egresar.

Vínculo académico recíproco. En cualquier universidad siempre se encontrarán estudiantes con la disposición de ayudar a sus compañeras y compañeros porque se conciben como parte de una comunidad. A partir de las contribuciones de Durán (2006), se entiende que todas y todos los estudiantes, quienes tienen más

experiencia y quienes no, comparten una serie de tareas, propósitos, metas y objetivos que juntos pueden alcanzar como proyectos, prácticas profesionales, el servicio social y la elaboración de un trabajo o una tesis respectivamente.

Empatía ágil. La relación entre estudiantes de diferentes semestres donde se reconocen intereses y experiencias, y donde se comparte un caló particular, permite a las y los estudiantes establecer la empatía de una forma más ágil, tal y como señala Sánchez (2014). Así se puede establecer una sintonía entre las y los estudiantes que fungen como tutores y las y los estudiantes que toman el rol de tutorados.

Conciliación del aprendizaje. Las y los estudiantes de mayor experiencia pueden demostrar una actitud retadora con las y los estudiantes novatos respecto al aprendizaje de ciertos contenidos que se necesiten transmitir. En esta situación, la tutora y el tutor tiene la misión de equilibrar y resolver cualquier diferencia que pudiera generar tensión entre las y los estudiantes. Así, se coincide con Duran (2009, como se cita en Durand et al., 2014), respecto al uso de la pedagogía para mantener un control guiado entre la y el estudiante-tutor y la y el estudiante-tutorado.

Asistencia individual o con grupos pequeños. Arbizu et al. (2005, como se cita en Clerici & Lucca, 2020), enfatizan que las y los estudiantes-tutores brindan atención personal a las y los estudiante-tutorados. Sin embargo, una o un estudiante tutor puede atender a más de una o un estudiante-tutorado. En este sentido, se precisa que dependerá del tipo de tutoría entre pares que se utilice: *Surrogate teaching, Proctoring, Tutoring* y *Teacherless groups*. Así la atención puede ser individual o con dos o más estudiantes, pero siempre dentro de las posibilidades de la y el estudiante-tutor que brinde el apoyo.

Seguridad mutua. Una vez que las y los estudiantes se conocen y han establecido empatía, es probable que la y el estudiante-tutorado se sienta más cómodo para expresar sus dudas e incluso su sentir

respecto a la elaboración de ciertas tareas, cumplir ciertos trámites o sobre cómo se siente en la clase de algunas y algunos profesores.

En suma, las seis ventajas que se han señalado pueden replicarse y adaptarse a los contextos donde se implementen programas de tutoría entre pares en México y en la mayoría de los países de Latinoamérica.

Conclusiones

A partir de los resultados de la fase hermenéutica se retoma información relevante que contribuirá a la elaboración de un programa piloto de tutoría entre pares para estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que posteriormente sea replicable para estudiantes de las cinco licenciaturas que se encuentran en la FCH: Educación, Psicología, Comunicación, Sociología e Historia.

El programa piloto de tutoría entre pares contiene: (1) definición de tutoría entre pares, (2) capacitación del estudiante-tutor, (3) diagnóstico, (4) objetivos, (5) áreas de atención, (6) tipo de tutoría entre pares, (7) bitácora de seguimiento, (8) evaluación del estudiante-tutor, y (9) análisis y divulgación de resultados.

1. *Definición.* La tutoría entre pares es un método cuyo proceso está organizado en una serie de pasos para contribuir a la adaptación del contexto escolar y la mejora del rendimiento académico.
2. *Capacitación de la y el estudiante-tutor.* Se llevará a cabo por profesores-investigadores de la FCH expertos en educación y psicología. Las y los candidatos para fungir como estudiantes-tutores deberán cursar del quinto al octavo semestre de su licenciatura, contar con promedio mínimo de 90 y no tener materias reprobadas. También se les aplicará una entrevista para corroborar su: empatía, trabajo en equipo, inteligencia emocional, respeto, tolerancia y participación. Además,

- deberán entregar su kardex de calificaciones para confirmar su dominio en las materias de primero a cuarto semestre. Por último, deberán presentar dos exámenes. Uno para comprobar sus habilidades de comunicación escrita con uso del Formato APA 7 específicamente en encabezados, citas y referencias, así como en redacción y ortografía. El segundo para verificar su conocimiento sobre procesos y trámites para seleccionar y liberar el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional (SSP), el Idioma Extranjero (IE) y las Prácticas Profesionales (PP), así como el dominio las modalidades de aprendizaje no convencionales, entre otras que permiten obtener créditos optativos.
3. *Diagnóstico.* Se tiene pleno conocimiento de que el número de tutoradas y tutorados supera el número de profesoras y profesores tutores y de que en la FCH no se tienen registros sobre la implementación de un programa de tutoría entre pares. En este tenor, por una parte, se justifica la necesidad de contar con un programa de tutorías y, por otra parte, se aprovechará la experiencia de uno de los autores de este trabajo en la Universidad de Valencia para el desarrollo del programa de tutoría entre pares. Por otro lado, se identificaron las siguientes situaciones que pueden causar problemas a los estudiantes: (1) incertidumbre sobre quienes serán sus profesoras y profesores en el siguiente semestre, (2) desconocimiento sobre el nombre de directivos y responsables de programas, (3) falta de información sobre la ubicación dentro de la FCH donde se encuentran los directivos y los responsables de diversos departamentos, (4) dificultades para utilizar el formato APA 7, (5) complicaciones para comunicarse de forma escrita, y (6) falta de ánimo y bajo interés por aprender.
4. *Objetivos.* Se consideran dos objetivos: (1) facilitar la integración de las y los estudiantes de primero a cuarto semestre a la dinámica de la FCH mediante la transmisión

de información y seguimiento oportuno. (2) Brindar apoyo a estudiantes de primero a cuarto semestre para resolver algún problema de aprendizaje de algún tema en específico de las Unidades de Aprendizaje (UA) que se encuentran en los mapas curriculares de las cinco licenciaturas de la FCH: Educación, Psicología, Comunicación, Sociología e Historia.

5. *Áreas de atención.* Se consideran tres áreas de atención. Académica. Se dará apoyo para el aprendizaje de contenidos específicos de las UA donde los estudiantes tengan problemas. Administrativa. Se brindará información objetiva, por una parte, sobre los docentes que imparten las diferentes UA y, por otra parte, acerca de diversos procesos y trámites para seleccionar y liberar el SSC, el SSP, el IE y las PP, así como conocer los diversos medios para obtener créditos optativos por medio de modalidades de aprendizaje no convencionales, entre otras.
6. *Tipo de tutoría entre pares.* Las actividades que se van a desarrollar para facilitar la integración de las y los estudiantes y para brindar el apoyo de aprendizaje de contenidos académicos, tendrán una relación asimétrica marcada por una diferencia de edad de al menos un año de diferencia (*Cross-age tutoring*) entre la y el estudiante-tutor y la y el estudiante-tutorado. Los tipos de tutoría que se utilizarán para el logro del primer objetivo serán el *proctoring* y el *teacherless groups*. Mientras que los tipos de tutoría que se usarán para el logro del segundo objetivo serán el *surrogate teaching*, el *tutoring* y el *teacherless groups*.
7. *Bitácora de seguimiento.* Se contará con dos tipos de bitácora. Una para registrar las actividades encaminadas al logro del primer objetivo y otra para tomar nota de las acciones ejecutadas sobre el segundo objetivo. En cada bitácora se va a recuperar la siguiente información: (1) fecha y horario de atención, (2) nombre de la y el estudiante-tutor y del o de

- los estudiantes-tutorados, (3) lugar o medio donde se tuvo la reunión, (4) objetivo a lograr, el primero o el segundo, (5) tipo de tutoría utilizada, (6) tema o actividad desarrollada, (7) explicación del avance logrado, (8) observaciones y (9) firma o nota de seguimiento de parte de la y el profesor-tutor.
8. *Evaluación de la y el estudiante-tutor.* Las y los estudiantes-tutores serán evaluados mediante el seguimiento de su puntualidad y asistencia a las reuniones de tutoría entre pares, el trato cordial y el ambiente ameno que se genere en las reuniones, por los avances registrados para el logro de cualquiera de los dos objetivos que se verificará mediante el trabajo realizado con cada estudiante-tutor. En este sentido, dada las múltiples formas de apoyar, a partir del objetivo se elaborará una hoja de evaluación donde se especifique la evaluación de las actividades a desarrollar.
 9. *Análisis y divulgación de resultados.* El análisis se llevará a cabo a partir de las actividades desarrolladas que se ejecutaron para lograr alguno de los dos objetivos. También, se utilizarán las bitácoras de registro y la evaluación de la y el estudiante-tutor. En este tenor, se espera identificar alguna desventaja en el rol de la y el estudiante-tutor como la sobrevaloración, el exceso de asertividad, la sensación de tiempo perdido y la imposición. Mientras la divulgación de resultados se realizará por medio de una presentación y un reporte escrito que se entregará a la dirección de la FCH.

Se espera que este programa de tutoría entre pares se ponga en marcha en el primer semestre del 2025 para probar su utilidad, la cual se verá reflejada en la atención que briden las y los estudiantes-tutores a las y los estudiantes-tutorados. Se tiene proyectado que por medio de la capacitación de la y el estudiante-tutor se brinde información que reduzca la subjetividad y las opiniones sobre el desempeño académico del profesorado y contribuya a la confianza para resolver cualquier duda relacionada con la adaptación y la formación de las y los estudiantes de las etapas básica y disciplinaria.

Referencias

- Alzate, G.M., & Peña, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156010.pdf>
- Beinot Ríos, C. G., & Glenda, C. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17. <https://n9.cl/gxglx>
- Blakman, Y., & Bermúdez, E. (2020). Tutoría entre pares. Experiencia del programa de asesoría pedagógica estudiantil. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Sinergias educativa*, 5(1), 135-156. <https://n9.cl/1bjmor>
- Clerici, C., & Lucca, L. S. (2020). La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de formación docente no universitaria: la mirada del ingresante. *RAES*, 12(20), 13-26. <https://n9.cl/bsb7go>
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales: algunas prácticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (153-154), 7-11. <https://n9.cl/ge6qn>
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 28-39. <https://n9.cl/56m2q>
- Duran, G., & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación* 13(1). 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776001.pdf>
- Hidalgo, M. C., Carrasco, R., & Díaz, T. (2019). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 1-13. <https://n9.cl/ctbps>
- Jiménez, M. (2015). Modelo para la implementación de la tutoría entre pares. *Atenas* 3(31), 23-31. <https://n9.cl/h8mide>
- Jurado, Y. (2002). *Documentary research techniques*. Thomson.
- Martínez, N. (2017). La tutoría entre iguales una innovación en la tutoría universitaria. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 12(3), 357-374. <https://n9.cl/bncbz>
- Mosca, A., & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares*. La experiencia de la Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. <https://n9.cl/88750k>

- Mosca, A., & Santiviagio, C. (2013). *Tutoría entre pares*. Universidad de la República.
- Palma, M.M., Loor, L., Saltos, L. J., & Bolívar, O. E. (2019). La tutoría entre iguales: Modalidad para promover el aprendizaje cooperativo a nivel superior. *Polo del Conocimiento* 4(5), 431-443. <https://n9.cl/mymnq>
- Román, E. G., Pérez, D., & Ramírez, N. K. (2018). Competencias de la tutoría entre pares: La experiencia de formarse en la práctica. *Integración Académica en Psicología* 6(16). <https://n9.cl/gizq8>
- Sánchez, M. L. (2014). La tutoría entre iguales como una estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 17(1), 45-57. <https://n9.cl/dr544q>
- Sánchez, M., Rentería, G. G., & Roldán, L. F. (2019). *Tutoría entre pares: una experiencia de asesoramiento entre iguales*. Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones. <https://n9.cl/a1qxw2>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Manual para Implementar la tutoría entre pares (Alumno-Alumno) en Planteles de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. <https://n9.cl/iy7xj>
- Tena, A., & Rivas, R. (1995). *Manual de investigación documental*. Elaboración de tesinas. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Vidal, A. (s. f.). Aprendizaje cooperativo: tutoría entre iguales como propuesta de mejora para la comprensión lectora [Trabajo de titulación, Universidad de la Rioja]. <https://n9.cl/2alnb>

A Pilot Program of Peer Tutoring for University Students Um Programa Piloto de Tutoria entre Pares para Universitários

Fausto Medina Esparza

Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México

<https://orcid.org/0000-0001-6577-3643>

fmedina59@uabc.edu.mx

Edgar Iván Lechuga Moreno

Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México

<https://orcid.org/0000-0001-8798-4230>

ivan.lechuga@uabc.edu.mx

Jesús Roberto Salcedo Montoya

Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali | México

<https://orcid.org/0009-0008-7959-760X>

jesus.salcedo85@uabc.edu.mx

Abstract

This paper explains the process followed to lay the foundations for a pilot peer tutoring program for higher education students. The initiative stemmed from the identification of two main needs: one related to adaptation to the context of the Faculty of Human Sciences (FCH) at the Mexicali campus, Baja California, Mexico, and the other concerning difficulties in passing Learning Units, identified among tutees in both the basic stage (common core curriculum) and the disciplinary stage. It was found that these tutees typically resolve their doubts with peers from other semesters through a Facebook page. The students who usually answer the questions belong to one of the five undergraduate programs offered at the FCH: Education, Psychology, Communication, Sociology, and History. Consequently, the decision was made to propose a peer tutoring program. For this purpose, documentary research with a qualitative methodological approach and a descriptive scope was used. A method divided into two phases was employed: Heuristic and Hermeneutic. The search topics regarding peer tutoring included: Definitions, objectives, functioning, advantages, disadvantages, and training. In the results of the second phase, information was grouped, allowing for the definition of peer tutoring, the understanding of its main objectives, the specification of its functions, the identification of its advantages and disadvantages, and the determination of how to train student-tutors. In summary, sufficient information is available to propose a peer tutoring program for students of the FCH.

Keywords: Peer teaching; Teaching method; Peer relationships.

Resumo

Neste trabalho, explica-se o processo seguido para lançar as bases de um programa piloto de tutoria entre pares para estudantes do ensino superior. A iniciativa partiu da identificação de duas grandes necessidades: uma relacionada à adaptação ao contexto da Faculdade de Ciências Humanas (FCH), campus Mexicali, Baja California, México, e outra sobre as dificuldades para aprovar Unidades de Aprendizagem, detectadas nos tutorados tanto da etapa básica (núcleo comum) quanto da etapa disciplinar. Constatou-se que esses tutorados costumam resolver suas dúvidas com colegas de outros semestres por meio de uma página no Facebook. Os estudantes que geralmente respondem às dúvidas pertencem a uma das cinco licenciaturas oferecidas na FCH: Educação, Psicologia, Comunicação, Sociologia e História. Nesse sentido, tomou-se

a decisão de propor um programa de tutoria entre pares. Para tanto, utilizou-se a pesquisa documental com uma abordagem metodológica qualitativa e um alcance descritivo. Empregou-se um método dividido em duas fases: Heurística e Hermenêutica. Utilizaram-se como tópicos de busca sobre a tutoria entre pares: Definições, objetivos, funcionamento, vantagens, desvantagens e capacitação. Nos resultados da segunda fase, agrupou-se informações que permitiram definir a tutoria entre pares, conhecer seus principais objetivos, precisar suas funções, identificar suas vantagens e desvantagens e a forma de capacitar os estudantes-tutores. Em suma, conta-se com informações suficientes para a proposta de um programa de tutoria entre pares para estudantes da FCH.

Palavras-chave: Ensino entre pares; Método de ensino; Relações entre pares.

Capítulo 7

Burocracia en la gestión universitaria: una herramienta de deshumanización para la eficiencia

Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián

Resumen

La finalidad de la burocracia en la universidad es que los procesos de gestión sean eficientes y eficaces al brindar servicios académicos y administrativos a los docentes y estudiantes. Las universidades particulares enfrentan además de las exigencias internas, exigencias del exterior que provocan estrategias de gestión de alta demanda para sus trabajadores, en especial para sus docentes. Por ello, en este trabajo se analizaron los discursos institucionales de una universidad particular, así como los discursos de sus docentes, a fin de conocer el nivel de eficiencia de sus procesos de gestión y cómo impactan tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Esta investigación se desarrolló en una universidad privada, bajo un enfoque de carácter cualitativo, y con un método de análisis descriptivo para lo cual se utilizaron entrevistas semiestructuradas, lo que permitió identificar las discrepancias entre los discursos de la universidad y los discursos de los docentes. Se encontró que, en el desempeño de su función docente, estos profesores se enfrentan a una sobre exigencia de trabajo provocando que sus prácticas de enseñanza se mantengan tradicionales, a pesar de su intento por innovar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Los procesos de gestión al interior de la universidad resultan poco eficientes para el servicio académico y administrativo, conjuntamente, tienen un impacto deshumanizante hacia sus docentes por la sobre exigencia que los directivos ejercen sobre ellos dentro y fuera de la universidad.

Palabras clave:
Eficiencia;
Gestión;
Burocracia.

Lara López, V., & López Damián, A. I. (2025). Burocracia en la gestión universitaria: una herramienta de deshumanización para la eficiencia. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 201-218). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c688>



Introducción

Las universidades particulares en México han tenido un crecimiento exponencial en las últimas décadas y a pesar de que se les ha caracterizado, por el gobierno federal, como fuente de incremento del acceso a la educación superior, también reciben fuertes críticas, en particular, relacionadas con su baja calidad y nivel educativo. En respuesta a estas críticas, algunas universidades particulares han optado por participar en procesos de mejora, en evaluaciones institucionales, certificaciones, entre otras. En el afán de lograr la excelencia educativa, es decir, la eficiencia de sus procesos organizacionales, en las universidades particulares actuales se realizan ajustes, cambios e innovaciones que repercuten en todos los agentes educativos (estudiantes, docentes e investigadores, directivos y personal administrativo). Sin embargo, esos procesos de cambio, a veces, sobrepasan la burocratización lo que tiene repercusiones deshumanizantes, sobre todo cuando esos cambios se perciben como una imposición, más que como mejoría. Por ello, resulta pertinente analizar las prácticas institucionales que se fomentan en estas universidades para identificar su beneficio tanto en la docencia como en el aprendizaje.

La gestión en la educación establece estrategias para lograr los proyectos educativos desde un ámbito que se origina en la administración central. Estos trabajos se reflejan en el Proyecto de Trabajo Institucional hasta llegar a los proyectos específicos de las unidades académicas que conforman a la universidad, lo que ha provocado que uno de los modelos más tradicionales en la gestión universitaria sea el modelo rectoral, aunque:

la academia parece reticente a seguir las intuiciones del equipo rectoral [pues] esta forma de actuar es propia de las burocracias profesionales y que la función de sus miembros no es ni obedecer, ni dedicarse a tareas repetitivas y por tanto programables. (Solé & Llinás, 2011, p. 21)

La universidad, como las organizaciones, cuenta con procesos de burocratización dentro de su gestión a través de los distintos grupos de trabajo, para el área administrativa como educativa, quienes toman decisiones según las necesidades del contexto (Gornitzka et al., 1998, como se citó en Fernández et al., 2022, p. 7).

A pesar de que cada universidad y sus unidades académicas cuentan con sus particularidades curriculares (con relación a infraestructura, equipamiento, mobiliario, escenarios de prácticas, etc.) dichos proyectos tienen distintos propósitos que pueden abarcar el mejorar, implementar o incluso eliminar algunas prácticas internas. Sin embargo, todos esos propósitos tienen un fin común; la eficiencia de la universidad. Sin embargo, la burocracia en la gestión universitaria pareciera estarse transformando, focalizando su atención en “nuevas relaciones de trabajo y poder que modifican el sentido de comunidad académica” (Fernández et al., 2022, p. 6). Pareciera que la administración y gestión universitaria está en primer plano y la academia en segundo.

Las universidades particulares persiguen intereses particulares, más allá de los académicos, porque existen grupos que ejercen presión sobre ellas como los empresarios y/o empleadores, los padres de familia y los propios estudiantes. Lo que provoca que las universidades privadas busquen gestionarse a través de la “presión [donde] predominan la fuerza, el miedo y la conveniencia (Riquel & Vargas, 2012, como se citó en Cruz et al., 2014, p. 25). La gestión al interior de estas universidades responde a cuestionamientos externos provocando que sus estrategias de gestión encausen los comportamientos del personal académico hacia esos intereses colectivos (Solé & Llinás, 2011). De esta manera, se establecen las estructuras de gestión para tomar decisiones jerárquicamente, así como las metas socializadas y aceptadas por todos los departamentos y subunidades relacionados sistemáticamente [los que] comprenden rasgos estructurales, sistemáticos, burocráticos, racionales y jerárquicos (Viteri, 2020, pp. 18-19).

Como parte de esta cultura de la eficiencia, las universidades privadas continuamente están buscando estrategias para brindar un servicio que denominan de calidad, aunque en realidad se enfocan en la estandarización de sus procesos de gestión, tal y como lo realizaría una empresa en otro ámbito de trabajo. Y es a partir de este discurso de la eficiencia en la gestión que esta investigación surge, pues las prácticas institucionalizadas en la universidad son prioridad, al menos, en la universidad que funge como contexto de estudio en esta investigación.

Al considerar a la universidad particular como una organización cuyo servicio principal consiste en la formación profesional en distintas áreas, grados académicos y en distintas modalidades de enseñanza, se asume que las estrategias de eficiencia involucran la mejora de la docencia y su producto el aprendizaje. Esto ha llevado a que en algunas universidades propongan prácticas estandarizadas para atender procesos de gestión generales, lo que no toma en consideración las particularidades de cada sujeto, ya sea docente o estudiante. Las organizaciones educativas entonces intentan alcanzar indicadores que los propietarios y otros agentes externos les exijan (Cruz et al., 2014). Sin embargo, esas prácticas burocráticas de gestión en la universidad demandan un servicio académico que rebasa los límites de trabajo saludables.

Hoy en día a la educación en México se le exige alcanzar características e indicadores de excelencia para todos sus niveles (Ble, 2020). Esto conlleva a que la práctica docente en la universidad privada responda también a las exigencias del exterior, lo que puede traducirse en una sobre exigencia y una supervisión constante al interior de la universidad que puede llegar a niveles tan demandantes incluso dictatoriales. La práctica docente parece que se centra entonces en cumplir con los requisitos impuestos y controlados por la dirección más que centrarse en una evaluación del aprendizaje permitente y necesaria, como puede ser la evaluación formativa (Loor et al., 2020), para alcanzar las competencias establecidas en

las distintos niveles educativos y las modalidades de enseñanza de la universidad.

Las y los docentes continuamente son observados en el cumplimiento de prácticas institucionalizadas que poco efecto tienen en la docencia, y, por ende, en el aprendizaje. Sin embargo, la universidad lo prioriza y busca estrategias para mantener el cumplimiento de las normas y reglas de la institución, aun cuando, por convenir a sus intereses particulares, se omiten estas reglas y normas, a fin de mantener una matrícula estudiantil rentable.

El problema radica en que la universidad privada, además de tener como objetivo la formación profesional en distintas áreas de conocimiento, también es una empresa en la cual “los intereses de los propietarios tienen una prioridad absoluta —y a veces exclusiva— sobre cualquier otra consideración moral, ética o histórica” (Cruz et al., 2014, p. 23). Esto implica que las acciones, normas y estrategias del servicio académico estén enfocadas en la eficiencia y eficacia aun cuando pasen por alto las condiciones humanas.

El propósito de este trabajo consiste en analizar el impacto que tienen los discursos y políticas institucionales eficientistas de una universidad particular del centro del país sobre las prácticas docentes de su personal académico en el periodo 2022-2024. El estudio realizado tiene un corte de carácter descriptivo de aquellas prácticas institucionales, que funcionan como rutinas y las prácticas docentes que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes para identificar el grado de impacto que esas prácticas tienen en el aprendizaje de los estudiantes en los niveles educativos con los que cuenta la universidad.

Metodología

La universidad privada que sirve como contexto de estudio, cuenta con una amplia oferta educativa. Algunos programas se

imparten en modalidad presencial, otros son híbridos y algunos más son virtuales. De los cuatro campus educativos con los que cuenta se abarca desde el nivel secundaria hasta el doctorado.

Para este trabajo se planteó la siguiente pregunta, de acuerdo con los actores educativos ¿cuáles son las consecuencias de las prácticas de gestión universitaria empleadas en esta universidad, para favorecer la eficiencia de la práctica docente? A partir de este cuestionamiento, se proponen los siguientes objetivos específicos: 1) Conocer la práctica del docente en las modalidades y niveles educativos que oferta la universidad de estudio y 2) Analizar los procesos burocráticos de la universidad en su gestión universitaria para la práctica docente-

El diseño planteado para esta investigación sigue las características de la investigación cualitativa (Flick, 2015) ya que se enfoca en las prácticas de gestión al interior de la universidad privada, así como la práctica de las y los docentes para determinar la manera en que estas contribuyen en el aprendizaje en las modalidades escolares, no escolarizada y mixta. Por ello, el método utilizado fue el descriptivo (Guevara et al., 2020), para comprender cómo las prácticas burocráticas institucionalizadas influyen las prácticas docentes para finalmente incidir en el aprendizaje, es decir, la racionalidad que se persigue por la institución al imponer determinadas prácticas a sus agentes, principalmente, las y los estudiantes y docentes (en cualquier modalidad de enseñanza).

La técnica de recolección de la información fue mediante la investigación documental (Tamayo & Tamayo, 2003), para perfilar la identidad organizacional de la universidad, se aplicaron entrevistas semiestructurada (Marín, 2023), a estudiantes y se siguió una observación no participativa de la práctica docente de profesores que laboran en al menos dos modalidades de enseñanza. El instrumento para la entrevista fue un guión con las categorías de 1) identidad organizacional; 2) práctica docente y 3) aprendizaje. La observación

se enfocó en la metodología de enseñanza, recursos didácticos y tecnológicos, capacitación docente, evaluación del aprendizaje.

La característica que tiene esta universidad es que ofrece estudios en modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. Bajo esta característica, las unidades de análisis correspondientes a los estudiantes fueron seleccionados por su nivel de estudios, que abarca bachillerato o preparatoria, licenciatura y maestría. Por otro lado, los docentes, tendrían al menos la experiencia de impartir clases en dos modalidades, con la finalidad de identificar diferencias o similitudes, entendidas como rutinas, en sus prácticas enseñanza.

La muestra utilizada fue por conveniencia, por lo que las y los participantes de manera voluntaria colaboraron en responder el instrumento. La muestra de los participantes quedó de la siguiente manera:

Tabla 1. Profesores participantes en la recolección de datos

Suje- tos	Nivel en el que participa			Modalidad en la que par- ticipa		
	Bachi- llerato	Licen- ciatura	Pos- grado	Escola- rizado	Mixto	No esco- larizado
1		*	*	*	*	*
1		*	*	*		*
1	*			*		
1	*			*		
1			*			*
1			*			*
1			*			*

Fuente: elaboración propia.

Con relación a las y los estudiantes que participaron en la muestra por conveniencia son alumnos de nivel licenciatura, de la modalidad presencial. En total fueron 62 estudiantes, de los cuales 35 cursaban 7º semestre y 27 cursaban 1er semestre.

Para el análisis de los datos recolectados se utilizó el método basado en el análisis del discurso (Rapley, 2014), a fin de identificar las experiencias que los docentes tienen con relación a su práctica docente en la universidad de estudio. Para su registro se utilizaron los códigos que se desglosan en la tabla 2:

Tabla 2. Códigos de registro para los profesores participantes en la recolección de datos

Sujetos	Nivel en el que participa			Modalidad en la que participa		
	Bachillerato	Licenciatura	Posgrado	Escolarizado	Mixto	No escolarizado
1		DLE3	DPE5	E	M	
1		DLM4	DPNE6	E		NE
1	DBE1			E		
1	DBE2			E		
1			DPNE7			NE
1			DPNE8			NE
1			DPNE9			NE

Fuente: elaboración propia.

De esta manera se obtuvieron los resultados de la investigación que se desarrollan en el siguiente apartado.

Resultados

Los resultados parciales muestran la presencia de discursos que fomentan el trabajo con base en valores empresariales como la eficacia, la eficiencia, y algunos con valores académicos como la orientación al aprendizaje y la innovación educativa. Sin embargo, se encontraron discrepancias entre los discursos y las prácticas dentro de la organización en las que los primeros ocasionaban el efecto contrario al esperado sobre las segundas. Estas se resumen como sigue:

Primero, para cumplir las metas de la universidad, las y los profesores se ven obligados a extender su carga laboral (trabajar en el periodo vacacional), a realizar actividades no estipuladas en su contrato (capacitación y/o reuniones) y a repetir procesos en periodos extraordinarios (exámenes fuera del calendario escolar) lo que evidencia la falta de eficacia.

Segundo, los recursos (materiales, normativos, de infraestructura) de la institución no satisfacen los requisitos para el logro de las metas, pues las y los profesores complementan con recursos propios, aquellos brindados por la universidad y utilizan recursos tradicionales de enseñanza oponiéndose a los discursos de modernidad de la universidad.

Tercero, los plazos de entrega y registro de la universidad exigen a las y los docentes la utilización de estrategias tradicionales y sumativas de evaluación (exámenes escritos), contraponiéndose con los procesos innovadores, orientados al aprendizaje que a los que se da prioridad en la labor académica.

Cuarto, los procesos burocráticos de la universidad ocasionan agotamiento físico en estudiantes y agotamiento mental en los docentes, quienes se enfrentan a una continua observación por parte de la universidad. Ambos tienen que hacer entrega de evidencias de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente además funge como un filtro controlador sobre los pagos de los estudiantes ya que, según el estatus financiero del estudiante, éste tiene derecho -o en su caso lo pierde- del servicio de la docencia, la evaluación y retroalimentación. El docente, además de realizar sus procesos de docencia, tiene que ajustar su planeación a actividades adicionales derivadas de la falta de pago del estudiante.

Lo anterior muestra que en esta universidad las políticas orientadas a la mejora de los procesos internos generan desequilibrios que, al menos de manera inicial, alteran e impactan negativamente el trabajo académico de docencia

Discusión

Las prácticas de eficiencia y eficacia organizacional desmotivan a los profesores de esta universidad, pues sienten que su desempeño está siendo restringido más que valorado por su institución, ya que los procesos adicionales, que continuamente son exigidos a los profesores, ocasionan un desgaste físico y emocional que obstaculiza la innovación en su práctica docente. Un profesor de licenciatura en modalidad escolarizada explica su experiencia:

no sé por qué la universidad me exige a cada rato estar subiendo tantas y tantas evidencias en la plataforma si de todos modos no revisan nada de su contenido, solo buscan que estén los documentos, pero no qué dicen esos documentos, pero sí checan la hora y día de entrega como si eso sirviera de algo. (DLM4)

El aprendizaje se limita a una práctica docente tradicional, que ocasiona principalmente, apatía y aburrimiento en las y los estudiantes, pues las rutinas que identifica en los patrones de enseñanza son casi idénticos entre materia y materia. Dos docentes, una de posgrado en modalidad no escolarizada y la otra docente de bachillerato en modalidad escolarizada comentan:

La verdad, los chicos odian la plataforma porque a veces falla, o porque dicen que el trabajo lo hacen en el salón, luego le toman foto y a la plataforma. Ellos me dicen que usemos otras herramientas más modernas [digitales] y creo que tienen razón, pero no tengo tiempo de diseñar la actividad, luego revisarla y subir evidencias de su trabajo; me toma mucho tiempo y eso cansa, tanta burocracia. (DPNE8)

Yo intenté cambiar la forma de enseñar porque durante la pandemia tomé varios cursos y aprendí a usar algunas apli-

ciones digitales, pero a los alumnos no les interesó. Primero se quejaron que por qué esa aplicación, que el internet en la escuela está lento, que no le entienden a la aplicación. Tuve que regresar al apunte en el cuaderno y a las diapositivas, no me dejaron opción. (DBE1)

Otro de los hallazgos es que las y los estudiantes se quejan también sobre las actividades de aprendizaje durante la clase y la metodología de evaluación, pues según ellas y ellos, se reduce a realizar apuntes, ejercicios prácticos en clase y al examen por escrito, como se nota en la siguiente aportación de un profesor de licenciatura en modalidad escolarizada:

Uno trata de innovar las actividades, pero no tengo tiempo; además los chicos no le echan ganas, siempre se quejan de lo que les pides, si porque es en plataforma, que porque si es en cuaderno, que si es fuera del aula; total que uno no sabe qué hacer [...] lo que a mí me funciona es el examen de opción múltiple de *Google Forms*; así califico rápido y hasta retroalimentación les doy a los alumnos. La verdad no me gusta ser así, pero no puedo hacer tanto para quedar bien con todos. (DLE3)

La universidad establece en su discurso racional, la intención de innovar sus procesos de gestión hacia la excelencia académica, reconociendo sus fortalezas y potenciando las oportunidades que tiene, pero en su práctica organizacional se enfoca en el cumplimiento de procesos de carácter burocrático que tienen poco impacto en el aprendizaje lo que fomenta la estandarización de la práctica docente. Un profesor que trabaja en modalidad no escolarizada comentó:

En la reunión de inicio de semestre te dicen que debes ser exigente con las fechas de entrega, que no hay prórroga y que

debes calificar las actividades a las 24 horas, pero siempre hay un recadito donde te piden dar prórroga a x estudiante que tuvo una x situación. Entonces, soy exigente o no, qué es lo que realmente quiere la universidad. (DPNE7)

Con relación a la pregunta acerca de las prácticas en gestión universitaria que favorecen la eficiencia de la práctica docente se encontró que las y los profesores intentan hacer cambios e innovaciones en su práctica, pero incluso las y los estudiantes se quejaron en la dirección por las actividades solicitadas. Una profesora comentó lo siguiente:

Tengo un grupo difícil, por no decir, quejumbroso, nada les parece. Para la evaluación del primer parcial les pedí un plan de marketing y dijeron que no les daba tiempo hacer tantas cosas, cuando solo tenían que darle formato a las actividades que ya habían elaborado en clase, pero cuando les explicaba en qué consistía el trabajo, pocos escucharon y la mayoría estaba en el celular, me sentí muy mal por esa actitud. Por eso tuve que usar el examen escrito, ni modo. (DBE1)

Con relación a las prácticas del docente en las modalidades y niveles educativos que oferta la universidad de estudio, se encontró que las y los docentes que imparten clases en modalidad no escolarizada no pueden modificar las actividades pues ya están programadas en la plataforma. Algunas actividades ni siquiera corresponden a la materia que imparten, pero no pueden interferir en la plataforma pues no tienen acceso. Un profesor explicó su experiencia:

Me dieron oportunidad de trabajar en el posgrado en línea, pero, qué problema fue trabajar en esa plataforma. No puedes mover nada y hay muchos errores que, aunque les digas a los directores no te hacen caso. En mi caso, en una materia,

las instrucciones estaban confusas que ni yo entendía qué se solicitaba como producto de aprendizaje. Tuve que revisar las instrucciones y el formato para ver qué se esperaba del estudiante. Solo así pude explicarle a mi grupo. (DPNE6)

Finalmente, para el objetivo relacionado con los procesos burocráticos de la universidad en su gestión universitaria para la práctica docente se encontraron algunas discrepancias. Aunque varios profesores experimentan esa contradicción entre el decir y hacer de los directivos, se tomaron como ejemplo solo dos experiencias:

La verdad me cansa tener que estar pendiente de mi registro en la puerta de estacionamiento, de la sala de profesores, firmar la carpeta, llegar a mi salón e impartir clase. ¡Ah! y no se te olvide el corbatín en el coche que no te dejan entrar al estacionamiento, como si no me conocieran, quesque son indicaciones de la rectoría y sí lo creo porque todo te checan. (PBE2)

También se manifiesta molestia de las y los docentes en el ejercicio de su función ya que, en lugar de facilitar los recursos didácticos, parece que los obstaculizan, tal como refiere la experiencia que nos comparte el profesor:

A mí me molesta que para todo hay que pedir permiso solo está abierto *Youtube*, pero no *Netflix*. Si quieres traer a un colega a dar una conferencia es un proceso tardado y te resuelven a último momento [...] en mi caso, quise llevar a los chicos una conferencia y me dijeron que no porque era poner en riesgo a los chicos por salir de la universidad, pero los directores dicen que la universidad tiene clases de calidad. (PLM4)

Estos hallazgos permiten identificar que los procesos de gestión en la universidad, en su discurso buscan la mejoría de las prácticas de sus docentes, pero durante la puesta en marcha estos discursos se oponen e impiden una práctica docente innovadora para el docente como para el estudiante.

Conclusiones

Derivado de los hallazgos mostrados en este trabajo, es posible recomendar que las universidades privadas interesadas en la mejora de procesos diseñen estrategias de gestión que disminuyan los requerimientos burocráticos a los agentes académicos, así como lo impositivo del control y autoridad, que convierte a la universidad en una organización deshumanizante más que en una universidad humanista, eficiente e innovadora.

Los requisitos burocráticos derivados de la gestión universitaria en ocasiones resultan extenuantes, tanto para docentes como para el alumnado, quienes en el cumplimiento de sus responsabilidades se enfrentan a procesos altamente demandantes, pero que son prioritarios en la universidad siendo sancionados al no seguir los comportamientos establecidos.

La universidad privada como organización busca responder a “las exigencias de los entes reguladores y sus objetivos estratégicos y misionales, con frecuencia se presentan situaciones que atentan contra la condición humana” (Montoya y Pérez, 2024, s/p). Entonces, se estará generando una burocracia para la gestión universitaria deshumanizante, pues el factor humano, ya sea docente y estudiante, pasan a un segundo plano pues la prioridad es que ambos rindan cuentas al interior de la universidad para que ésta a su vez rinda cuentas al exterior y se legitime como una universidad de calidad, innovadora y moderna.

No se trata de disminuir los procesos de gestión sino de permitir la participación de sus trabajadores, ya sean directivos y docentes, para que con las experiencias de ambos se logre un equilibrio entre la exigencia al interior de la universidad, para también responder a las exigencias del exterior. Una universidad humanista permitiría que la educación evolucione de ser burocrática e instrumental a escenarios donde las y los estudiantes desarrollen competencias pertinentes profesionalmente por medio de actividades que favorezcan la reflexión, las experiencias, las relaciones con la comunidad, así como identificar los retos sociales (García & Ruíz, 2022). La burocracia tendría que transformarse de deshumanizante a humanista, y con ello ser pertinente y asertiva para todos los agentes involucrados en el proceso de formación profesional de los estudiantes en sus distintas áreas de conocimiento, niveles educativos y modalidades de enseñanza.

Referencias

- Ble Acosta, L. B. (2020-2021). De la calidad a la excelencia educativa en México. *Revista Ecumene de Ciencias Sociales (RECS)*, (II), 44-68.
- Cruz-Suárez, A., Prado-Román, C., & Díez-Martín, F. (2014). Por qué se institucionalizan las organizaciones. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 23(1), 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.rede.2013.09.003>
- Fernández Darraz, E., Boisier, G., & Alarcón, Y. (2022). Burocracia y universidad. El personal no académico en Chile, 1993-2016. *Calidad en la educación*, (57), 5-43. <https://n9.cl/rvvp6>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- García-Gutiérrez, J., & Ruiz Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159–176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Llinàs-Audet, F. S. P. (2011). De la burocracia profesional a la tecnopólis: los desafíos. *Revista de educación*, (355), 17-29. <https://n9.cl/toggi>
- Loor Mendoza, W. I., Guevara Peñaranda, N. S., & Game Mendoza, K. M. (2020). Importancia de la evaluación formativa en la educación superior. *RECIAMUC*, 4(3), 319-326. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.\(3\).julio.2020.319-326](https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.(3).julio.2020.319-326)
- Marín, V. I. (2023). Investigar en Educación. Iván M. Jorrín Abellán, Mónica Fontana Abad y Bartolomé Rubia Avi (Coord.) (2021). Editorial Síntesis. 302 páginas. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (57), 197–199. <https://doi.org/10.5944/empiria.57.2023.36564>
- Montoya, C., & Pérez J. (2024, 2 de noviembre). *La deshumanización de las organizaciones, ¿realidad o mito?* <https://n9.cl/inhel>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Viteri, I. (2020). Violencia simbólica y gestión educativa. *Serie Magíster* 286, Universidad Andina Simón Bolívar. <https://n9.cl/cq4txn>

Bureaucracy in university management: A tool of dehumanization for efficiency

Burocracia na gestão universitária: uma ferramenta de desumanização para a eficiência

Verónica Lara López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos | Morelos | México

<https://orcid.org/0000-0002-1991-1926>

veronica.laralop@uaem.edu.mx

Ariadna Isabel López Damián

Universidad Autónoma de Guerrero | Chapingo | México

<https://orcid.org/0000-0001-9683-4998>

20376@uagro.mx

Abstract

Bureaucracy at the university seeks to ensure that management processes are efficient and effective when academic and administrative services are provided to faculty and students. In private universities, these processes are influenced by internal and external demands, which lead to high-demand management strategies for their workers, especially for faculty members. In this paper, we analyze institutional and faculty discourses, to describe the level of efficiency that management processes have and how they impact both teaching and learning. This research was developed in a private university, using a qualitative approach and a descriptive analysis method. We used semi-structured interviews to seek discrepancies between the university's discourses and the faculty's discourses. We find that the excessive workload of faculty has a consequence that their teaching practices remain traditional, despite their attempt to innovate for the benefit of student learning. In addition, the management processes within this university are inefficient for both, academic and administrative services, furthermore, they have a dehumanizing impact on faculty due to the excessive demands that directors place on them inside and outside the campus.

Keywords: Efficiency; Management; Bureaucracy

Resumo

A finalidade da burocracia na universidade é que os processos de gestão sejam eficientes e eficazes ao prestar serviços acadêmicos e administrativos aos docentes e estudantes. As universidades particulares enfrentam, além das demandas internas, exigências externas que provocam estratégias de gestão de alta demanda para seus trabalhadores, em especial para seus docentes. Por isso, neste trabalho analisaram-se os discursos institucionais de uma universidade particular, assim como os discursos de seus docentes, a fim de conhecer o nível de eficiência de seus processos de gestão e como impactam tanto no ensino quanto na aprendizagem. Esta pesquisa desenvolveu-se em uma universidade privada, sob uma abordagem de caráter qualitativo e com um método de análise descritivo, para o qual utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, o que permitiu identificar as discrepâncias entre os discursos da universidade e os discursos dos docentes. Constatou-se que, no desempenho de sua função docente, esses professores enfrentam uma sobre-exigência de trabalho, provocando que suas práticas de ensino mantenham-se tradicionais, apesar de sua tentativa de inovar em benefício da aprendizagem dos estudantes. Os processos de gestão no interior da universidade mostram-se pouco eficientes para o serviço acadêmico e administrativo; conco-

mitantemente, têm um impacto desumanizante para com seus docentes devido à sobre-exigência que os diretores exercem sobre eles dentro e fora da universidade. Palavras-chave: Eficiência; Gestão; Burocracia.

Capítulo 8

Aplicaciones gratuitas y desempeño académico en la educación primaria en México

Alma Anastacia Guerrero Ochoa, Marisol Ruiz Tejeda, Felix Augusto Cano Montes

Resumen

La presente revisión sistemática se centra en analizar la implementación de aplicaciones tecnológicas en educación primaria. A través de una exhaustiva búsqueda en diversas bases de datos académicas, se recopiló un conjunto de investigaciones que exploran el impacto de estas herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para llevar a cabo esta revisión, se estableció una metodología rigurosa que incluyó la definición de criterios de inclusión y exclusión. Los estudios seleccionados debían cumplir criterios como el año de publicación, el contenido, contexto educativo, etc. La muestra final comprendió 17 publicaciones de diversos autores, las cuales fueron categorizadas en cinco grandes grupos temáticos: herramientas tecnológicas, innovación educativa, didáctica digital, actualización docente y políticas educativas. El análisis de estos trabajos permitió identificar tendencias y patrones en la investigación sobre el tema. Los resultados obtenidos demuestran la diversidad de aplicaciones utilizadas en el aula, así como los múltiples beneficios que estas ofrecen para el aprendizaje de los estudiantes. Las herramientas tecnológicas se presentan como un recurso valioso para fomentar la interacción, la colaboración y la resolución de problemas. Además, se destaca la importancia de la innovación educativa para aprovechar al máximo el potencial de estas herramientas. En conclusión, esta revisión sistemática resalta la relevancia del uso de aplicaciones tecnológicas en la educación primaria. Las herramientas digitales pueden contribuir significativamente a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, siempre y cuando se acompañen de una adecuada formación del docente y de políticas educativas que promuevan su integración en el aula.

Palabras clave:
Tecnología;
Educación;
Enseñanza-
Aprendizaje;
Motivación;
Innovación educativa.

Guerrero Ochoa, A. A., Ruiz Tejeda, M., & Cano Montes, F. A. (2025). Aplicaciones gratuitas y desempeño académico en la educación primaria en México. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 220-242). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c689>



Introducción

Con la pandemia de COVID-19 se aceleró de manera drástica, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos a nivel mundial. En el ámbito de la educación primaria en México, este fenómeno se manifestó de manera particular en la adopción masiva de aplicaciones móviles y plataformas digitales para garantizar la continuidad del aprendizaje a distancia. Sin embargo, el uso de estas herramientas ha generado la necesidad de realizar una revisión sistemática y crítica de la evidencia científica existente sobre su efectividad e impacto en los resultados académicos y en el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria.

El presente documento tiene como objetivo principal sintetizar y analizar la investigación disponible sobre el uso de aplicaciones gratuitas en el contexto educativo de la educación primaria en México, con especial énfasis en los estudios realizados posterior a la pandemia de COVID-19. Se buscó analizar aquellos documentos que tengan información sobre las aplicaciones y uso de la tecnología para el aprendizaje, las estrategias pedagógicas asociadas a su implementación, así como los factores que influyen en su eficacia y en la equidad en el acceso a la educación. Además, se pretende explorar los desafíos y oportunidades que plantea el uso de estas herramientas en el aula, para encontrar aquellos vacíos considerando las particularidades de las investigaciones ya realizadas.

En este sentido, la revisión sistemática que se presenta a continuación contribuirá a llenar un vacío en la literatura científica y a proporcionar una base sólida para la toma de decisiones informadas en relación con la integración de aplicaciones en las prácticas docentes de la educación primaria. Los resultados de este estudio podrán ser de utilidad para diseñadores de políticas educativas, docentes, investigadores y otros actores involucrados en el campo

de la educación, al ofrecer una visión actualizada y rigurosa sobre el potencial y los límites del uso de la tecnología en el ámbito educativo.

Finalmente, el objetivo que guía esta revisión sistemática es analizar y comparar las investigaciones existentes para determinar el impacto de las aplicaciones tecnológicas en diferentes contextos educativos (rurales, urbanos y multiculturales) al reconocer tendencias, patrones o vacíos del conocimiento en el nivel primaria en México y cómo estas tecnologías se adaptan a las necesidades específicos en cada contexto de intervención tecnológica educativa.

Metodología

La pregunta de esta revisión sistemática se centró en el uso de aplicaciones en educación primaria, explorando aspectos como su impacto en el aprendizaje, la enseñanza o la experiencia educativa en general.

Fuentes de datos y estrategias de búsqueda

Se revisaron las bases de datos Redalyc, Scielo y Dialnet y las palabras clave para la búsqueda fueron: aplicaciones y educación primaria y enseñanza and aprendizaje”; se incluyeron artículos en español y en inglés.

Criterios de inclusión y exclusión

Entre los criterios de inclusión en un inicio se tuvieron en cuenta que los documentos tuvieran palabras o conceptos como: aplicaciones tecnológicas y educación primaria, y aprendizaje y enseñanza, contextos educativos y rendimiento académico, y motivación y participación e investigación, sin embargo, al hacer la primera búsqueda se encontró que algunas bases de datos como

Redalyc arrojaba una cantidad muy extensa de documentos por lo que se redujo se y se utilizaron otros conceptos para la búsqueda: aplicaciones y educación primaria; y enseñanza y aprendizaje.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión para realizar la investigación

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de estudio	Artículos de investigación que sean originales y que estén publicados libros, revistas o páginas web.	Artículos de opinión, cartas al editor, informes de casos, tesis no publicadas, fayl news.
Diseño de su metodología	Cuantitativo, cualitativo o mixto.	Que solo presenten resultados. Que solo cuente con información cuantitativa.
Población	Estudiantes de educación primaria (6-12 años).	Estudiantes de otros niveles educativos, adultos.
Contexto educativo	Diversos contextos (rurales, urbanos, multiculturales).	*Contextos de escuelas privadas.
Intervención	Uso de aplicaciones tecnológicas en el aula.	Estudios donde no haya intervención pedagógica en cuanto a la tecnología.
Resultados	Estudios que evalúen el impacto de las aplicaciones en el aprendizaje, motivación, rendimiento académico, etc.	Estudios que solo describan el uso de las tecnologías sin evaluar su impacto.
Idioma	Español e inglés	Otros idiomas
Fecha de publicación	Últimos 10 años	Estudios más antiguos

Fuente: elaboración propia.

Explicación de los criterios

- **Tipo de estudio:** se enfocó en estudios que aporten evidencia sólida, como artículos de investigación originales.
- **Diseño de su metodología:** se determinó que es importante que las investigaciones incluyan información con

datos cualitativos y cuantitativos con diferentes diseños para obtener una visión más completa.

- **Población:** se centró en estudiantes de primaria para responder específicamente a nuestra pregunta de investigación.
- **Contexto educativo:** se consideraron diversos contextos para generalizar los resultados, puesto que nuestra investigación involucra varios contextos educativos mexicanos.
- **Intervención:** fue de interés, el impacto de las aplicaciones tecnológicas, por lo que se excluyó estudios sin intervención pedagógica, es decir, que no se aplicaron en escuelas públicas de educación primaria en México.
- **Resultados:** se trata de encontrar estudios que evalúen el impacto de las aplicaciones tecnológicas en variables relevantes.
- **Idioma:** se limitó la búsqueda a los idiomas más comunes en la literatura científica sobre el tema, aunque el idioma inglés no se domina, se cree que puede haber estudios que sean relevantes para la investigación.
- **Fecha de publicación:** se enfocó en estudios recientes para garantizar la relevancia de la evidencia.

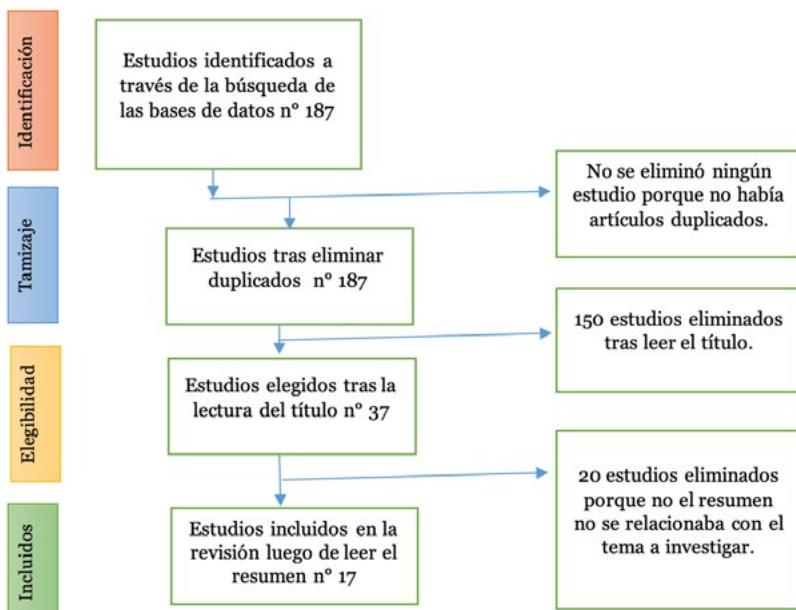
Resultados

Se realizó una exhaustiva búsqueda en tres bases de datos académicas de reconocido prestigio: Redalyc (101 artículos), SciELO (82 artículos) y Dialnet (4 artículos), lo que arrojó un total inicial de 187 artículos relevantes de acuerdo con el tema a investigar.

Tras un riguroso proceso de tamizaje basado en la lectura de los títulos, se excluyeron 150 artículos que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos. A continuación, se procedió a evaluar la elegibilidad de los 37 estudios restantes mediante la lectura de sus resúmenes.

Como resultado de este análisis, se descartaron 20 artículos adicionales debido a que su contenido no guardaba relación directa con la temática de la investigación. Finalmente, se seleccionó una muestra de 17 artículos que cumplieron con todos los criterios de inclusión y fueron incluidos en el análisis detallado.

Figura 1. Prisma revisión sistemática para inclusión y exclusión



Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 muestra las publicaciones incluidas en la presente revisión sistemática, se incluye el título, autores, año de publicación y la revista.

Tabla 2. Artículos incluidos en la revisión sistemática

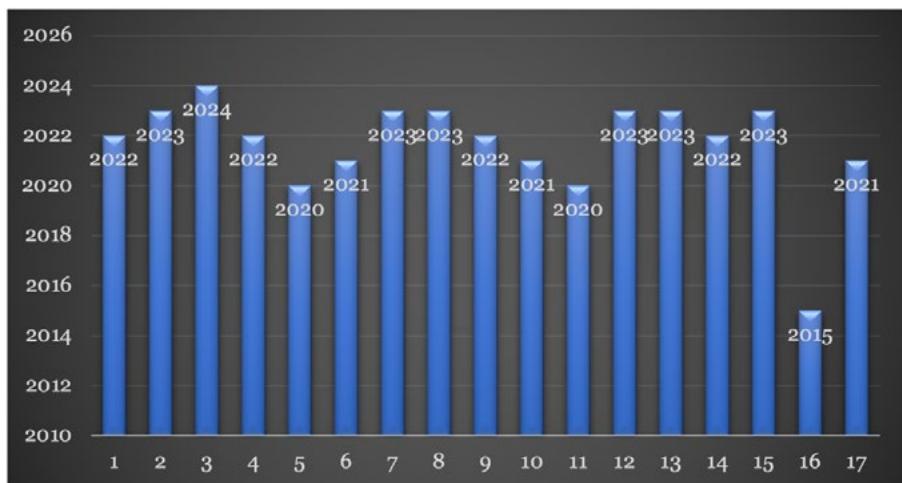
TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	AÑO	NOMBRE DE LA REVISTA
Herramientas web en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación primaria.	Katherine Yessenia Cerna Salirrosas, José Eduardo Maguña Vizcarra.	2022	Polo del Conocimiento Revista científico – profesional.
El profesor de matemáticas en la era digital: Una mirada a los desafíos en la educación matemática. Reseña del libro: <i>The Mathematics Teacher in the digital Era</i>	Apolo Castañeda.	2023	Educación Matemática.
Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado.	Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.	2024	Revista Mexicana de Investigación Educativa.
Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginalizadas durante la pandemia por Covid-19.	Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Oscar Osvaldo Servín Calvillo.	2022	Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa.
Impacto del uso de las herramientas tecnológicas en los docentes de educación primaria en época del COVID-19.	Concepción Sánchez Ramos, Marisela Jiménez Robayna.	2020	Eduweb,
Proposal of an educational technology approach for a web system construction. Application case: teaching about the Fungi kingdom.	Daniel Benito Moran, Anabel Soberanes Martín.	2021	IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.
Recurso Educativo Abierto para la enseñanza del presente simple en inglés: propuesta que integra componentes pedagógicos y tecnológicos en su desarrollo.	Daniel Benito Morán, Anabel Soberanes Martín.	2023	Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa.
La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecnno-educativo en la escuela comunitaria.	Flor de Liz Pérez Morales, Diana del Carmen Madrigal Castellanos.	2023	Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa.

TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	AÑO	NOMBRE DE LA REVISTA
Hacia una educación digital. Modelos de integración de las TIC en los centros educativos.	María José Sosa Díaz, Jesús Valverde Berrocoso.	2022	Revista Mexicana de Investigación Educativa.
Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales.	Miriam Iliana Véliz Salazar, Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileno.	2021	Apertura
El futuro de la interacción aprendiz-interfaz, una visión desde la tecnología educativa.	Nayiv Amin Jesús Assaf Silva.	2020	Apertura.
Elaboración y validación de un instrumento que mide la convivencia escolar en entornos virtuales.	Paredes Flores, María de Lourdes, Vega Gonzales, Emilio Oswaldo.	2023	Revista latinoamericana de estudios educativos.
La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecno-educativo en la escuela comunitaria.	Pérez Morales, Flor de Liz, Madrigal Castellanos, Diana del Carmen.	2023	Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación.
Estrategias didácticas y tecnología utilizada en la enseñanza de las ciencias Una revisión sistemática.	Ramón Zárate Moedano, Sandra Luz Canchola Magdaleno, Jorge Suárez Medellín.	2022	IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.
Integración curricular de las TIC desde el aula rural multi grado en República Dominicana.	Santos Gelvasio, Andrea de los	2023	Perfiles educativos.
Interoperabilidad entre el LMS Moodle y las aplicaciones educativas de propósito específico utilizando servicios del IMS-LTI.	Soto Cardinault, Cynthia Guadalupe, Menéndez Domínguez, Víctor Hugo, Aguilar Vera, Raúl Antonio.	2015	Apertura.
La retroalimentación en la resolución de problemas fraccionarios, con alumnos de quinto grado de primaria, mediante el uso de una aplicación.	Uriel López Marques.	2021	Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa.

Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra los años en los que se publicaron los diferentes documentos que sirven como base para esta revisión.

Figura 2. Publicaciones por año de documentos base



Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 presenta las revistas con más publicaciones sobre el uso de aplicaciones tecnológicas en educación primaria.

Tabla 3. Revistas con más publicaciones

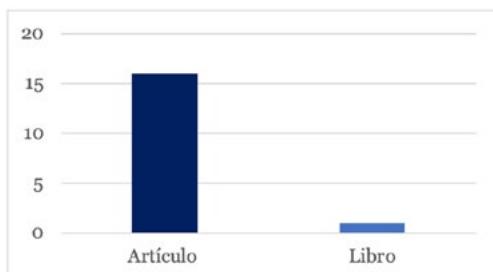
REVISTAS	CANTIDAD DE ARTÍCULOS
Apertura	3
Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa	5
Educación Matemática	1
Eduweb	1
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH	2
Perfiles educativos	1
Polo del Conocimiento Revista científico - profesional	1
Revista latinoamericana de estudios educativos.	1

REVISTAS	CANTIDAD DE ARTÍCULOS
Revista Mexicana de Investigación Educativa	2
Total general	17

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente gráfica se muestra el tipo de publicación realizado por las y los autores de los diferentes documentos explorados.

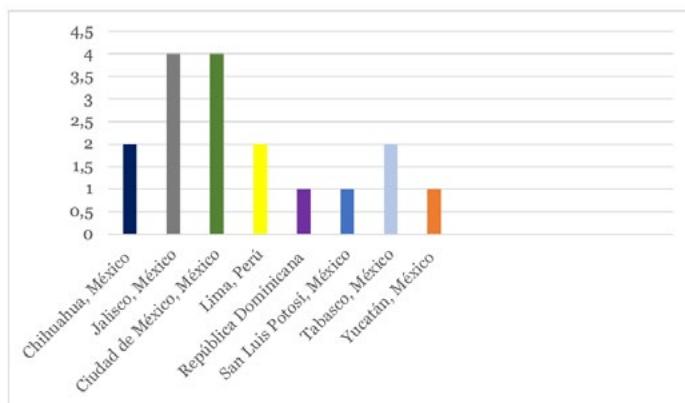
Figura 3. Número de documentos según el tipo de publicación



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la figura 4 se puede observar las publicaciones por localización geográfica.

Figura 4. Artículos publicados por localización de entidad/país.



Fuente: elaboración propia

Discusión

Partiendo del análisis de la revisión sistemática de la información, se observa que la mayoría de los artículos se realizaron en el año 2022 y 2023, es posible que esto se deba a los cambios que se presentaron después de la pandemia de COVID 19, ya que las diferentes instituciones educativas tuvieron que utilizar diferentes estrategias que permitieran el trabajo a distancia y hacer uso de la tecnología. Además, se puede identificar que antes de 2022 y 2023, son menos las publicaciones que aportan información sobre el uso de aplicaciones en educación primaria.

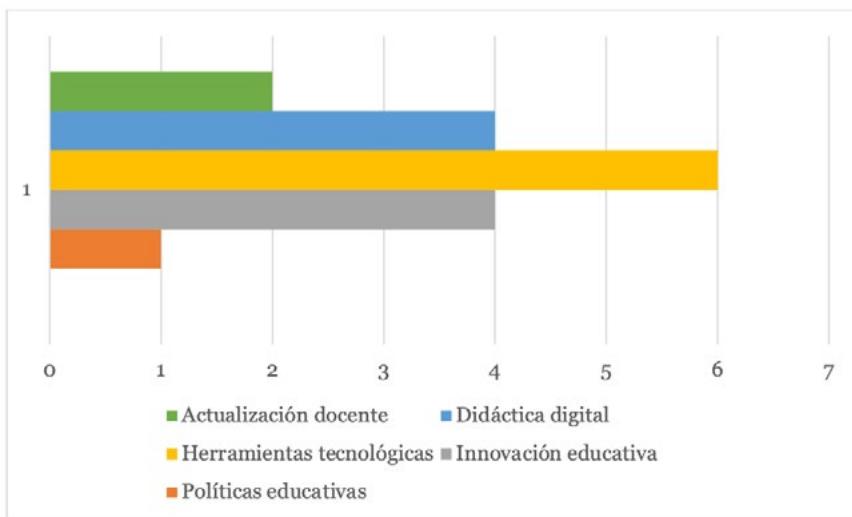
Por otra parte, la metodología utilizada va desde artículos de revisión que sintetizan y analizan diferentes estudios, proporcionando una visión más amplia y actualizada del estado del conocimiento sobre el uso de la tecnología en educación primaria. Asimismo, algunos emplean estudios de caso que profundizan en experiencias particulares, hasta la observación participante que permite una inmersión directa en los contextos educativos mexicanos, pasando por la fenomenología que busca comprender las experiencias subjetivas de los usuarios.

Respecto a las revistas que hablan sobre el tema se destaca “Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa”, una revista digital reconocida como un espacio importante al publicar investigaciones y reflexiones sobre el campo educativo, editada por el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Otra es la revista digital “Apertura” conocida por sus publicaciones académicas especializada en la innovación educativa y lo que respecta a los ambientes virtuales, su edición está a cargo de la universidad de Guadalajara, consolidándose como referente en el campo de educación a distancia.

En lo que respecta al análisis de los diferentes documentos, se aplicaron cinco categorías, estas se agruparon de acuerdo con la

información de las publicaciones, en seguida se muestra la figura.

Figura 5. Número de publicaciones por categoría



Fuente: elaboración propia.

Herramientas tecnológicas: esta categoría surge como un elemento central en la revisión, y aparece en el 35% de los documentos analizados. En uno de los artículos de Cerna Salirrosas (2022), habla sobre como el uso de herramientas web para la comunicación se ha universalizado en el ámbito educativo. Chat, foros y videoconferencias son solo algunas de las herramientas que permiten una interacción constante y enriquecedora entre estudiantes y docentes. Esta evolución en el uso de las tecnologías ha transformado significativamente la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, en la actualidad es importante que dentro del ámbito educativo la comunicación mediante herramientas emerja para consolidar mejores resultados en las y los alumnos de educación primaria.

Cabe señalar que la mayoría de los documentos revisados pertenecientes a esta categoría hacen énfasis sobre la importancia de que las y los docentes de educación primaria consideren el uso de la tecnología como una herramienta, y para ello, adquieran las

competencias necesarias. Sánchez y Jiménez (2020), encontraron que:

El 100% de los educadores solo utilizan como herramienta tecnológica el WhatsApp. A pesar de existir un consenso generalizado en carencias formativas del docente para la integración de las TIC en el aula, es decir, los docentes no poseen las competencias tecnológicas, didácticas y pedagógicas para la incorporación de las TIC y además no cuentan con las herramientas tecnológicas para implementarlas, como lo demuestran los resultados de esta investigación, el 70% carecen de una computadora y la conectividad del internet, la tendencia del 85 % de los educadores apunta a que éstos desean recibir un curso de formación de los recursos tecnológicos para manejar una clase a distancia. (p. 12)

Innovación educativa: esta categoría se caracteriza por una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, estrechamente vinculada al avance de las tecnologías. De los estudios analizados se puede apreciar que el 23.5% retoma información acerca de esta categoría, donde se incluyen encuestas a diversos actores educativos, evidencian la importancia de adoptar nuevas formas de utilizar las herramientas digitales. Estos hallazgos subrayan el papel crucial de la tecnología en la mejora de la calidad educativa y la necesidad de adaptar los entornos de aprendizaje a las demandas de la sociedad actual.

En el artículo “Hacia una educación digital, Modelos de integración de las TIC en los centros educativos” de Sosa y Valverde (2022), hacen referencia al proceso de integración de las TIC en los centros escolares como un proceso continuo, complejo y dinámico en el que confluyen múltiples factores. Es decir, sobre la responsabilidad que debiera tener la comunidad educativa para promover la integración de las TIC en los centros escolares de forma que se mejoren los resultados educativos.

Didáctica digital: en la revisión sistemática, la categoría “didáctica digital” ha emergido como un eje central en el análisis de las prácticas docentes en entornos virtuales. Esta categoría aparece en el 23.5% de los documentos examinados, resalta la importancia de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes al diseñar e implementar actividades de aprendizaje en espacios digitales. Los resultados obtenidos concuerdan con las conclusiones del estudio de Veliz y Gutiérrez (2021), quienes señalan que las buenas prácticas docentes en entornos virtuales se focalizan principalmente en el diseño de estrategias didácticas innovadoras y pertinentes, más que en la mera utilización de herramientas tecnológicas.

Asimismo, es importante resaltar algunos de los diferentes resultados encontrados en los artículos que mencionan la necesidad de que las y los docentes adquieran competencias pedagógicas específicas para el ámbito virtual. Si bien, la tecnología juega un papel fundamental en la educación en línea, es la habilidad del profesorado para seleccionar y adaptar las estrategias didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje y a las características de los estudiantes lo que determina el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos obtenidos respaldan la idea de que las y los profesores más efectivos en entornos virtuales son aquellos que han desarrollado una sólida formación en didáctica y que son capaces de integrar las tecnologías de manera significativa en sus prácticas pedagógicas.

Actualización docente: surgió como un tema crucial en nuestra revisión sistemática; apareció en un 12% de los documentos analizados. Esta necesidad se ha visto acentuada por la pandemia de COVID-19, que ha obligado a docentes y estudiantes a migrar hacia modalidades de enseñanza a distancia. En este nuevo escenario, ha quedado manifiesta la carencia de competencias digitales por parte de muchas y muchos docentes, lo que ha dificultado la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en entornos virtuales. Los resultados de nuestra revisión ponen de manifiesto la urgencia de diseñar programas de formación continua que

permitan a las y los docentes adquirir las habilidades necesarias para aprovechar las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La revisión de la literatura ha revelado la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, tal como lo señalan Hattie y Gan (2011). El estudio de López Marques (2021), corrobora esta afirmación, al mostrar la manera en que las y los estudiantes valoran positivamente la retroalimentación recibida durante la resolución de problemas matemáticos a través de una aplicación. Sin embargo, para que la retroalimentación sea efectiva, es necesario que las y los docentes estén capacitados para proporcionarla de manera oportuna y constructiva. En este sentido, la actualización docente se presenta como una condición indispensable para garantizar que las y los estudiantes dispongan de las herramientas necesarias para aprender de manera autónoma y significativa en entornos digitales.

Políticas educativas: esta categoría menciona acerca de las diferentes las políticas educativas actuales que reconocen la necesidad imperante de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica. De acuerdo con una reciente revisión sistemática, el 6% de los documentos analizados subrayan la relevancia de este enfoque. Las TIC ofrecen un abanico de herramientas y recursos que pueden transformar radicalmente la experiencia educativa, permitiendo una mayor personalización del aprendizaje, el acceso a información actualizada y la promoción de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Se reconoce que la incorporación de las TIC en la educación básica no solo implica el uso de dispositivos tecnológicos, sino también la reconfiguración de las prácticas pedagógicas. Para ello, los documentos revisados hablan sobre la importancia de que las y los docentes estén capacitados para utilizar estas herramientas y diseñar actividades que promuevan la participación de las y los estudiantes. Asimismo, las políticas educativas deben garantizar el

acceso equitativo a las TIC en todas las escuelas, así como la formación continua del personal docente cubriendo estos dos aspectos se abona a la necesidad del uso de estas.

En el artículo “La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecno-educativo en la escuela comunitaria” Pérez (2023), habla sobre como la perspectiva de las y los alumnos y docentes se orienta hacia horizontes trazados por ellos mismos, ya que los procesos que las y los niños establecen con la tecnología rebasan los objetivos de una política educativa, pues dentro de las mismas solo se centran en proporcionar a las escuelas equipo como computadoras para el logro de aprendizajes, sin establecer políticas. Por ende, “Los atributos que definen las apropiaciones tecnológicas mostradas por estos infantes son: Las prácticas tecnológicas registradas rebasan los contenidos de los programas educativos institucionales, con evidencias de aprendizaje que suceden en el territorio de lo informal” (Pérez, 2023, p. 25).

Finalmente, es así como se encontró que, en nuestros días, las políticas en el ámbito educativo y en lo que respecta al uso de las tecnologías de la información y comunicación, sigue siendo un área de oportunidad en el ámbito educativo en México, pues si bien, es cierto los conocimientos sobre este tema avanzan, se hace uso de ésta sin reconocer su gran importancia en el aspecto pedagógico para el logro de aprendizajes en las y los alumnos.

Conclusiones

El uso de aplicaciones tecnológicas, o bien, las TIC en escuelas de educación primaria en México sigue siendo un área de oportunidad en el ámbito educativo. Para concluir, la investigación partió de la pregunta ¿De qué manera las investigaciones ya existentes permiten reconocer el impacto de las aplicaciones tecnológicas en diferentes contextos de educación primaria?

Esta investigación encontró que las aplicaciones cumplen con su propósito de aprendizaje siempre y cuando el profesorado vincule los contenidos con las aplicaciones y las y los alumnos previamente realicen las actividades en clases, de esta forma, posteriormente podrán resolver ejercicios correspondientes a las diferentes temáticas.

Es importante mencionar las bondades del uso de las TIC'S como recurso alterno a las actividades que se llevan en el aula debido a que permite un mejor nivel académico, pero tomando en cuenta el tiempo del uso, se puede obtener un avance significativo al aprender de una manera interactiva y dinámica. Asimismo, dentro de los documentos revisados, algunas recomendaciones es el análisis de los resultados que arroja la plataforma, como tener en cuenta que es una herramienta alterna para algunas de nuestras problemáticas que se manejan en el aula, considerar antes de la aplicación el conocimiento y manejo de ésta.

Por otra parte, se identificaron ventajas como: las y los alumnos muestran interés motivación utilizando dispositivos tecnológicos debido a que les permiten aprender diferentes conceptos, así como procesos de forma; les ayudan a examinar otro tipo de ejemplos del contenido que se trabaja de manera más atractiva y divertida ya sea con el uso de juegos y simuladores que les contribuyen a aumentar su atención. Todas estas estrategias aplicadas propician en los estudiantes el desarrollo de su autonomía didáctica.

Finalmente, se encontraron desventajas como que el inadecuado uso de las tecnologías puede llevar al alumno a tener efectos adversos como falta de atención, reducir el desarrollo de otras habilidades, así como menor interacción humana y aislamiento social, el no proporcionar reglas para su uso y control puede llevar a problemas de convivencia con los otros compañeros. En ocasiones es posible que las TICS perjudiquen al estudiante y que éste no desee aprender los principios básicos que deben tratarse como la operatoria y la fundamentación que todo problema matemático debe tener.

Recomendaciones

Después de emitir las conclusiones, es necesario brindar a las y los lectores algunas recomendaciones sustantivas obtenidas a lo largo de todo el proceso de la presente investigación, para que sean consideradas en algún proyecto educativo que se desee emprender, utilizando herramientas tecnológicas para innovar las prácticas pedagógicas en cualquier contexto y escenario geográfico elevando la calidad de la experiencia con educandos entre 6 a 12 años.

Las y los maestros deben ser conscientes que la tecnología puede ser un aliado positivo en la práctica pedagógica cuando se entiende su propósito, que no es el desplazar o sustituir al docente, sino facilitar la enseñanza de éstos y el aprendizaje de las y los estudiantes desde la modernidad educativa.

Por ello, es indispensable cambiar de pensamiento desde el ámbito profesional y laboral, pues desde los espacios de actualización docente en las escuelas primarias se deben generar y gestionar las condiciones estratégicas intencionadas a que las y los docentes reconozcan que como formadores académicos deben abrirse y adaptarse a los cambios de nuevos modelos educativos donde está presente la tecnología como una herramienta o recurso que facilitará o potencializará los aprendizajes que se pretendan alcanzar. Desde esta perspectiva, el profesorado no debe perder el enfoque de la didáctica, él debe asegurar que, desde su intervención a través de su metodología, estrategias y diferentes tipos de recursos, el estudiantado va aprender los conceptos básicos y éste los llevara a un nivel más alto interactuando con aplicaciones tecnológicas para complementar e enriquecer sus conocimientos resolviendo situaciones que se le van presentando en su vida académica o personal.

Desde este sentido, nuestras recomendaciones están dirigidas hacia las y los docentes partiendo de su preparación y actualización continua, creando redes de colaboración entre colegas, así como a desarrollar las capacidades de autoestudio a través de las plataformas

digitales para aprender lo desconocido logrando ser un residente tecnológico, atreviéndose a emprender proyectos en innovación educativa mediante el uso de aplicaciones tecnológicas que los lleven a ser funcionales y exitosos como formadores académicos de sus estudiantes en las distintas áreas del conocimiento.

Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Dra. Dolly Alejandra Gómez por su invaluable orientación y dirección en la elaboración de este documento. Sus conocimientos y sugerencias han sido fundamentales para su culminación y aportes a la educación desde una perspectiva de crecimiento en innovación en escuelas mexicanas de educación primaria.

Proyecto

El presente proyecto es parte de una investigación desarrollada durante el posgrado de Innovación Educativa en la Universidad de Centro Valles Virtual (CEVID) en el año 2024, surge como una revisión sistemática para encontrar aquellos vacíos que en un primer documento no hubiésemos detectado.

Referencias

- Amin, N., & Assaf Silva, J. (2020). El futuro de la interacción aprendizaje-interfaz, una visión desde la tecnología educativa. *Apertura*, 12(2), 150-165. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1910>
- Benito Morán, D., & Soberanes Martín, A. (2023). Recurso Educativo Abierto para la enseñanza del presente simple en inglés: propuesta que integra componentes pedagógicos y tecnológicos en su desarrollo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 4(26), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.voi26.1130>
- Castañeda, A. (2023). El profesor de matemáticas en la era digital: Una mirada a los desafíos en la educación matemática. Reseña del libro: The Mathematics Teacher in the digital Era. *Educación Matemática*, 15(2), 55-62. <https://n9.cl/b1bde>
- Cerna Salirrosas, K. Y., & Maguiña Vizcarra, J. E. (2022). Herramientas web en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación primaria. *Polo Educativo*, 7(3), 791-805. <https://orcid.org/0000-0003-4951-3934>
- Gelvasio, S., & De los Santos Gelvasio, A. (2023). Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana. *Perfiles educativos*, XLV(180), 26-39. <https://orcid.org/0000-0002-4741-7167>
- López Marques, U. (2021). La retroalimentación en la resolución de problemas fraccionarios, con alumnos de quinto grado de primaria, mediante el uso de una aplicación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.voi22.830>
- Paredes Flores, M. de L., & Vega Gonzales, E. O. (2023). Elaboración y validación de un instrumento que mide la convivencia escolar en entornos virtuales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, LIII(3), 715-737 <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.573>
- Pérez Morales, F. L., & Madrigal Castellanos, D. del C. (2023). La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecno-educativo en la escuela comunitaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 1-28. <https://doi.org/10.32870/dse.voi26.1182>
- Rodríguez Hernández, B. A., & Fraga Leurquin, E. V. L. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 415-442. <https://n9.cl/4m3kxb>

- Rodríguez Hernández, B. A., & Servín Calvillo, O. O. (2022). Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.voi25.1118>
- Sosa Díaz, M. J., & Valverde, J. (2022). Hacia una educación digital. Modelos de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 939-970. <https://n9.cl/53uo1>
- Soto Cardinault, C. G., Menéndez Domínguez, V. H., & Aguilar Vera, R. A. (2015). Interoperabilidad entre el LMS Moodle y las aplicaciones educativas de propósito específico utilizando servicios del IMS-LTI. *Apertura*, 7(2), 1-10. <https://n9.cl/yhu551>
- Véliz Salazar, M. I., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (2022). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-167. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1987>
- Zárate Moedano, R., Canchola Magdaleno, S. L., & Suárez Medellín, J. (2022). Estrategias didácticas y tecnología utilizada en la enseñanza de las ciencias. Una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 13, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13io.1396

**Free applications and academic performance in primary education in Mexico
Aplicativos gratuitos e desempenho acadêmico no ensino fundamental no México**

Alma Anastacia Guerrero Ochoa

Centro Educativo Valles Virtual | Lagos de Moreno | México

<https://orcid.org/0009-0000-4822-2364>

alma.guerrero@jaliscoedu.mx

Marisol Ruiz Tejeda

Centro Educativo Valles Virtual | Lagos de Moreno | México

<https://orcid.org/0009-0006-3251-3275>

marisolruiztejeda64@gmail.com

Felix Augusto Cano Montes

Centro Educativo Valles Virtual | Lagos de Moreno | México

<https://orcid.org/0009-0000-9590-4253>

felix.cano@jaliscoedu.mx

Abstract

This systematic review focuses on analyzing the implementation of technological applications in primary education. Through an exhaustive search of various academic databases, a body of research exploring the impact of these digital tools on teaching and learning processes was compiled. To carry out this review, a rigorous methodology was established, including the definition of inclusion and exclusion criteria. Selected studies had to meet criteria such as year of publication, content, and educational context. The final sample comprised 17 publications from various authors, which were categorized into five major thematic groups: technological tools, educational innovation, digital didactics, teacher training, and educational policies. The analysis of these works allowed for the identification of trends and patterns in research on the topic. The results demonstrate the diversity of applications used in the classroom, as well as the multiple benefits they offer for student learning. Technological tools are presented as a valuable resource for fostering interaction, collaboration, and problem-solving. Furthermore, the importance of educational innovation to maximize the potential of these tools is highlighted. In conclusion, this systematic review underscores the relevance of using technological applications in primary education. Digital tools can contribute significantly to improving the quality of teaching and learning, provided they are accompanied by adequate teacher training and educational policies that promote their integration into the classroom.

Keywords: Technology; Education; Teaching-Learning; Motivation; Educational innovation.

Resumo

A presente revisão sistemática centra-se em analisar a implementação de aplicativos tecnológicos no ensino fundamental. Por meio de uma busca exaustiva em diversas bases de dados acadêmicas, foi compilado um conjunto de pesquisas que exploram o impacto dessas ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Para realizar esta revisão, foi estabelecida uma metodologia rigorosa que incluiu a definição de critérios de inclusão e exclusão. Os estudos selecionados deveriam cumprir critérios como ano de publicação, conteúdo e contexto educacional. A amostra final compreendeu 17 publicações de diversos

autores, as quais foram categorizadas em cinco grandes grupos temáticos: ferramentas tecnológicas, inovação educacional, didática digital, atualização docente e políticas educacionais. A análise desses trabalhos permitiu identificar tendências e padrões na pesquisa sobre o tema. Os resultados obtidos demonstram a diversidade de aplicativos utilizados em sala de aula, assim como os múltiplos benefícios que estes oferecem para a aprendizagem dos estudantes. As ferramentas tecnológicas apresentam-se como um recurso valioso para fomentar a interação, a colaboração e a resolução de problemas. Além disso, destaca-se a importância da inovação educacional para aproveitar ao máximo o potencial dessas ferramentas. Em conclusão, esta revisão sistemática ressalta a relevância do uso de aplicativos tecnológicos no ensino fundamental. As ferramentas digitais podem contribuir significativamente para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, desde que acompanhadas de uma adequada formação do docente e de políticas educacionais que promovam sua integração em sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Ensino-Aprendizagem; Motivação; Inovação educacional.

Capítulo 9

Potencialización de la evaluación formativa: las hojas de cálculo como herramienta digital innovadora

Sofía Belén Pérez Franco, Horalis Mejía Ponce, Montserrat Hernández Martínez

Resumen

La evaluación formativa en la educación primaria es fundamental para acompañar el progreso de los estudiantes y ajustar la enseñanza a sus necesidades específicas. En el contexto actual, donde las herramientas digitales juegan un rol importante, surge la necesidad de perfeccionar el proceso evaluativo para mejorar tanto la eficiencia docente, optimización de los tiempos y el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, muchos maestros aún se enfrentan al reto de realizar un seguimiento continuo y personalizado del progreso de sus alumnos; lo que llevó al planteamiento de la pregunta: ¿Cómo pueden las herramientas digitales, específicamente las hojas de cálculo de Google, mejorar la evaluación formativa? Esta problemática es relevante en un contexto donde la carga administrativa y los registros físicos, dificultan una retroalimentación ágil y precisa, además de la inefficiencia en el tiempo dedicado al registro. El objetivo de esta investigación fue analizar cómo el uso de hojas de cálculo digital facilita la evaluación formativa en estudiantes de primer grado contribuyendo a la eficiencia docente y fortalecimiento de la comunicación con las familias, buscando demostrar que su implementación reduce el tiempo dedicado a tareas administrativas, mejora la calidad de la retroalimentación y fomenta una mayor participación de las familias en el proceso educativo. El estudio se desarrolló en educación primaria en un ciclo escolar, involucrando a docentes y familias, y analiza los beneficios, desafíos y resultado observados con esta herramienta.

Palabras clave:
Evaluación del
estudiante;
Tecnología
educacional;
Eficacia del
docente.

Pérez Franco, S. B., Mejía Ponce, H., & Hernández Martínez, M. (2025). Potencialización de la evaluación formativa: las hojas de cálculo como herramienta digital innovadora. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 244-262). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c690>



Introducción

La evaluación formativa en la educación primaria es un pilar fundamental para acompañar el progreso de los procesos de desarrollo aprendizaje de las y los estudiantes, permitiendo ajustar la enseñanza a sus necesidades específicas. En el contexto actual, donde las herramientas digitales juegan un papel cada vez más importante, surge la necesidad de optimizar el proceso evaluativo para mejorar la eficiencia docente, la optimización de los tiempos, y por ende, el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, muchas maestras y maestros aún se enfrentan al reto de realizar un seguimiento continuo, personalizado y eficiente del progreso de sus alumnas y alumnos, lo que da nacimiento al planteamiento de la pregunta: ¿De qué manera es posible eficientizar el trabajo de evaluación que realizan las y los docentes en primaria empleando herramientas digitales?

Esta problemática adquiere relevancia en un contexto donde la carga administrativa y las estrategias de registros físicos, dificultan una retroalimentación ágil y precisa, además de la ineficiencia en el tiempo que se le otorga a dicho registro. Desde la investigación educativa, es esencial analizar cómo estas herramientas digitales pueden apoyar a los docentes a automatizar procesos y, a su vez, favorecer la personalización de la enseñanza, además de ser completamente adaptables a las necesidades formativas y evaluativas de cada docente.

El objetivo general de esta investigación fue desarrollar e implementar estrategias basadas en el uso de herramientas digitales que permitan a las y los docentes de primaria optimizar y eficientizar los procesos de evaluación, reduciendo el tiempo de corrección, mejorando la retroalimentación a las y los estudiantes, y garantizando una mayor precisión en la valoración de los aprendizajes. En este sentido, se llevará a cabo una revisión sistemática que analizará investigaciones relacionadas con el uso de herramientas digitales, lo cual permitirá identificar los hallazgos más relevantes y detectar

las áreas poco exploradas en este ámbito específico. A partir de los análisis, se propondrán acciones orientadas a mejorar los procesos de evaluación, optimizar el tiempo de trabajo y promover una mayor eficiencia en el uso de tecnologías educativas.

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue analizar de qué manera el uso de hojas de cálculo como herramienta digital, facilita la evaluación formativa en estudiantes de primer grado contribuyendo a la eficiencia del trabajo docente y al fortalecimiento de la comunicación con las familias, optimizando así el seguimiento personalizado del aprendizaje; buscando demostrar que su implementación reduce significativamente el tiempo dedicado a tareas administrativas, mejora la calidad de la retroalimentación y promueve una mayor participación de las familias en el proceso educativo. El estudio se desarrolló en el entorno de la educación primaria durante un ciclo escolar, involucrando a docentes y familias, y se estructuró en torno a los beneficios, desafíos y resultados observados con esta herramienta digital.

Metodología

La metodología de esta investigación se fundamentó en un enfoque mixto integrando métodos cualitativos y cuantitativos para comprender el uso de hojas de cálculo en la evaluación formativa en primer grado. El diseño de investigación fue descriptivo y exploratorio, con el objetivo de analizar las percepciones y experiencias de maestros de primer grado y padres de familia de una escuela primaria pública, quienes interactúan regularmente con el proceso de desarrollo aprendizaje.

Para la búsqueda de la información se utilizaron bases de datos como Redalyc, Google Scholar, Dialnet, Science Direct y BASE, y las siguientes rutas de búsqueda:

- “Evaluación formativa AND herramientas digitales AND optimización AND primaria”
- “Evaluación digital OR evaluación OR evaluación educativa en pandemia”
- “Evaluación primaria AND herramientas digitales”

Criterios de inclusión:

Se incluyeron los documentos que tuvieran estudios y casos en contextos educativos, tales como, documentos que mencionan ejemplos prácticos o experiencias directas en la implementación de herramientas digitales en la evaluación educativa. Estos criterios de inclusión se tuvieron en cuenta porque las experiencias reales de implementación ayudan a identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas. Los documentos incluidos fueron los escritos en español, preferiblemente de América Latina, pues son fundamentales para entender cómo estas tecnologías se integran y adaptan a realidades culturales, económicas y educativas específicas.

Criterios de exclusión:

Estudios que no involucren herramientas digitales en el proceso educativo, es decir, investigaciones que no mencionan el uso de tecnologías digitales en la evaluación, puesto que el objetivo del estudio se centra en la digitalización de los procesos de evaluación, ya que los estudios sin este enfoque no aportan información relevante. Publicaciones desactualizadas (más de 15 años de antigüedad): investigaciones previas a los últimos quince años, pues la evolución rápida de las tecnologías requiere información reciente para que las soluciones sean aplicables y efectivas.

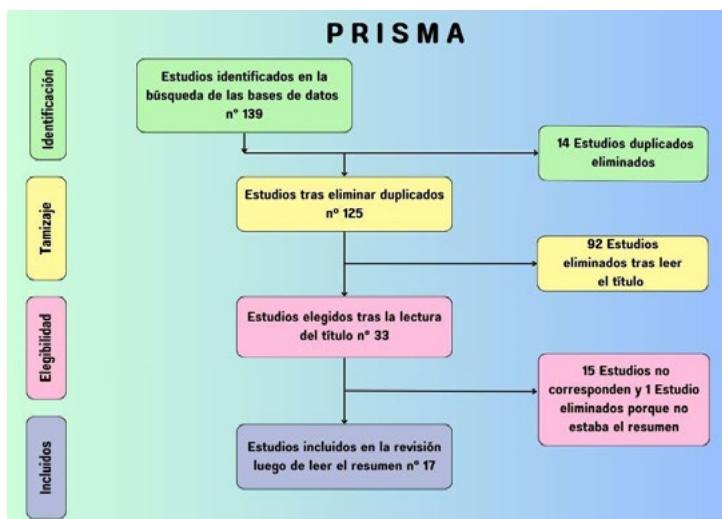
La metodología concluye con un enfoque integral que combina cuestionarios, entrevistas y análisis de registros de hojas de cálculo

para captar tanto perspectivas cualitativas como datos cuantitativos. Esto permite evaluar no solo la eficacia y practicidad de estas herramientas digitales en el aula, sino también su impacto en la comunicación con las familias y en la documentación del progreso estudiantil. Esta combinación metodológica proporciona una base sólida para valorar el uso de hojas de cálculo como un recurso innovador en la evaluación formativa, beneficiando a docentes, estudiantes y familias.

Resultados

A través de las diversas búsquedas para llevar a cabo la sistematización de la investigación se obtuvieron los siguientes resultados. En una primera búsqueda empleando la ruta: “Evaluación primaria AND herramientas digitales” se encontraron más de 100,000 artículos en Google académico, 52,298 artículos en Redalyc, 3 en Scielo, 151 en Dialnet y 1,537 en BASE. Al aplicar los criterios de elegibilidad tanto de exclusión como inclusión en cada una de las bases de datos se eligieron 139 artículos. Los resultados de la búsqueda se muestran en la siguiente figura 1:

Figura 1. Prisma revisión sistemática “Evaluación primaria AND herramientas digitales”



Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 muestra las publicaciones incluidas en la presente revisión sistemática, se incluye el título del documento, el autor, año de publicación, revista y base de datos.

Tabla 1. Documentos incluidos en esta revisión sistemática

Título del artículo	Autor	Año	Nombre de la revista	Base de datos.
Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria	Suárez-Palacio, Paula Andrea; Vélez-Múnera, Maribel; Londoño-Vásquez, David Alberto	2018	Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2018, (54)	Redalyc/dialnet
Entre la escuela y la tecnología. El Programa Primaria Digital y sus Repercusiones Institucionales	Alejandro Pizarro, Martín	2021	REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación,	Redalyc
La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria	Pérez-Escoda, Ana; Castro-Zubizarreta, Ana; Fandos-Igado, Manuel	2016	Comunicar	Redalyc
Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes	Uzcategui Lares, Karen Yeniree; Albarrán Peña, José Matías	2020	Revista Andina de Educación	Redalyc

Título del artículo	Autor	Año	Nombre de la revista	Base de datos.
La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano	M. Esteve, J. Duch, M. Gisbert	2018	Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación	Redalyc
Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo	Hermelinda Patricia Leyva López, Monserrat Gabriela Pérez Vera, Sandra Mercedes Pérez Vera.	2018	RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,	Redalyc
Diagnóstico de las habilidades digitales y prácticas pedagógicas de los docentes en educación primaria en el marco del programa Mi Compu.MX	Leonardo David Glasserman Morales, Juan Manuel Manzano Torres.	2016	Apertura, 2016, 8(1)	Redalyc
La importancia de la creación de recursos digitales de calidad destinados a docentes. Una propuesta para su evaluación y mejora	Tatiana Jordá Fabra, Verónica Mas García, Ana Isabel Agustí López	2023	Práaxis educativa	Redalyc
Herramientas digitales para la evaluación de competencias transversales en el Grado de Educación primaria en contextos de docencia híbrida	Elena Cano García, Lyda Halbaut Bellowa	2022	Revista complutense de educación	Google academy
Recursos para las buenas prácticas y la evaluación	Pablo Casado Berrocal	2017	Revista Infancia, educación y aprendizaje	Google academy
Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales : uso de Socrative en educación superior	Juan Fraile, Patricia Ruiz-Bravo, et. al	2021	Retos	Google academy/ scielo
Metodología de evaluación formativa mediante rúbricas para estudiantes de la primaria Roberto Medellín a través de herramientas digitales	Elizabeth Montoya Flores Viviana Michell Campbell Rodríguez	2022	Brazilian Journal of Technology	Google academy
Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura	Miguel Martínez-Comesana ^{a,*} , Xurxo Rigueira-Díaz ^b , Ana Larranaga-Janeiro ^c , Javier Martínez-Torres ^{d,e} , Iago Ocárzana-Pradoe, ^y Denis Kreibelf	2023	Revista de psicodidáctica	Google academy/ science direct

Título del artículo	Autor	Año	Nombre de la revista	Base de datos.
Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos	José Manuel Sáez López	2012	RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa	Dialnet
Una evaluación de precursores para el inicio escolar a través de una batería digital	María Pujals, Alejandra Victorio Mendiavúa, Juan Ignacio Ruiz Díaz, Gustavo Gasaneo, Karina Viviana Rodríguez	2024	Journal of neuroeducation = revista de neuroeducación = revista de neuroeducació	Dialnet
Formación del profesorado en la era digital. Nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente	Antonio Palacios Rodríguez, Lorena Martín Párraga	2021	Revie: Revista de Investigación y Evaluación Educativa	Dialnet
Competencia digital docente en Prácticum desde la autoevaluación	Lucía Amorós Poveda	2020	Revista Prácticum	Dialnet

Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra la cantidad de artículos encontrados por mes y año de publicación respetando los criterios de exclusión, siendo el más antiguo del año 2012.

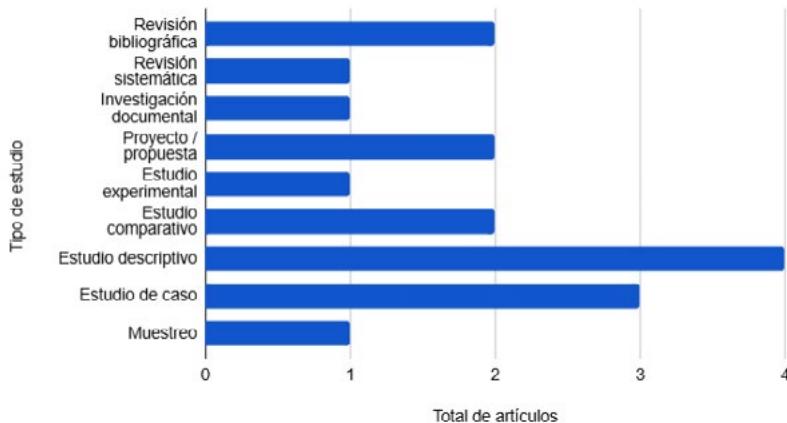
Figura 2. Número de publicaciones por año y por mes



Fuente: elaboración propia.

A través de la lectura de los artículos se realizó la figura 3 que especifica el tipo de estudio que siguió cada uno de los artículos encontrados, siendo el descriptivo el más abundante con 4 de 17.

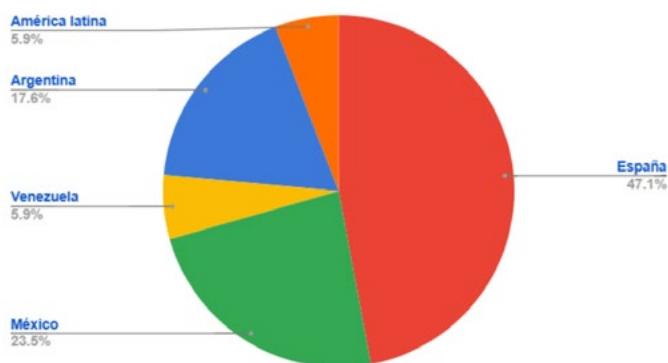
Figura 2. Total de artículos por tipo de estudio



Fuente: elaboración propia.

La figura 4 destaca otro de los criterios de búsqueda, obteniendo así artículos de países hispanohablantes.

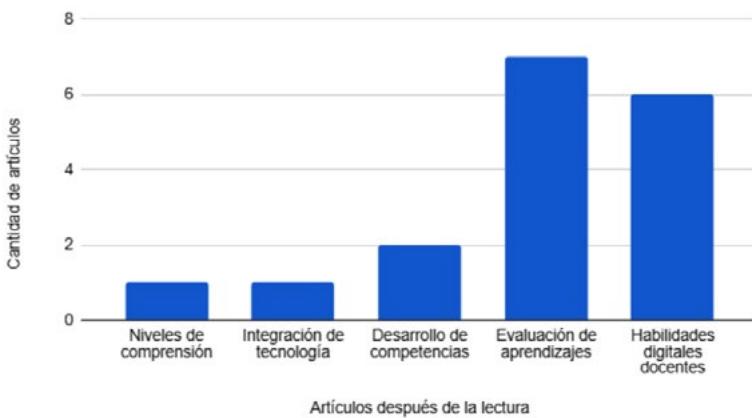
Figura 4. Total de artículos publicados por país



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se obtuvieron diversas categorías para determinar la finalidad de los artículos seleccionados en la etapa de inclusión (Ver Figura 1), las cuales se muestran en la figura 5.

Figura 5. Total de artículos vinculados por una categoría



Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos de la investigación sobre el uso de hojas de cálculo en la evaluación formativa en primer grado reflejan una mejora significativa en la eficiencia del trabajo docente. En primer lugar, se observa una reducción considerable en el tiempo dedicado al registro y análisis de los trabajos de los estudiantes, debido a la automatización proporcionada por las hojas de cálculo. El uso de fórmulas preestablecidas permitió el conteo automático de los niveles de desempeño (“Nivel esperado”, “En desarrollo” y “Requiere apoyo”), lo que facilitó la categorización y registro de las evaluaciones. Anteriormente, este proceso era manual y exigía un esfuerzo considerable en términos de tiempo, especialmente al utilizar código de colores.

Otro hallazgo clave fue la mejora en la capacidad de seguimiento continuo del progreso de las y los alumnos. La plataforma permitió mantener un registro actualizado y detallado de cada actividad, junto con observaciones que podían ser compartidas rápidamente

con madres y padres de familia, mejorando la comunicación y el involucramiento de los mismos en el proceso educativo. Además, la evaluación más precisa y en tiempo real facilita la personalización de actividades para aquellos estudiantes que requerirían apoyo adicional.

Finalmente, se encontró que la claridad en la retroalimentación hacia los estudiantes también aumentó, gracias a la posibilidad de registrar observaciones específicas en las hojas de cálculo. Esto permitió una intervención más oportuna y focalizada, mejorando el rendimiento académico y promoviendo una mayor comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

A partir de la búsqueda, selección, lectura y análisis de los artículos, se identificaron las siguientes categorías clave:

Niveles de comprensión: Los artículos examinan la profundidad y amplitud con la que los estudiantes y docentes comprenden los conceptos y prácticas digitales en el contexto educativo. Suarez et al. (2018), indican que los niveles de comprensión lectora y de literacidad a través de diversas estrategias pedagógicas que permite el uso de la tecnología. Con ello se puede identificar que la integración de tecnologías a escuelas permite un enfoque en cómo se implementan las herramientas y plataformas digitales en el entorno escolar, incluyendo estrategias, recursos y políticas que facilitan esta incorporación.

Pizarro (2021), en su artículo plantea las repercusiones que genera a nivel institucional el proceso de integración de tecnologías digitales interactivas en las escuelas primarias. Resaltando que no es un fenómeno aislado, sino un proceso que interactúa con las estructuras preexistentes, generando desafíos que requieren de estrategias para una integración efectiva. Además, se subraya la

necesidad de acompañamiento pedagógico y técnico para garantizar que las herramientas digitales cumplan con su propósito educativo y no simplemente se limiten a ser una adición instrumental. Por último, se pone en evidencia cómo estas repercusiones pueden variar dependiendo del contexto institucional y del grado de apropiación tecnológica.

Al hablar sobre el desarrollo de competencias digitales en alumnas y alumnos, se dice que el fortalecimiento de habilidades digitales en las y los estudiantes, son necesarias para desenvolverse eficazmente en el ámbito académico. Al respecto, Pérez-Escoda et al. (2016), en su estudio aborda cómo la competencia digital en estudiantes de la Generación Z, aunque expuestos a la tecnología, no se desarrolla automáticamente y requiere intervención curricular, destacando que para fortalecer estas habilidades, es necesario incluir actividades estructuradas que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el uso ético de las herramientas digitales.

Mientras que, para la evaluación de aprendizajes, se analizan los métodos y herramientas digitales utilizados para evaluar el aprendizaje, incluyendo su efectividad, adaptabilidad y cómo reflejan los logros de los estudiantes. García y Bellowa (2022), destacan la importancia de las herramientas digitales en la evaluación de competencias transversales en el contexto de la educación primaria, especialmente en entornos híbridos. Los autores señalan que estas herramientas no solo facilitan el seguimiento del progreso estudiantil, sino que también permiten un análisis detallado de habilidades clave como la colaboración y la resolución de problemas.

Asimismo, otros estudios, como el de Pérez-Escoda et al. (2016), subrayan que las tecnologías digitales pueden integrarse de manera eficaz en el currículo para evaluar aprendizajes específicos, ayudando a personalizar la educación según las necesidades del estudiantado. En este sentido, se considera que estas herramientas reflejan no solo el desempeño académico, sino también el desarrollo de competencias digitales y transversales que son esenciales para el éxito académico y profesional.

Al hablar de las habilidades digitales docentes, se hace referencia a las competencias tecnológicas que deben desarrollar los docentes para utilizar las herramientas digitales de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. En la búsqueda, se encontraron diferentes artículos que describen las habilidades digitales que posee un docente, así como el uso de recursos tecnológicos que emplea en su práctica. Esta es una de las categorías más importantes que apoyó la intervención y uso de las hojas de cálculo como herramienta evaluativa para eficientizar el trabajo docente.

Morales y Torres (2016), destacan en su estudio la importancia del fortalecimiento de las habilidades digitales docentes para una integración efectiva de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza. Los autores subrayan que el desarrollo de estas competencias no solo optimiza la práctica pedagógica, sino que también permite a las y los docentes enfrentar los retos asociados a la implementación de plataformas digitales, promoviendo entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos.

Las categorías hasta ahora mencionadas proporcionan un marco de análisis para estudiar la implementación de herramientas digitales en el ámbito educativo y sus implicaciones en la práctica docente y el aprendizaje. En el contexto de la educación, los resultados muestran que el uso de hojas de cálculo en la evaluación formativa mejora notablemente la eficiencia del trabajo docente y contribuye a una evaluación más precisa y oportuna en primer grado. La automatización del registro, el uso de fórmulas para el conteo del puntaje obtenido, y la categorización de las y los alumnos por niveles de desempeño, ha demostrado reducir la carga administrativa, permitiendo a las y los docentes dedicar más tiempo a la enseñanza y a la intervención pedagógica directa. Este hallazgo responde a la pregunta inicial sobre cómo las hojas de cálculo pueden facilitar el proceso de evaluación, mostrando que son una herramienta valiosa para optimizar el tiempo, para brindar retroalimentaciones y tomar en cuenta las necesidades grupales e individuales en el diseño de futuros proyectos de aula.

Asimismo, una tendencia significativa es la mejora en la comunicación con las familias, ya que las observaciones registradas en tiempo real son accesibles de manera inmediata. Esto ha permitido a madres y padres tener una participación más activa y mejor informada en el proceso educativo de sus hijas e hijos, reforzando la enseñanza en el hogar. Además, las y los estudiantes se benefician de una retroalimentación más rápida y específica, lo que mejora su comprensión de los contenidos y favorece su desarrollo académico.

Sobre las percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, Lares y Peña (2020), destacan que la evaluación, aunque reconocida como una herramienta clave para medir el progreso de las y los estudiantes, enfrenta desafíos relacionados con la diversidad de métodos utilizados y la forma en que estos se adaptan a las necesidades del aula. Además, se subraya la importancia de reflexionar sobre cómo la evaluación no solo refleja los logros de los estudiantes, sino que también contribuye al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación primaria.

Si bien la evaluación es un proceso de exploración, registro y descripción de datos, debe considerarse la estructuración de los mismos entre sí, con la finalidad de permitir que la valoración de los aprendizajes sea lo más fiable posible (Lares et al., 2020). Con esto, se puede decir que, la accesibilidad y transparencia son parte de esta forma de evaluar, pues el uso de hojas de cálculo hace que los resultados sean más accesibles para madres y padres, aumentando la transparencia del proceso educativo, y por ende, esto fomenta una mayor colaboración entre docentes y familias, contribuyendo a un enfoque más integral del aprendizaje del estudiantado.

La docencia tiene el reto de enfrentarse a una sociedad digitalizada Pérez et al. (2016), opinan que es preciso sensibilizar al profesorado sobre el nivel real de la competencia digital del alumnado, incidiendo en que la niña y el niño no adquiere habilidades digitales de forma inherente sino que precisa de educación al respecto. En este caso, el

involucrar a madres y padres de familia en la evaluación con estos medios, también implica una preparación y desarrollo de habilidades digitales por parte de las y los docentes. Integrar tecnología en la evaluación no solo optimiza los procesos, sino que también ayuda a las y los estudiantes, tutoras y tutores a familiarizarse con herramientas digitales que serán útiles a lo largo de su vida académica.

A partir de la argumentación de López et al. (2018), se reafirma la importancia de que el modelo de evaluación formativa sea congruente con la planeación educativa, integrando evidencias obtenidas a través de actividades específicas y productos de aprendizaje. En el contexto de la presente investigación, se destaca cómo las hojas de cálculo pueden estructurar y respaldar la evidencia en función de competencias definidas, permitiendo una evaluación integral y continua de los logros alcanzados. Este enfoque contribuye no solo a evaluar el desempeño, sino también a reforzar las competencias fundamentales.

En línea con la reflexión de Pizarro (2021), la incorporación de herramientas digitales como las hojas de cálculo en la evaluación formativa, exige una adaptación de los tiempos y métodos tradicionales de enseñanza. La planificación, desarrollo y evaluación requieren una reestructuración que permita aprovechar las ventajas de la tecnología en el registro y análisis de datos en tiempo real. Este cambio no solo optimiza los procesos, sino que redefine la manera en que se gestionan las evaluaciones, ajustando el modelo educativo a las necesidades actuales de una sociedad digitalizada.

De acuerdo con Cano y Bellowa (2023), los beneficios de emplear tecnologías digitales son diversos (flexibilidad de tiempo y lugar, facilidad para organizar y administrar las tareas de estudio, posibilidad de reproducir y volver a visitar los materiales), no obstante, es importante mencionar que el estudio presenta algunas limitaciones. La dependencia de la tecnología puede ser un desafío en entornos con acceso limitado a dispositivos o conectividad. Aunque se puede trabajar offline en las hojas cálculo de Google, aún se presentan

riesgos de pérdida de información. Asimismo, la implementación exitosa de esta herramienta requiere un nivel básico de habilidades digitales por parte del docente, lo que puede representar una barrera en algunos contextos. A pesar de estas limitaciones, los resultados son prometedores y sugieren que las hojas de cálculo pueden ser integradas en otros niveles educativos por su diversidad y flexibilidad de adaptación a las necesidades y evaluaciones de cada docente.

Esta revisión sistemática no solo busca esclarecer cuáles son las prácticas más efectivas y los resultados obtenidos hasta la fecha, sino también identificar los vacíos y limitaciones actuales en la investigación y en la práctica, especialmente en cuanto a la evaluación de los aprendizajes y la administración del tiempo de trabajo. Al proponer acciones basadas en los hallazgos, se espera contribuir a la optimización de los procesos de enseñanza y evaluación, apoyando a las y los docentes en su labor y facilitando la creación de entornos de aprendizaje más efectivos e innovadores. Con esta investigación se pretende, en última instancia, fomentar una cultura educativa en la que la tecnología sea un aliado estratégico en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- García, E. C., & Bellowa, L. H. (2022). Herramientas digitales para la evaluación de competencias transversales en el grado de educación primaria en contextos de docencia híbrida. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 569-581. <https://doi.org/10.5209/rced.79694>
- Lares, K. y. U., & Peña, J. M. A. (2020). Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 39-45. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.5>
- López, H. P. L., Vera, M. G. P., & Vera, S. M. P. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo / Google Forms in the diagnostic evaluation as support in the teaching activities. Case Students Bachelor of Tourism. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 84-111. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.374>
- Morales, L. D. G., & Torres, J. M. M. (2016). Diagnóstico de las habilidades digitales y prácticas pedagógicas de los docentes en educación primaria en el marco del programa MI Compu.MX. 8(1), 1-17. <https://n9.cl/hosv8i>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. XXIV(49), 71-79. <https://n9.cl/qelsg>
- Pizarro, M. A. (2021). Entre la escuela y la tecnología. El Programa Primaria Digital y sus Repercusiones Institucionales. 20(43), 267-287.
- Poveda, L. A. (2020). Competencia digital docente en Prácticum desde la autoevaluación. 5(2), 30-42. <https://n9.cl/mf61f>
- Uzcategui-Lares, K. Y., & Albarrán-Peña, J. M. (2020). Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 39-45. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.5>

Enhancing Formative Assessment: Spreadsheets as an innovative digital tool
Potencialização da Avaliação Formativa: as planilhas eletrônicas como uma ferramenta digital innovadora

Sofía Belén Pérez Franco

Centro Educativo Valles Virtual | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0009-0000-2392-0385>

[sofia.perez@jaliscoedu.mx](mailto:sوفia.perez@jaliscoedu.mx)

Horalis Mejía Ponce

Centro Educativo Valles Virtual | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0009-0004-7119-7389>

horalis.mejia@jaliscoedu.mx

Montserrat Hernández Martínez

Centro Educativo Valles Virtual | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0009-0007-5213-4923>

monserrat.hernandez@jaliscoedu.mx

Abstract

Formative assessment in primary education is essential to support students' progress and adjust teaching to their specific needs. In the current context, where digital tools play an important role, there is a need to refine the assessment process to improve both teaching efficiency and optimization of time and student learning. However, many teachers still face the challenge of conducting continuous and personalized tracking of their students' progress; which led to the formulation of the question: How can digital tools, specifically Google Sheets, improve formative assessment? This issue is relevant in a context where administrative burdens and physical records hinder agile and accurate feedback, in addition to the inefficiency in the time spent on recording. The objective of this research was to analyze how the use of digital spreadsheets facilitates formative assessment in first grade students, contributing to teaching efficiency and strengthening communication with families, aiming to demonstrate that its implementation reduces the time dedicated to administrative tasks, improves the quality of feedback, and fosters greater family participation in the educational process. The study was conducted in primary education over a school year, involving teachers and families, and analyzes the benefits, challenges, and results observed with this tool.

Keywords: Student evaluation; Educational technology; Teachers efficacy

Resumo

A avaliação formativa no ensino fundamental é fundamental para acompanhar o progresso dos estudantes e ajustar o ensino às suas necessidades específicas. No contexto atual, em que as ferramentas digitais desempenham um papel importante, surge a necessidade de aperfeiçoar o processo avaliativo para melhorar tanto a eficiência docente, a otimização dos tempos e a aprendizagem discente. No entanto, muitos professores ainda enfrentam o desafio de realizar um acompanhamento contínuo e personalizado do progresso de seus alunos, o que levou ao questionamento: Como as ferramentas digitais, especificamente as planilhas do Google, podem melhorar a avaliação formativa? Essa problemática é relevante num contexto onde a carga administrativa e os registros físicos dificultam uma retroalimentação ágil e precisa, além da ineficiência no tempo dedicado ao registro. O objetivo desta pesquisa foi analisar como o uso de planilhas eletrônicas

facilita a avaliação formativa em estudantes do primeiro ano, contribuindo para a eficiência docente e o fortalecimento da comunicação com as famílias, buscando demonstrar que sua implementação reduz o tempo dedicado a tarefas administrativas, melhora a qualidade da retroalimentação e fomenta uma maior participação das famílias no processo educativo. O estudo desenvolveu-se no ensino fundamental em um ciclo escolar, envolvendo docentes e famílias, e analisa os benefícios, desafios e resultados observados com essa ferramenta.

Palavras-chave: Avaliação do estudante; Tecnologia educacional; Eficácia do professor.

Capítulo 10

Hacia una educación multimodal: estrategias digitales para docentes de nivel medio superior

Lorena Zavala Guevara

Resumen

Este capítulo aborda la integración de tecnologías digitales en la educación media superior, destacando su importancia en la formación docente y en la mejora de estrategias de enseñanza. Se describe un estudio que evalúa el impacto de un sistema didáctico multimodal, diseñado para combinar diversas modalidades de enseñanza y promover el desarrollo de competencias digitales en los docentes. A través de un enfoque basado en el diseño, se recopilaron datos sobre la efectividad del sistema en áreas como la búsqueda de información, la creación de contenidos y la aplicación de herramientas tecnológicas. Los resultados muestran que el fortalecimiento de las competencias digitales tiene un impacto positivo en la práctica educativa, aunque se identifican limitaciones en la generalización de los hallazgos debido al tamaño reducido de la muestra. Este capítulo enfatiza la necesidad de programas de capacitación específicos y sugiere líneas de investigación futuras para ampliar el conocimiento en este campo y promover un cambio significativo en el entorno educativo.

Palabras clave:
Competencias digitales;
Estrategias de enseñanza;
Educación media superior;
Tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Zavala Guevara, L. (2025). Hacia una educación multimodal: estrategias digitales para docentes de nivel medio superior. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 264-281). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c691>



Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío de integrar tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el nivel medio superior, donde las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las necesidades de una generación inmersa en entornos digitales. A pesar de los avances tecnológicos, persisten vacíos significativos en la formación docente para el uso eficaz de herramientas digitales, lo que afecta la calidad del aprendizaje y la capacidad de las y los educadores para innovar en su práctica (Rodríguez, 2017). En este contexto, los sistemas didácticos multimodales surgen como una propuesta innovadora, al combinar diversas modalidades de enseñanza que promueven un aprendizaje dinámico y personalizado.

La literatura reciente ha destacado la importancia de desarrollar competencias digitales en las y los docentes como una respuesta a las demandas del siglo XXI. Según Rodríguez y García (2019), “la incorporación de recursos didácticos tecnológicos en la educación transforma el proceso de enseñanza, permitiendo la construcción de aprendizajes significativos a través de la tecnología” (p. 45). Este enfoque resalta que el uso estratégico de herramientas digitales puede mejorar tanto la experiencia educativa como los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, estudios como el de Meza (2023), evidencian que muchos docentes carecen de la preparación adecuada para implementar estas estrategias de manera efectiva, lo que limita su impacto.

En el campo de la formación docente, Guerrero et al. (2022), demostraron que el diseño multimodal puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes al fomentar un aprendizaje integral y participativo. Asimismo, Vera et al. (2022), destacaron cómo los recursos digitales facilitan la comprensión y retención de conocimientos en el nivel medio superior. Sin embargo, Araya y Majano (2022), identificaron que la mayoría de las investigaciones

se centran en contextos de educación superior, dejando un vacío en el análisis específico del nivel medio superior y en la evaluación de sistemas didácticos multimodales en este contexto.

El propósito de este estudio es evaluar el impacto de un sistema didáctico multimodal en la mejora de las estrategias digitales de enseñanza en docentes de nivel medio superior en el municipio de Corregidora, Querétaro. Este enfoque busca llenar los vacíos identificados en la literatura, proporcionando evidencia empírica sobre la efectividad de estos sistemas para desarrollar competencias digitales en el ámbito educativo. Se plantea como hipótesis que la implementación de un sistema didáctico multimodal mejora significativamente las estrategias digitales de enseñanza de las y los docentes al promover la adquisición de competencias tecnológicas que impactan positivamente en el desempeño docente y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

La relevancia de este estudio radica en su contribución a un campo en crecimiento que busca no solo mejorar la práctica pedagógica mediante la tecnología, sino también responder a las necesidades de un entorno educativo en constante cambio. Al abordar las limitaciones en la formación y capacitación docente, este trabajo pretende ofrecer lineamientos para futuras investigaciones y propuestas de formación continua en competencias digitales.

Metodología

Diseño del estudio

Este estudio se enmarca dentro de una investigación basada en el diseño (IBD), un enfoque metodológico que busca cerrar la brecha entre la investigación teórica y las dificultades prácticas en el campo educativo. Este enfoque no solo investiga el aprendizaje en entornos reales, sino que también adapta los diseños educativos a contextos diversos, ofreciendo una alternativa innovadora para la investigación

educativa (Vázquez, 2022; Cruz & Montiel, 2024). Según Moreno et al. (2024), el IBD permite la creación, implementación y evaluación de estrategias didácticas facilitando una comprensión profunda de su efectividad en contextos específicos. En este estudio, se utilizó el IBD para diseñar, implementar y evaluar un sistema didáctico multimodal orientado a mejorar las competencias digitales de los docentes en la educación media superior.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por nueve docentes de una institución de educación media superior ubicada en el municipio de Corregidora, Querétaro. Se empleó un muestreo intencional para seleccionar a las y los participantes, quienes cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser docentes activos en nivel medio superior.
- Contar con experiencia previa en el uso de tecnologías digitales en el aula.
- Estar dispuestos a participar en la implementación del sistema didáctico multimodal.

Se excluyeron aquellos docentes que no pudieran comprometerse plenamente con el tiempo requerido para la investigación.

De los nueve participantes, el 55.6% (5 docentes) poseía licenciatura, mientras que el 44.4% (4 docentes) tenía estudios de maestría. Respecto a la edad, el 55.6% de las y los docentes tenía más de 50 años, el 22.2% se encontraba en el rango de 40 a 49 años y el restante 22.2% tenía menos de 40 años. Las y los docentes presentaban conocimientos básicos e intermedios en el uso de herramientas digitales.

Procedimientos

La investigación se desarrolló en cuatro fases, diseñadas para evaluar el impacto del sistema didáctico multimodal en las competencias digitales de los docentes.

Fase de diagnóstico

Se aplicó un cuestionario basado en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), que incluye 25 competencias agrupadas en siete áreas: información, comunicación, creación de contenido, seguridad, resolución de problemas, enseñanza y aprendizaje, y educación abierta (JRC, 2019). Este instrumento permitió establecer un diagnóstico inicial de las competencias digitales de los participantes.

Entrevistas semiestructuradas

Para complementar el diagnóstico, se realizaron entrevistas semiestructuradas, una técnica ampliamente utilizada en la investigación educativa por su capacidad para obtener datos profundos y detallados sobre las experiencias y percepciones de los participantes (Rodall 2023; Sanhueza et al 2023). Estas entrevistas exploraron las prácticas actuales de las y los docentes en el uso de tecnologías digitales y sus expectativas respecto al sistema didáctico multimodal.

Fase de implementación

El sistema didáctico multimodal se implementó durante un semestre académico. Los docentes recibieron una capacitación de 25 horas sobre el uso de herramientas digitales y el diseño de actividades de aprendizaje integradas. Durante esta fase, los participantes

crearon entornos personales de aprendizaje (PLE) y aplicaron estrategias digitales en el aula, las cuales fueron evaluadas mediante observaciones documentadas en diarios de campo.

Fase post-implementación

Al concluir la implementación, se aplicó nuevamente el cuestionario DigCompEdu para evaluar los cambios en las competencias digitales de los docentes. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas para recopilar información cualitativa sobre sus experiencias y percepciones respecto al sistema.

Análisis de datos cualitativos

Las entrevistas se analizaron mediante un enfoque de análisis temático, identificando patrones y categorías clave que emergieron de las respuestas de las y los participantes (Sanhueza et al., 2023). Este análisis permitió explorar en profundidad los desafíos y beneficios percibidos por los docentes.

Consideraciones éticas

Se garantizaron estándares éticos en la realización de este estudio. Las y los participantes firmaron un consentimiento informado, donde se explicaron los objetivos, procedimientos y posibles beneficios de la investigación, así como su derecho a retirarse en cualquier momento. Se aseguró la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes, en cumplimiento con las normativas éticas de investigación educativa (APA, 2020).

Resultados

Evaluación de competencias digitales en docentes

La evaluación de competencias digitales se realizó utilizando un instrumento de autorreflexión basado en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu). Este modelo comprende 22 competencias agrupadas en seis áreas principales, organizadas en niveles de habilidad que van desde A1 (“Principiante”) hasta C2 (“Pionero”). Además, incluye una séptima área denominada “Educación Abierta”, que evalúa el uso de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas y ciencia abierta, sumando un total de 25 preguntas en el instrumento. Este marco busca proporcionar a los docentes herramientas y estrategias para optimizar su desempeño y fomentar la innovación educativa.

Niveles de competencia digital

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación, clasificados en los niveles establecidos por el marco:

- *Nivel A1 principiante*

Las y los docentes en este nivel tienen habilidades básicas y están en proceso de iniciarse en el uso de tecnologías digitales. Se identificaron áreas específicas para mejorar, como la integración de herramientas digitales en la enseñanza y el diseño de actividades que potencien el aprendizaje. Este grupo representa una oportunidad para implementar estrategias de formación que les permitan avanzar hacia el nivel “Explorador” (A2).

- *Nivel A2 explorador*

Las y los docentes en este nivel reconocen el potencial de las tecnologías digitales y han comenzado a aplicarlas de manera inicial en sus prácticas pedagógicas. Se destacó un interés por ampliar su repertorio de estrategias digitales y colaborar con colegas para fortalecer sus habilidades. Esto sugiere un enfoque en la adopción más sistemática de herramientas tecnológicas.

- *Nivel B1 integrador*

En este nivel, las y los docentes exploran y aplican tecnologías digitales en una variedad de contextos educativos, mostrando creatividad en su integración. La mayoría utiliza estrategias innovadoras y demuestra interés en mejorar su capacidad para adaptar las tecnologías a diferentes situaciones. Este grupo está preparado para avanzar hacia el nivel “Experto” (B2).

- *Nivel B2 experto*

Las y los docentes clasificados en este nivel seleccionan y aplican tecnologías digitales avanzadas de manera efectiva y reflexiva. Se evidenció un interés por compartir experiencias con colegas, lo que fomenta un ambiente de colaboración y mejora continua. Este nivel sugiere una base sólida para progresar hacia el nivel “Líder” (C1).

- *Nivel C1 líder*

Las y los participantes en este nivel cuentan con un enfoque sistemático para la integración tecnológica en sus prácticas pedagógicas. Reflejan una alta confianza en su capacidad para seleccionar estrategias digitales efectivas y contribuyen activamente a la formación de otros docentes. Este grupo se encuentra en una posición ideal para avanzar al nivel “Pionero” (C2).

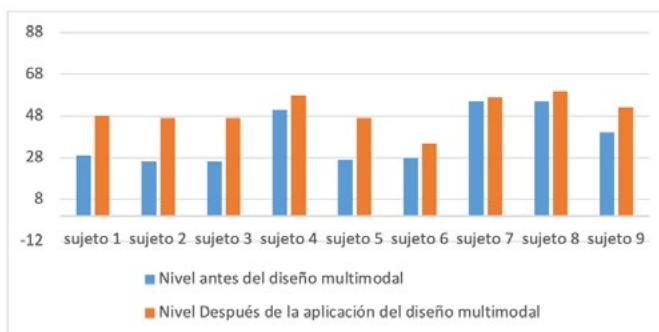
- *Nivel C2 pionero*

Las y los docentes en este nivel lideran procesos de innovación educativa, explorando tecnologías complejas y desarrollando enfoques pedagógicos avanzados. Se posicionan como referentes en su institución, promoviendo la transformación educativa a través de la tecnología.

La mayoría de las y los docentes evaluados se ubicaron en los niveles “Explorador” (A2) y “Integrador” (B1), lo que refleja un dominio intermedio de competencias digitales. Un porcentaje menor alcanzó los niveles superiores (“Experto”, “Líder” y “Pionero”), destacando la necesidad de reforzar las capacidades tecnológicas de la mayoría. Estos resultados evidencian áreas de oportunidad para implementar programas de formación continua y personalizada que permitan a los docentes avanzar hacia niveles superiores de competencia digital.

Se presenta a continuación la tabla de resultados individuales que refleja el nivel de competencia digital alcanzado por cada docente.

Figura 1. Nivel de Competencia Digital Docente antes y después del sistema multimodal



Fuente: elaboración propia con datos del instrumento de autorreflexión basado en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu, 2024).

Aplicación de entrevistas semiestructuradas y uso de herramientas digitales

Se utilizó una entrevista semiestructurada para recolectar información de nueve docentes de una institución educativa en Corregidora, Querétaro. Este método permitió obtener datos detallados sobre los intereses, inquietudes, necesidades y desafíos que enfrentan los docentes al incorporar herramientas digitales en su labor pedagógica. Según Sanhueza et al. (2023), las entrevistas semiestructuradas facilitan la recopilación de datos exhaustivos, permitiendo a las y los participantes expresar abiertamente sus experiencias y opiniones.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial, con una duración promedio de 15 a 25 minutos por participante. Se transcribieron, ordenaron, clasificaron y codificaron las respuestas mediante un análisis temático que identificó patrones significativos. Posteriormente, se elaboró una síntesis descriptiva de los hallazgos, conectándolos con referentes teóricos y estudios previos, lo que permitió un análisis interpretativo de los resultados.

Principales resultados de las entrevistas por categoría

1. *Conocimiento de herramientas digitales:*

La mayoría de las y los docentes relacionó las tecnologías educativas con la mejora del proceso de enseñanza, mencionando el uso de herramientas como Google Classroom, Microsoft Office y redes sociales. Sin embargo, señalaron que su conocimiento se limita principalmente al paquete de Office, evidenciando una oportunidad de ampliar su repertorio digital.

2. Interés en aprender nuevas herramientas:

Las y los docentes expresaron su disposición para explorar más herramientas digitales, indicando que las tendencias tecnológicas superan su conocimiento actual. Consideran necesario adquirir habilidades para integrar tecnologías que simplifiquen y enriquezcan sus prácticas pedagógicas.

3. Desafíos en el uso de TIC:

Los principales obstáculos reportados incluyen la falta de formación inicial en el uso de tecnologías y el acceso limitado a recursos. Algunos participantes destacaron que los teléfonos móviles podrían ser una solución viable para superar estas barreras.

Curso de estrategias digitales de enseñanza

En 2024, se implementó un curso de competencias digitales dirigido a las y los docentes, con una duración de 25 horas. Este curso se basó en marcos teóricos relevantes, como el propuesto por Espinoza y Pochulu (2020), y se diseñó para fortalecer habilidades críticas, creativas y seguras en el uso de herramientas digitales. Durante el curso, las y los docentes exploraron herramientas innovadoras como Canva, Adobe Creative Cloud, Prezi y Google Forms, entre otras, destacando su potencial para mejorar la calidad educativa.

Diario de campo y observaciones en el PLE

Durante la aplicación, se registraron avances significativos en los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los docentes. Inicialmente, algunos participantes mostraron nerviosismo, pero a medida que adquirían experiencia, su confianza y destreza aumentaron. Según Espinoza y Pochulu (2020), el uso de herramientas

de creación de contenido, como Adobe Creative Cloud, fomenta el aprendizaje activo y la innovación en el aula.

Principales observaciones:

1. Implementación de plataformas:

Google Classroom se utilizó para gestionar clases y asignaciones, mientras que un docente exploró Coursera, permitiendo a los estudiantes seleccionar y completar cursos en línea.

2. Colaboración docente

Seis de los nueve docentes manifestaron entusiasmo por continuar trabajando en equipo, destacando el valor del intercambio de ideas y recursos.

3. Comentarios finales

Aunque se identificaron áreas de mejora, como la gestión del tiempo y la exploración de más herramientas, las y los docentes valoraron positivamente la experiencia y su impacto en la enseñanza.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio destacan que, aunque la mayoría de las y los docentes posee un conocimiento básico de herramientas digitales como Microsoft Office, Google Classroom y el correo electrónico, su integración efectiva en procesos pedagógicos avanzados sigue siendo limitada. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Pulgarín y Lara (2022), quienes identificaron que las y los docentes tienden a depender de herramientas básicas debido a la falta de capacitación específica y el temor a enfrentar problemas técnicos.

La introducción de un sistema didáctico multimodal permitió superar en parte estas limitaciones, al proporcionar a las y los docentes recursos y estrategias para diversificar su práctica pedagógica.

Según Guerrero et al. (2022), los sistemas educativos que combinan herramientas de gamificación y plataformas colaborativas fomentan un aprendizaje más dinámico y motivador para las y los estudiantes. Esto coincide con los hallazgos del presente estudio, donde herramientas como Kahoot, Educaplay y Microsoft Teams resultaron ser altamente valoradas por las y los docentes por su capacidad para incrementar la interacción y la participación estudiantil.

Sin embargo, se observó una limitada adopción de herramientas digitales avanzadas como simulaciones interactivas y sistemas de evaluación formativa en tiempo real. Este resultado es similar al identificado por Vera et al. (2022), quienes señalaron que la falta de tiempo y apoyo técnico son barreras comunes para la adopción de tecnologías más sofisticadas. Asimismo, el temor inicial de las y los docentes hacia la implementación de nuevas tecnologías refleja lo mencionado por Meza (2023), quien enfatiza la importancia de brindar capacitaciones continuas y soporte durante los procesos de innovación educativa.

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones para la práctica educativa y la formación docente. En primer lugar, resaltan la necesidad de diseñar programas de capacitación específicos y personalizados que ayuden a las y los docentes a superar las barreras iniciales y a sentirse más seguros en el uso de tecnologías digitales. Tal como sugieren Espinoza y Pochulu (2020), los programas de formación deben incluir tanto aspectos técnicos como pedagógicos para garantizar que las herramientas digitales se integren de manera efectiva en la práctica docente.

Además, la implementación exitosa del sistema didáctico multimodal en este estudio evidencia que estas estrategias pueden ser replicables en otros contextos educativos similares. La flexibilidad y adaptabilidad del sistema, al permitir a las y los docentes seleccionar herramientas según sus objetivos y necesidades, se alinea con lo propuesto por Almenara y Gimeno (2019), quienes destacan la importancia de adaptar las tecnologías a los contextos específicos para maximizar su impacto.

En comparación con otros estudios, este trabajo aporta evidencia empírica sobre la efectividad de sistemas multimodales en el nivel medio superior, un área menos explorada en la literatura existente. Mientras que investigaciones como las de Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020), se centran en el contexto de la educación superior, este estudio amplía el conocimiento al explorar las perspectivas de docentes de nivel medio superior, un grupo con necesidades y desafíos específicos.

Una de las principales limitaciones del estudio fue el tamaño reducido de la muestra, lo que podría influir en la generalización de los resultados. Sin embargo, los hallazgos son consistentes con investigaciones previas y ofrecen una base sólida para futuras investigaciones. Además, la duración limitada del semestre no permitió evaluar el impacto a largo plazo del sistema multimodal en las competencias digitales de los docentes. Estas limitaciones también se han reportado en otros estudios, como el de Araya y Majano (2022), quienes sugieren la necesidad de investigaciones longitudinales para comprender mejor la evolución de las competencias digitales.

A partir de los resultados y las limitaciones identificadas, se sugiere que futuras investigaciones adopten un enfoque longitudinal y amplíen el tamaño de la muestra para explorar el impacto sostenido de sistemas multimodales en diferentes contextos educativos. También sería relevante investigar cómo la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad aumentada, puede influir en la práctica pedagógica y en el desarrollo de competencias digitales avanzadas.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación confirman que las competencias digitales docentes son un elemento clave en la formación y desempeño profesional de las y los educadores en el nivel medio superior. La implementación de un sistema didáctico multimodal demostró ser una estrategia efectiva para fortalecer estas competencias, permitiendo a las y los docentes adquirir nuevos conocimientos y mejorar su práctica educativa. A medida que las y los docentes incrementan su dominio de herramientas y recursos tecnológicos, se observó una me-

jora significativa en áreas como la búsqueda de información, la selección y creación de contenidos, lo que impacta positivamente en la calidad de la enseñanza.

El enfoque multimodal no solo facilitó la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también promovió un cambio en la percepción de las y los docentes hacia el uso de tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. Este cambio no solo fomenta un aprendizaje más dinámico e interactivo, sino que también destaca la importancia de la capacitación continua y personalizada para los educadores. Tal como lo sugieren Espinoza y Pochulu (2020), este tipo de formación es fundamental para garantizar que las y los docentes desarrollen habilidades críticas y creativas en el uso de tecnologías de la información.

Los resultados también evidencian que el sistema didáctico multimodal permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad en las estrategias pedagógicas, lo que contribuye a un entorno educativo más inclusivo y eficaz. Sin embargo, se identificaron desafíos significativos, como la falta de experiencia previa y recursos limitados entre algunos docentes, lo que subraya la necesidad de diseñar programas de formación que consideren estas barreras.

Agradecimientos

Quiero agradecer sinceramente a todas las personas e instituciones que hicieron posible este estudio. Agradezco a las y los docentes participantes por su disposición, entusiasmo y compromiso en el análisis de las competencias digitales en la educación media superior.

Proyecto

Este trabajo es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado como parte de los requerimientos académicos del programa del Doctorado en Educación Multimodal.

Referencias

- Araya Muñoz, I., & Majano Benavides, J. (2022). Didáctica universitaria en entornos virtuales. Experiencia en ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.28>
- Cruz, M. G., & Montiel, E. G. (2024). Diseño de un experimento de desarrollo del profesorado para estudiar la formación inicial docente en matemáticas. *Investigación E Innovación en Matemática Educativa*, 9, 1-29. <https://doi.org/10.46618/iime.206>.
- Escobedo, J., & Jiménez, G. (2021). Competencias digitales en profesores de educación superior de iberoamérica: una revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-19. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1096>
- Espinoza, R. F., & Pochulu, M. D. (2020). Diseño de un instrumento para valorar la comprensión alcanzada en divisibilidad por futuros profesores de matemática. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 34(66), 294-313. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a14>.
- Guerrero, L., Rodríguez, J., & Pacheco, M. (2022). Implementación de un sistema didáctico multimodal en la asignatura de química para construir la intermodalidad educativa. *Transdigital*, 3(6), 1-20. <https://doi.org/10.56162/transdigital138>
- Martínez, M., Agustín, P., Chávez, R., & Espinoza, Z. (2021). Competencias digitales docentes. *Revista Iberoamericana De La Educación*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.129>
- Meza, S. (2023). Pertinencia de la formación docente para la multimodalidad desde el enfoque de las ciencias de la complejidad: una revisión panorámica. *Latam Revista*, 4(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1338>
- Pastells, Á., Pincheira, N., & Delgado-Rebolledo, R. (2023). Transformando el conocimiento para enseñar matemáticas de futuros docentes de educación infantil a través del diseño de tareas. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.99241>
- Pulgarín, J., & Lara, F. (2022). Desafíos y oportunidades en el uso de herramientas digitales por parte de los docentes. *Revista de Tecnología y Educación*, 14(2), 123-136. <https://doi.org/10.1590/S1234-56782022000100102>

- Rodall, S. C. (2023). Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: el programa escuelas de calidad en México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.1.004>.
- Rodríguez, García (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. *Pixcel-Bit Revista de medios y educación*, (54), 65-81. <https://doi:10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Sanhueza, M., Castillo, J., & Díaz, E. (2023). El uso de entrevistas semiestructuradas en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 75-89. <https://doi.org/10.6018/rie.487654>
- Vera, L., González, R., & Salinas, P. (2022). El impacto de las herramientas digitales en el aprendizaje significativo. *Educación y Tecnología*, 11(4), 87-102. <https://doi.org/10.5209/edu.17256>

Towards multimodal education: Digital strategies for upper secondary level teachers

Rumo a uma educação multimodal: estratégias digitais para docentes do ensino médio

Lorena Zavala Guevara

Universidad Autónoma de Querétaro | Querétaro | México

<https://orcid.org/0009-0003-2600-0439>

lorena.zavala@uaq.com

Abstract

This chapter addresses the integration of digital technologies in upper secondary education, highlighting its importance in teacher training and in the improvement of teaching strategies. It describes a study that evaluates the impact of a multimodal didactic system, designed to combine diverse teaching modalities and promote the development of digital competencies in teachers. Through a design-based approach, data were collected on the effectiveness of the system in areas such as information searching, content creation, and the application of technological tools. The results show that the strengthening of digital competencies has a positive impact on educational practice, although limitations in the generalizability of the findings are identified due to the small sample size. This chapter emphasizes the need for specific training programs and suggests future lines of research to expand knowledge in this field and promote meaningful change in the educational environment.

Keywords: Digital competencies; Teaching strategies; Upper secondary education; Information and Communication Technologies (ICT).

Resumo

Este capítulo aborda a integração de tecnologias digitais no ensino médio, destacando sua importância na formação docente e na melhoria de estratégias de ensino. Descreve-se um estudo que avalia o impacto de um sistema didático multimodal, projetado para combinar diversas modalidades de ensino e promover o desenvolvimento de competências digitais nos docentes. Por meio de uma abordagem baseada no design, foram coletados dados sobre a efetividade do sistema em áreas como a busca de informação, a criação de conteúdos e a aplicação de ferramentas tecnológicas. Os resultados mostram que o fortalecimento das competências digitais tem um impacto positivo na prática educativa, embora se identifiquem limitações na generalização dos achados devido ao tamanho reduzido da amostra. Este capítulo enfatiza a necessidade de programas de capacitação específicos e sugere linhas de investigação futuras para ampliar o conhecimento neste campo e promover uma mudança significativa no ambiente educacional. Palavras-chave: Competências digitais; Estratégias de ensino; Ensino médio; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Capítulo 11

Perspectivas estudiantiles sobre ChatGPT y usos en la investigación de lenguas

Luis Arturo Escamilla Trejo

Resumen

El auge de ChatGPT en la comunidad académica ha transformado las interacciones que poseen los estudiantes universitarios con respecto a sus proyectos, tareas, planificaciones y sus investigaciones, lo que resalta la relevancia de este estudio. Este estudio se centra en las recomendaciones que ofrecen los estudiantes en la utilización de la herramienta en sus procesos de investigación. Es necesario analizar este fenómeno actual y pionero para comprender mejor cómo las inteligencias artificiales, como ChatGPT, están impactando en la adquisición de conocimientos y en la eficiencia de los proyectos de investigación. El objetivo de esta investigación es describir como ChatGPT ha influenciado en el proceso de investigación de los futuros licenciados de lenguas. Al examinar las recomendaciones que los estudiantes de lenguas que expresan al utilizar esta herramienta, se busca ofrecer una base para el desarrollo de futuros cursos sobre el manejo eficiente y ético de las diversas inteligencias artificiales, en consecuencia, contribuiría a la mejora de las competencias de investigación de los alumnados y asimismo de las recomendaciones de su uso en la docencia. Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, así como en otras instituciones, involucrando a un total de 31 estudiantes de licenciatura provenientes de la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad de Vigo, en programas relacionados con la enseñanza de lenguas. Dichos participantes, de diversas procedencias, proporcionaron una perspectiva diversa sobre la influencia de ChatGPT en sus proyectos académicos.

Palabras clave:
Educación
superior;
Inteligencia
artificial;
Investigación
pedagógica;
Tesis;
Ética.

Escamilla Trejo, L. A. (2025). Perspectivas estudiantiles sobre ChatGPT y usos en la investigación de lenguas. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 283-301). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.344.c692>



Introducción

La tecnología prospera de manera exponencial, por lo que está transformando cada ámbito de la vida cotidiana, y a su vez, ninguno se encuentra ajeno a su influencia. En el aspecto educativo, en particular, es un campo donde la tecnología se está impregnando profunda y significativamente. En este marco, se convierte crucial analizar con atención y darle una prioridad lo que acontece en el mundo en este preciso momento. En este campo educativo, las Inteligencias Artificiales (IAs) han dejado de ser meras espectadoras para transformarse en actrices centrales en los procesos de enseñanza - aprendizaje e investigación, en particular en la educación superior. Por lo que, en este proyecto de investigación se concentra en una de estas IAs, en el famoso ChatGPT, que ha trascendido su papel de una mera fuente de consulta de los estudiantes universitarios e investigadores, convirtiéndose en una herramienta fundamental que influye en cuestiones curriculares y de desarrollo educativo.

El planteamiento del problema en esta investigación se basa en diversas dimensiones cruciales. En primer lugar, el frenesí aumenta la adopción de tecnologías de IA como es el caso de ChatGPT, que, en la educación superior, abarca las licenciaturas, maestrías y doctorados, suscitan preguntas sobre cómo están definiéndose el contenido y la metodología para la enseñanza. Conforme se adquieren las tecnologías van poseyendo el rol protagónico en las aulas. Debido a esto, se considera esencial evaluar su influencia en la manera en que los estudiantes obtienen la información, la desarrollan y cómo todo este proceso afecta sus habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Asimismo, la incorporación de la IA en la educación superior también desarrolla preguntas sobre cómo es el equilibrio entre la eficiencia y la accesibilidad que estas tecnologías brindan con la necesidad de mantener una pedagogía centrada en el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes. Dicho en otras palabras, se genera el desafío de garantizar que la tecnología no

se convierta en un mero sustituto pasivo del proceso de aprendizaje, sino en una herramienta que mejore y enriquezca la experiencia educativa.

En resumen, la creciente incorporación de las inteligencias artificiales como lo son ChatGPT en la educación superior ha generado una serie de interrogantes relacionadas con su impacto en la pedagogía, la ética, la eficacia educativa y la adaptación de los diversos actores en el ámbito educativo. La comprensión y el abordaje adecuado de estos desafíos se tornan esenciales a medida que la IA continúa desempeñando un papel un papel cada vez más influyente en la educación superior.

Marco teórico

La UNESCO (2023), describe a ChatGPT como un modelo de lenguaje que permite a las personas a interactuar con una computadora de forma más natural y en un estilo de conversación más amigable semejando a la de dos personas. Además, ChatGPT usa un procesador de lenguaje natural con el cuál aprende de la información que está en el internet, así provee respuestas más acertadas a las preguntas o instrucciones de sus usuarios. Conjuntamente, la empresa fundadora de ChatGPT, OpenAI (2022), explica que han creado un modelo llamado ChatGPT que interactúa de forma convencional, ya que el formato de diálogo hace posible que la aplicación responda a preguntas, admita que ha cometido errores y corregirlos, cuestione premisas que son incorrectas y rechace peticiones inapropiadas.

Asimismo, Morales-Chan (2023), concuerda con la definición de la UNESCO (2023), que ChatGPT es un modelo de lenguaje de Inteligencia Artificial (IA) desarrollado por la empresa OpenAI. Igualmente, el autor subraya que la calidad de las interacciones con la aplicación está fuertemente influenciada por la manera en la se redactan los estímulos, del inglés *prompt*, que se le brindan. Un estímulo o *prompt* se refiere a una frase o una pregunta que los

usuarios de ChatGPT utilizan para obtener una respuesta específica. De la mano con Morales-Chan (2023); Martínez (2023), indica que ChatGPT es una tecnología que posibilita realizar tareas con una precisión y congruencia sin antecedentes. En consecuencia, la creciente utilización de la tecnología, en este caso ChatGPT, en la educación ha aumentado la preocupación en la comunidad de la educación.

Bernal-Carvajal (2023), puntualiza que ChatGPT es una aplicación singular de Inteligencia Artificial en forma de chatbot que tiene un creciente interés en el ámbito universitario. Los usuarios generan textos argumentativos originales que pueden presentarse como si la autoría fuera de los estudiantes universitarios, por ende, plantea la posibilidad de convertirse en una herramienta que conlleve la realización de plagio académico. Por el contrario, en el estudio conducido por Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023), explora las capacidades creativas de estudiantes universitarios con los sistemas de Inteligencia Artificial (IA) en su contexto educativo, en consecuencia, proporciona pruebas que respaldan su uso, además enriqueciendo la comprensión sobre cómo se integrarían de mejor manera al aula para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Simultáneamente con Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023); Ricart (2023), en su investigación apunta a visualizar las posibilidades de ChatGPT como asistente para la escritura académica en una lengua extranjera en la educación universitaria. En este último ámbito, los modelos lingüísticos pueden apoyar el proceso de aprendizaje facilitando la creación y el diseño de contenidos educativos y la generación de materiales interactivos (Gabajiwala et al., 2022). Además, ChatGPT puede estimular la curiosidad de los alumnos y mejorar su capacidad de formular preguntas o estímulos al brindar una explicación detallada en cada respuesta, lo que ayudará al estudiante a adquirir un pensamiento crítico (Abdelghani et al., 2023).

Metodología

En esta investigación sobre las perspectivas estudiantiles sobre ChatGPT: recomendaciones positivas, neutras y negativas sobre sus usos en la investigación de lenguas posee un enfoque cualitativo, debido a que el estudio cualitativo es una metodología idónea para abordar problemas críticos de la práctica y amplia la base de conocimientos sobre diversos aspectos de la educación. Asimismo, el análisis de caso cualitativo implica una observación detallada y exhaustiva, así como un examen completo de un fenómeno específico, que puede ser una entidad como un programa, una organización, un individuo, un proceso o una comunidad, con el objetivo de comprenderlo en su totalidad y en contexto (Merriam, 1988).

Por su parte el investigador Monje (2011), plantea una visión muy parecida a la anterior, ya que la investigación cualitativa que sugiere suscita que observadores capacitados y cualificados puedan relatar con imparcialidad, claridad y precisión sus propias observaciones del entorno social, así como las experiencias de otras personas. Por otro lado, los investigadores se aproximan a individuos reales que existen en el mundo, o sea personas, y que pueden donar información sobre sus vivencias, percepciones, valores, entre otras cuestiones. Así:

La investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica e interpretativa, debido a que se interesa en las formas en la que la sociedad es interpretada y comprendida. Se basa también en la generación de información sobre el contexto en el que se produce y se sustenta además por un análisis y explicación sobre la comprensión de lo que surge y su contexto. (Magaña, 2022, p. 79)

En resumen, Magaña (2022), señala que la investigación cualitativa se caracteriza por obtener datos en el contexto real donde viven y experimentan los participantes el problema o tema

de estudio. Esta particularidad permite obtener información precisa y contextualizada, evitando la artificialidad de un laboratorio. En otras palabras, por esta razón, la información obtenida se considera crucial ya que proviene directamente del contexto natural de los participantes.

Asimismo, la investigadora subraya que el investigador juega un rol central en la recolección de datos, ya sea mediante la observación, las entrevistas o el análisis de documentos. Esta característica permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad a la situación específica del estudio. Además, el investigador se convierte en el instrumento más efectivo para obtener información profunda y relevante.

Aproximación metodológica a la recolección de datos

En este estudio concreto, el enfoque cualitativo hace hincapié en el cualitativo descriptivo, que proporciona un relato exhaustivo del fenómeno estudiado. Además, una característica fundamental del enfoque descriptivo es su riqueza, que aumenta la profundidad y el detalle del análisis del fenómeno investigado (Merriam, 1988). Además, es fundamental que el investigador tenga una idea clara de su pregunta que desea resolver, pero que al mismo tiempo esté dispuesto a aceptar cualquier resultado, ya sean inesperados y potencialmente sorprendentes (Flick, 2024). La pregunta a la que se va a dar respuesta en esta investigación es: «*¿Cómo ha influido ChatGPT en la investigación de los estudiantes universitarios en el área de la Enseñanza de Idiomas?*».

Para esta investigación, se emplea un cuestionario que consta de preguntas abiertas y de opción múltiple que fueron diseñadas para captar respuestas específicas, así como descripciones detalladas (Monje, 2011). Del mismo modo, Magaña (2022), señala que el cuestionario es un instrumento valioso para indagar sobre ideas y convicciones generales relacionadas con un tema específico. Es por eso por lo que se emplea Google Forms, ya que facilitó la construcción

y distribución del cuestionario a los estudiantes universitarios de las distintas licenciaturas y universidades. Asimismo, agilizó la recolección de datos y organizó las respuestas por pregunta, presentando los datos en gráficos y tablas.

Monje (2011), aconseja que antes de iniciar la investigación se realice una prueba piloto. Se trata de ejecutar una versión preliminar del estudio principal para evaluar la validez de los métodos y procedimientos empleados. Esta prueba también permite determinar si los participantes comprendieron las preguntas o si es necesario realizar ajustes para mayor claridad. Además, Magaña (2022) subraya que, al seleccionar a los encuestados para un estudio, es esencial tener en cuenta el entorno, los individuos, el contexto y el procedimiento. Por lo tanto, la selección de los participantes es de suma importancia en la investigación cualitativa, ya que desempeñan un papel crucial en el estudio.

Tabla 1. Participantes seleccionados y procedencia institucional

Número de participantes	Procedencia	Licenciatura
7	Universidad de Colima	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas
1	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés
1	Universidad Motolinía del Pedregal	Licenciatura en Idiomas

Fuente: elaboración propia.

Nota: la tabla contiene información relacionada con el número de participantes de la prueba piloto. Adicionalmente, se incluyen las universidades participantes y las carreras de los sujetos de estudio.

Deslauriers (2004), señala que en la investigación cualitativa se emplea lo que se conoce como una muestra no probabilística, en la cual se busca representar de la manera más precisa posible la población total de una comunidad, considerando sus características conocidas. A su vez, Magaña (2022), subraya que la selección de las

y los encuestados de un estudio se debe considerar el entorno, los individuos, el contexto y el procedimiento al seleccionar participantes para un estudio científico-social.

Por consiguiente, lo primordial de la investigación cualitativa es la elección de las y los participantes ya que adquieren una importancia significativa. No solo se limita únicamente a un muestreo aleatorio; más bien, se busca que los estudiantes contribuyan con información relevante dada la naturaleza específica del contexto y el problema en estudio. De esta manera, aquellos que opten por participar en la investigación, aportarán datos fundamentales para el desarrollo del estudio.

La muestra incluye estudiantes de diversas universidades, de la primera universidad que es la Universidad de Colima (UdeC) se contemplaron dos facultades, la Facultad de Lenguas Extranjeras con su Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y la Facultad de Comunicación con la Licenciatura en Lingüística. Después, la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con su licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, y, por último, la Universidad de Vigo (UVigo) con su licenciatura en Educación Primaria, dando así un contexto educativo diverso. La cohorte estuvo conformada por 30 estudiantes de entre 18 y 45 años, de primero a cuarto año.

Tabla 2. Participantes seleccionados y procedencia institucional ampliada

Número de participantes	Procedencia	Licenciatura
24	Universidad de Colima	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas
1	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés
1	Universidad de Vigo	Licenciatura en Educación Primaria
5	Universidad de Colima	Lingüística

Fuente: elaboración propia.

Nota: contiene los números de participantes de la encuesta de las distintas universidades y los programas de cada una de ellas.

Se tuvieron en cuenta consideraciones éticas, garantizando la confidencialidad y privacidad de la información de acuerdo con los protocolos de protección de datos (Cassell, 1978; Merriam, 1988). Se utilizó la codificación abierta para desglosar los datos en unidades más pequeñas, categorizándolas en conceptos abstractos y categorías temáticas con códigos derivados de los datos y de la literatura académica (Flick, 2004). A continuación, la codificación axial refinó y relacionó estas categorías utilizando un paradigma de codificación para aclarar las relaciones entre fenómenos, conceptos y categorías, lo que permitió un análisis más profundo y detallado.

Por último, la codificación selectiva elevó el análisis a un nivel superior de abstracción mediante el desarrollo de una categoría central que integra otras categorías, formando la narrativa del caso. Según Flick (2004), el fenómeno central del estudio se trata como un caso. Este paso implica asignar un concepto al fenómeno central, relacionarlo con otras categorías y refinar la categoría central y las subcategorías. El análisis pretende identificar patrones y condiciones de los datos, alcanzando la saturación teórica cuando no se obtienen nuevas percepciones. El método sigue siendo flexible, lo que permite volver a analizarlo con diferentes preguntas de investigación.

Resultados

En la era digital en la que nos estamos desenvolviendo, la inteligencia artificial ha transformado diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la educación y la investigación. Una de las herramientas más destacadas es ChatGPT, una herramienta de inteligencia artificial, la cual ha generado un impacto significativo en cómo los estudiantes de lenguas abordan sus tareas, investigaciones y proyectos. Por consiguiente, este impacto se manifiesta de diferentes maneras, tanto positivas, como neutrales y negativas, por ende, se puede observar en la forma en que los usuarios confían en la herramienta y la recomiendan.

Recomendaciones positivas de la influencia de ChatGPT

Se habla de las *Recomendaciones Positivas del Uso de ChatGPT* cuando se utilizan las herramientas de ChatGPT en la realización de tareas, proyectos de investigación, ensayos o planificaciones de clase, ya que funciona como una herramienta extra a los estudiantes al realizar dichas actividades, asimismo brinda una lluvia de ideas para generar los temas de las planificaciones, además su uso es responsable, también con ayuda con la economía del tiempo de los estudiantes, igualmente es un facilitador de información y por último resuelve dudas. Actualmente, la primera particularidad de las *Recomendaciones Positivas* es que ChatGPT es una herramienta innovadora y que está al orden del día, lo que les facilita la realización de sus trabajos escolares, es por ello por lo que se ha convertido en la herramienta predilecta de los estudiantes para recibir su asesoramiento en la mejora de ciertos rubros en sus proyectos y en ciertas áreas de su aprendizaje.

La segunda característica por la que ChatGPT es tan socorrido entre los estudiantes universitarios es que puede generar una lluvia de ideas inmensa sobre un tema en particular, por lo cual el estudiante le indica cuántas maneras desea que le desarrolle y la aplicación lo diseña, en consecuencia, los futuros docentes de lenguas pueden inventar sus propias ideas con mucha mayor facilidad y originalidad.

La tercera propiedad es su uso responsable. Los estudiantes encuestados señalan que emplean a ChatGPT solamente de manera consciente y conforme a lo que ellos consideran adecuado y permitido. Asimismo, la cuarta esencia de las *Recomendaciones Positivas* es que ChatGPT proporciona una economía del tiempo enorme al efectuar el proceso de búsqueda de información más rápido, pensar en múltiples actividades para las planificaciones de sus clases de su práctica docente, y, por último, les brinda la oportunidad de entregar sus actividades en el tiempo y forma señalado por sus maestros.

Su quinta característica es que es un facilitador de información mucho más eficiente que otras plataformas, por lo que los estudiantes promueven su uso con otros compañeros. Y por último, la sexta propiedad de las *Recomendaciones Positivas* es la resolución de preguntas que los alumnos redactan y envían a ChatGPT para ser orientados por él, debido a que detalla cada respuesta de manera que quien sea pueda entenderle, además que ChatGPT pregunta si necesita explicar más detallado un punto específico de su respuesta.

Recomendaciones neutrales de la influencia de ChatGPT

Se habla de *Recomendaciones Neutrales* cuando los estudiantes universitarios utilizan las herramientas de ChatGPT en la realización de tareas o investigaciones cuando los futuros docentes de lenguas recomiendan su uso aun no estando del todo de acuerdo con la aplicación. Una de las características de las *Recomendaciones Neutrales*, por la cual aún es recomendado, es para generar resúmenes, ensayos y planificaciones de clases. Asimismo, los maestros lo promueven dentro de clases para que sus alumnos realicen sus tareas. Sin olvidarnos de que pueden emplearlo para hacer investigaciones y búsquedas.

La primera particularidad por la cual, aun siendo una *Recomendación Neutral*, ChatGPT aún es recomendado y considerado; es para la elaboración de resúmenes y ensayos, ya que los estudiantes saben que pueden desarrollar sus actividades de forma más ágil, pero sabiendo que no lo hacen la misma determinación y solo por entregar su tarea. A su vez, la segunda característica que alberga las *Recomendaciones Neutrales* se encuentra enfocada en el área de la enseñanza que se abre camino es en la planificación de clases gracias a que en ciertas ocasiones a los estudiantes se les acaba las ideas, por lo tanto, recurren a ChatGPT que los socorra con nuevas ideas.

No obstante, hay una tercera esencia que debe ser mencionada, la cual es que aún existen ciertas dudas sobre si deberían utilizarlo para

indagar en sus investigaciones. El alumnado aún cree que dependerá de lo que necesita buscar si lo utiliza o no. Por último, el último rasgo de las *Recomendaciones Neutrales* que se destaca es que los futuros docentes de idiomas se sienten más cómodos cuando sus profesores los invitan a emplear la aplicación para realizar sus asignaciones.

Recomendaciones negativas de la Influencia de ChatGPT

Se habla de *Recomendaciones Negativas* cuando se utilizan las herramientas de ChatGPT en la realización de tareas o investigaciones cuando el esfuerzo queda de lado o cuando las ideas no son propias o cuando la información no es confiable por parte de la aplicación de inteligencia artificial, en este caso, ChatGPT. Las *Recomendaciones Negativas* se conforman de tres características esencialmente.

La primera particularidad de las *Recomendaciones Negativas* obtenida es la del esfuerzo, la cual se basa entre el mérito y la culpa debido a que los resultados que se obtienen de ChatGPT no provienen del alumno en sí, sino de la ayuda de la aplicación de inteligencia artificial. De este modo, las ideas que se originan de ChatGPT también están se ven envueltas en la controversia de si son propias del todo o no, y es por eso por lo que no recomiendan su uso.

Por último, el tercer rasgo el cual posee las *Recomendaciones Negativas* es que se considera aún no tan confiable, debido a que el alumnado considera que la mejor fuente de información proviene de los libros o se también de algún maestro que esté especializado en el área en la cual se realiza la búsqueda, gracias a que cualquier catedrático puede resolver las interrogantes y favorecer a una conclusión.

Discusión

Los resultados de este estudio destacan el impacto positivo de ChatGPT como una herramienta innovadora y accesible que

facilita el aprendizaje y la ejecución de tareas académicas entre los estudiantes universitarios, especialmente aquellos en formación docente. Los participantes valoran su capacidad para generar ideas originales, optimizar la gestión del tiempo, resolver dudas y actuar como facilitador de información. Estos hallazgos están en línea con investigaciones previas que resaltan la utilidad de la inteligencia artificial generativa en la educación, particularmente en la tutoría asistida y el acceso inmediato a información personalizada (Zapata Ros, 2024). Además, el uso consciente y responsable de ChatGPT señalado por los estudiantes subraya su potencial como herramienta complementaria en el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, aunque los resultados revelan que ChatGPT puede agilizar procesos complejos, como la planificación de clases y la redacción de ensayos, es crucial considerar las advertencias de que su impacto depende en gran medida del nivel de competencia tecnológica y crítica del usuario. Esto coincide con la importancia de fomentar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, como lo sugieren Zúñiga Sánchez (2024) y Taveras-Sánchez (2024), para garantizar que los usuarios puedan evaluar la calidad y relevancia de la información proporcionada.

El uso de ChatGPT también presenta una dimensión neutra, donde los estudiantes reconocen sus beneficios, pero lo recomiendan con reservas. Esta percepción ambivalente se refleja en su utilidad para generar resúmenes, planificar actividades y realizar investigaciones, aunque los participantes tienden a depender de la guía de sus docentes para emplearlo de manera efectiva. Esto resalta un área de oportunidad para diseñar programas de capacitación específicos, tanto para estudiantes como para docentes, enfocados en el uso crítico y ético de la inteligencia artificial, una necesidad identificada por diversos autores (Estrada-Araoz et al., 2024; Zapata Ros, 2024).

Los resultados también identifican preocupaciones relacionadas con el uso de ChatGPT, como la disminución del esfuerzo académico

y la falta de confianza en la calidad de las respuestas generadas. Estas limitaciones coinciden con observaciones previas sobre la necesidad de garantizar una supervisión adecuada en el uso de herramientas de IA para evitar prácticas académicas deshonestas y dependencias negativas (Zapata Ros, 2024; Taveras-Sánchez, 2024). Aunque los estudiantes señalan que las fuentes tradicionales, como libros y expertos, ofrecen mayor fiabilidad, esto refuerza la necesidad de promover un equilibrio entre el uso de herramientas tecnológicas y métodos tradicionales en la educación.

En conjunto, los resultados de este estudio reflejan que, aunque ChatGPT tiene el potencial de transformar positivamente el aprendizaje y la enseñanza, su impacto depende en gran medida del contexto educativo y de las habilidades críticas de los usuarios. Las instituciones educativas deben abordar este desafío mediante la implementación de programas formativos que promuevan la alfabetización digital, la reflexión crítica y el uso ético de la inteligencia artificial. Esto asegurará que herramientas como ChatGPT no solo complementen la educación tradicional, sino que también refuercen el aprendizaje autónomo y significativo.

Conclusiones

El análisis de los resultados presentados revela una comprensión profunda de la influencia del uso de ChatGPT en el ámbito de la enseñanza de lenguas con los futuros docentes en lenguas. Por esto, la integración de herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT en la educación no solo ha revolucionado la forma en que los estudiantes acceden y procesan la información, sino que también ha planteado importantes cuestiones sobre la fiabilidad, exactitud y la necesidad de una formación adecuada.

Este estudio ha demostrado que ChatGPT tiene un impacto multifacético en la educación, particularmente en el aprendizaje de lenguas, proporcionando beneficios significativos, percepciones

neutrales y desafíos potenciales. Por un lado, su capacidad para generar ideas, facilitar la planificación de actividades y optimizar la gestión del tiempo lo posiciona como una herramienta valiosa y moderna que responde a las demandas del entorno educativo actual. Por otro lado, los resultados destacan la necesidad de una alfabetización tecnológica crítica, ya que los estudiantes tienden a depender del apoyo docente para usar la herramienta de manera ética y efectiva, y persisten preocupaciones sobre la confiabilidad de sus respuestas.

Los hallazgos refuerzan la importancia de diseñar estrategias educativas que aprovechen las fortalezas de ChatGPT, mientras se mitigan sus limitaciones mediante el desarrollo de competencias críticas y la promoción de un uso responsable. Esto incluye integrar programas de capacitación tecnológica para estudiantes y docentes, fomentando un equilibrio entre el uso de inteligencia artificial y métodos tradicionales.

En última instancia, se concluye que ChatGPT tiene el potencial de enriquecer el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pero su éxito depende de cómo se integre en los entornos educativos y de la preparación de los usuarios para maximizar sus ventajas y minimizar los riesgos asociados. Este enfoque permitirá no solo mejorar los procesos académicos, sino también avanzar hacia una educación más adaptativa y significativa en la era digital.

Agradecimientos

Agradezco a mi madre María de los Ángeles Escamilla Trejo por motivarme día con día a seguir investigado.

Referencias

- Abdelghani, R., Wang, Y., Yuan, X., Wang, T., Lucas, P., Sauzéon, H., & Oudeyer, P. (2023). GPT-3-driven pedagogical agents to train children's curious question-asking skills. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34, 483–518. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00340-7>
- Bernal, M. C. (2023). *ChatGPT: Modalidades de fraude, métodos de detección y estrategias antiplagio a partir de testimonios docentes*. Universidad de La Sabana.
- Cassell, J. (1978). Risk and benefit to subjects of fieldwork. *The American Sociologist*, 13(3), 134-143. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11663086>
- Chicaiza, R. M., Camacho Castillo, L. A., Ghose, G., & Castro Magayanes, I. E. (2023). Aplicaciones de Chat GPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: avances, desafíos y perspectivas futuras. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2610–2628. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.781>
- Deslauriers, J.-P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Editorial Papilo.
- Magaña Figueroa, C. A. (2022). *Representaciones sociales sobre la evaluación institucional del desempeño docente de los profesores de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la Universidad de Colima* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente].
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morales-Chan, M. A. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de prompts efectivos para la enseñanza*. Universidad Galileo.
- Ricart, A. (2024). ChatGPT como herramienta para mejorar la expresión escrita en inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1–16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584>

UNESCO. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Vicente-Yagüe Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar-Santiago, F. (2023). Writing, creativity, and artificial intelligence. ChatGPT in the university context. *Comunicar*, 31(77), 47–57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

Student perspectives on ChatGPT and its uses in language research

Perspectivas estudantis sobre o ChatGPT e seus usos na pesquisa em linguagens

Luis Arturo Escamilla Trejo

Universidad de Colima | Villa de Álvarez | Colima

<https://orcid.org/0009-0002-2826-8992>

laescamillat@gmail.com

Abstract

The rise of ChatGPT in the academic community has transformed university students' interactions concerning their projects, assignments, planning, and research, highlighting the relevance of this study. This study focuses on the recommendations offered by students regarding the use of this tool in their research processes. It is necessary to analyze this current and pioneering phenomenon to better understand how artificial intelligences, like ChatGPT, are impacting knowledge acquisition and the efficiency of research projects. The objective of this research is to describe how ChatGPT has influenced the research process of future language graduates. By examining the recommendations expressed by language students using this tool, the study seeks to provide a basis for developing future courses on the efficient and ethical use of various artificial intelligences, which would consequently contribute to the improvement of students' research competencies as well as recommendations for its use in teaching. This research was conducted at the Faculty of Foreign Languages of the University of Colima, as well as other institutions, involving a total of 31 undergraduate students from the University of Colima, the Autonomous University of Querétaro, and the University of Vigo, enrolled in programs related to language teaching. These participants, from diverse backgrounds, provided a varied perspective on the influence of ChatGPT on their academic projects.

Keywords: Higher education; Artificial intelligence; Educational research; Thesis; Ethics.

Resumo

O surgimento do ChatGPT na comunidade acadêmica transformou as interações que os estudantes universitários possuem com relação aos seus projetos, tarefas, planejamentos e suas pesquisas, o que ressalta a relevância deste estudo. Este estudo centra-se nas recomendações que os estudantes oferecem na utilização da ferramenta em seus processos de pesquisa. É necessário analisar este fenômeno atual e pioneiro para compreender melhor como as inteligências artificiais, como o ChatGPT, estão impactando a aquisição de conhecimentos e a eficiência dos projetos de pesquisa. O objetivo desta pesquisa é descrever como o ChatGPT tem influenciado o processo de pesquisa dos futuros licenciados em linguagens. Ao examinar as recomendações que os estudantes de linguagens expressam ao utilizar esta ferramenta, busca-se oferecer uma base para o desenvolvimento de futuros cursos sobre o manejo eficiente e ético das diversas inteligências artificiais, consequentemente, contribuindo para a melhoria das competências de pesquisa dos alunos e, igualmente, das recomendações de seu uso na docência. Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Colima, assim como em outras instituições, envolvendo um total de 31 estudantes de graduação provenientes da Universidade de Colima, da Universidade

Autônoma de Querétaro e da Universidade de Vigo, em programas relacionados com o ensino de linguagens. Os referidos participantes, de diversas procedências, proporcionaram uma perspectiva diversa sobre a influência do ChatGPT em seus projetos acadêmicos.

Palavras-chave: Educação superior; Inteligência artificial; Pesquisa pedagógica; Tese; Ética.

Capítulo 12

Análisis del impacto y las percepciones del eje curricular de TIC en educación superior

Magda Collazo Fuentes, Francisco Javier Rivera Alejo,
María Guadalupe Veytia Bucheli

Resumen

El proyecto de investigación evaluó el impacto del eje curricular de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública (LDGP) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Con una muestra de 71 estudiantes de distintos semestres, se analizó cómo la integración de las TIC contribuye al desarrollo de competencias en análisis de datos, necesarias para abordar problemas de gestión pública y formular políticas públicas efectivas. El estudio utilizó encuestas y un análisis cuantitativo para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su dominio de herramientas tecnológicas, incluyendo software estadístico, sistemas de información geográfica, bases de datos y paquetería básica. También se exploró cómo estas competencias impactan su capacidad para enfrentar desafíos profesionales en el ámbito público. Los resultados revelaron que la implementación de las TIC en la formación profesional ha tenido efectos favorables. El 60% de los estudiantes consideró que las TIC fortalecen su aprendizaje de manera flexible y autónoma. Destacaron que el uso de software especializado es clave para el análisis e interpretación de datos relacionados con políticas públicas y desarrollo social, facilitándoles procesar grandes volúmenes de información y generar conclusiones estadísticas que apoyan la toma de decisiones. Esta investigación subraya la relevancia de integrar las TIC en la educación superior para fomentar la innovación y el desarrollo de habilidades críticas, preparando a los estudiantes para los desafíos laborales en la gestión pública y contribuyendo al fortalecimiento de sus competencias profesionales.

Palabras clave:
Tecnología de la información;
Política gubernamental;
Gestión;
Diseño;
educación.

Collazo Fuentes, M., Rivera Alejo, F. J., & Veytia Bucheli, M. G. (2025). Análisis del impacto y las percepciones del eje curricular de TIC en educación superior. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 303-335). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.344.c693>



Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, impactando de manera significativa la formación profesional de estudiantes en diversas disciplinas. Se ha observado que los estudiantes universitarios hacen uso limitado de recursos para innovar en la gestión de las soluciones de problemas públicos que permitan proponer mejoras en la actuación del estado, así como un manejo instrumental de recursos tecnológicos para el fortalecimiento de su proceso de formación, investigación y aplicación del conocimiento.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Superior exige un enfoque pedagógico que promueva un aprendizaje flexible y autónomo. Para que los estudiantes adquieran conocimiento de manera efectiva, es esencial diseñar espacios de formación que integren estrategias didácticas, tecnologías y un diseño instruccional que aproveche estas herramientas.

En este sentido en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública de la UAZ, se ha implementado un eje curricular de TIC con el objetivo de fortalecer las competencias profesionales, particularmente en el análisis de datos que permita la generación de políticas públicas. Este estudio busca evaluar el impacto de dicho eje curricular en la formación de los estudiantes, centrándose en su capacidad para aplicar herramientas tecnológicas en el contexto de la gestión pública.

Este eje contribuye al desarrollo de una de las competencias clave del perfil de egreso de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública, establecida en el Plan de Estudios del programa. Dicha competencia se describe como: medir, evaluar y analizar algoritmos en la cuantificación de variables del desarrollo, para comprender y proyectar su comportamiento mediante el uso de herramientas y software especializado.

La utilización de las TIC en la Educación Superior

El empleo de las Tecnologías de la Educación y la Comunicación (TIC) al interior de la Educación Superior requiere de un enfoque no sólo metodológico, sino también de carácter pedagógico, en el que el estudiante tenga la capacidad de adquirir el conocimiento de forma flexible y autónoma, mediante procesos de enseñanza aprendizaje en los cuales se propicie el aprovechamiento tanto de las distintas herramientas tecnológicas, como de los dispositivos electrónicos (Licona & Veytia, 2019). Crear espacios de formación mediados por las TIC, requiere de una estrategia didáctica en donde la educación, la tecnología y la organización, permitan al estudiante universitario reforzar su proceso de formación.

La evolución de la educación va de la mano con la tecnología, por tanto cuando se habla de innovar en los procesos formativos, no se hace referencia solamente a la inclusión de los medios tecnológicos o materiales digitales para con ello mejorar los procesos de formación, más bien, se hace alusión al gran reto que implica poner en práctica mejores y nuevas estrategias educativas (técnicas, métodos, medios y recursos) a través de la implementación de las actividades didácticas apoyadas por las TIC para alcanzar los objetivos pedagógicos. Estrategias que son el punto de partida para el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes (López et al., 2019).

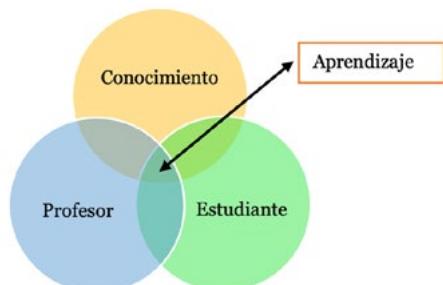
La incorporación de la tecnología como herramienta de apoyo ha transformado las estrategias didácticas, colocando al estudiante en el centro del proceso formativo. Este enfoque, basado en actividades, promueve tanto el aprendizaje colaborativo como el autónomo, y responde a los diferentes estilos de aprendizaje identificados por Honey y Mumford (2000, como se citó en Silva, 2017); reflexivo, teórico, pragmático y activo.

Sin embargo, conforme avanza la incursión de la tecnología en los espacios educativos, también las perspectivas, orientaciones y modos de empleo de las TIC dentro del proceso de formación sufren

cambios. En este sentido, Aparicio Gómez (2018), señala que, desde la perspectiva en la que la tecnología se considera una herramienta cognitiva, esta permite a los estudiantes apropiarse de la construcción del conocimiento en lugar de simplemente reproducirlo, facilitando el proceso de aprender ‘con’ la tecnología. Sin embargo, citando a Salomon (1993), enfatiza que los estudiantes asumen este rol solo cuando la tecnología les ayuda a superar las limitaciones cognitivas, impulsándolos hacia procesos de aprendizaje más avanzados.

De manera similar, Jonassen (2000, como se citó en Aparicio Gómez, 2018), sostiene que el uso de los recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje potencia el pensamiento crítico, complejiza el funcionamiento cognitivo y reestructura el conocimiento, haciéndolo aplicable a cualquier contexto. La clasificación que se da a las herramientas cognitivas tiene que ver con las características comunes que permitan la aplicación específica de éstas dentro de la práctica educativa y abarca desde aquellas herramientas de interpretación de la información, el modelado dinámico, de construcción de conocimiento, de comunicación y colaboración, hasta las de organización semántica, convirtiendo a las TIC en una especie mediadora de la relación entre contenidos y estudiantes, contenidos y profesor y finalmente profesor con estudiantes, propiciando el aprendizaje, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1. Tipología de uso de las TIC.



Fuente: elaboración propia de acuerdo con Aparicio Gómez (2018).

Las formas en las que los docentes y estudiantes se relacionan y comunican también son interpeladas por el surgimiento de las tecnologías, estudios como los de Castrillón (2015) y García et al. (2017), centran la atención en la importancia que tiene incluirlas en la práctica educativa desde una mirada pedagógica teniendo en cuenta el impacto positivo que generan al producir espacios atractivos para que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades y destrezas formativas, si por el contrario, son utilizadas como meras herramientas instrumentales se estaría dejando de lado la innovación y la construcción de aprendizajes significativos.

En cuanto al aporte de las TIC a la formación universitaria, estas están estrechamente relacionadas con el aprendizaje significativo; ya que, gracias a su interactividad, permiten que los estudiantes pasen de ser simples consumidores de información a ser actores e intérpretes de esta. Esto les otorga la capacidad de recopilar, organizar, analizar, evaluar y construir nuevo conocimiento, lo que les permite generar soluciones a problemas complejos (Castrillón, 2015).

Por otro lado, Godoy y Calero (2018), destacan la importancia de la inclusión de las Tecnologías en la educación universitaria, señalando que no solo motivan a los estudiantes a aprender de formas diferentes, sino que también contribuyen a generar un aprendizaje significativo y relevante. Además, facilitan el desarrollo de habilidades de colaboración y la emisión de juicios críticos. Las tecnologías aplicadas a los procesos pedagógicos permiten diseñar nuevos entornos de aprendizaje, donde el estudiante se convierte en el centro del proceso y el responsable de generar y regular el conocimiento que crea.

Si bien el uso de la Tecnología promueve un proceso de aprendizaje que supera las limitaciones dadas por el espacio y el tiempo, de igual forma permite un trabajo colaborativo, flexible, dinámico, reflexivo y creativo. Sin embargo, su desarrollo y puesta en práctica conlleva en gran medida la preparación pedagógica y tecnológica que un docente posea, así como las necesidades mismas de formación del propio estudiante.

El modelo B-learning en la Educación Superior

Desde su aparición, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado un cambio significativo no solo en el ámbito social, sino también en los sectores económico, político y educativo. Este último, en particular, se enfrenta con mayor frecuencia a la necesidad urgente de adaptarse y evolucionar para hacer frente a los desafíos que la sociedad exige. En este contexto, las TIC emergen como una herramienta esencial, no solo como complemento en los procesos de formación, sino también como espacios que simulan las aulas físicas, permitiendo a docentes y estudiantes llevar a cabo las actividades propias del proceso educativo.

En este sentido el B-learning (por sus siglas en inglés blended learning) o Mixto, es un modelo de aprendizaje en línea que se deriva del surgimiento de la tecnología y de su inclusión dentro del ámbito educativo, combinando encuentros asincrónicos (aquellos que se dan en diferente tiempo y en lugares distintos) con sincrónicos (aquellos encuentros en tiempo real y que pueden ser en el mismo o diferente espacio) dando pie a la creación de nuevas formas o estrategias didácticas que ponen a prueba lo que la tecnología puede aportar hacia la construcción del conocimiento.

Investigaciones previas (López Belmonte et al., 2019) destacan las principales contribuciones del B-learning a la educación; las cuales tienen que ver con la flexibilidad que estos modelos aportan, la posibilidad de permitir el trabajo en equipo, la colaboración entre los estudiantes y el desarrollo de la autonomía cuando éstos ponen en práctica su capacidad de determinar cuándo y dónde estudiar, qué aprender y con qué fin.

Por otra parte, Fernández et al., (2016, como se citó en Castro, 2019), afirma que el modelo de formación Mixto o B-learning integra el uso de teorías de aprendizaje y prácticas de enseñanza en un diseño flexible, multimodal y multilineal, en este último el aprendizaje es individualizado y al propio ritmo del participante. Sin embargo,

se destaca que un modelo educativo mixto debe propiciar que las computadoras, el Internet, las plataformas virtuales, los dispositivos móviles, las herramientas tecnológicas y el software adaptativo se conviertan en facilitadores del proceso de aprendizaje, sin dejar de lado la participación dinámica del profesor y la organización de las instituciones educativas de Educación Superior de manera eficaz.

Los recursos educativos digitales y el aprendizaje significativo.

Los recursos educativos digitales son parte fundamental de este cambio, ya que pueden facilitar la comprensión, reflexión, análisis e interpretación de la información. Sin embargo, a pesar de ofrecer diversas opciones multimediales, interactivas y de fácil acceso, no garantizan por sí mismos la efectividad en la consecución de un aprendizaje significativo y crítico.

Es crucial reconocer que los recursos educativos digitales no pueden aplicarse de manera indiscriminada en todas las disciplinas o en cualquier espacio educativo. El valor que estos recursos aporten a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades y a la formación de valores (saber hacer, saber ser y saber convivir) dependerá de su adecuada selección, su integración con los procesos de enseñanza-aprendizaje y su coherencia con las actividades didácticas. El éxito o fracaso de su implementación se reflejará, principalmente, en la medida en que el estudiante logre autonomía en su aprendizaje, capacidad de reflexión y un aprendizaje significativo (García-Barrera, 2016).

Por lo tanto, es fundamental comprender las estrategias que permiten que un conocimiento adquirido se transforme en un aprendizaje significativo. Al respecto, Piaget et al. (como se citaron en Blancafort et al., 2019), coinciden en señalar que el aprendizaje significativo implica una estrecha relación entre los conocimientos previos y los nuevos, los cuales, a través de la interacción entre lo cognitivo y lo social, son procesados y asimilados, permitiendo

un aprendizaje más profundo que conecta el conocimiento con las destrezas y valores necesarios para enfrentar los retos de la vida actual.

La creación de un aprendizaje significativo en un ambiente educativo mediado por la tecnología depende en gran medida del reconocimiento del potencial comunicativo que ofrecen las herramientas tecnológicas. Esto incluye el análisis de los recursos educativos digitales y su aporte al proceso de enseñanza, así como su ajuste a las necesidades formativas. Además, es crucial establecer objetivos claros y diseñar actividades didácticas en las que la tecnología actúe como mediadora, más que como simple proveedora de información. El rol activo del docente, junto con el desarrollo de competencias como la búsqueda, análisis e interpretación de información, la comunicación efectiva y la creación de redes de colaboración, son elementos clave. Todos estos aspectos, integrados a través de un diseño instruccional adecuado, fomentarán la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de su creatividad y capacidad para resolver problemas reales en su entorno.

El diseño instruccional para los entornos virtuales de aprendizaje

Un EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) es un espacio que combina materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediado por la tecnología, facilita la comunicación sincrónica y asincrónica pedagógica entre los participantes dentro de un proceso de formación, da pie a la gestión de materiales didácticos y actividades de evaluación y seguimiento (Silva, 2017). Se puede decir por tanto que, un EVA es un espacio que da vida a un modelo de formación B-Learning (Mixto) o E-Learning (En línea) y que, a través de la unión de herramientas tecnológicas y elementos pedagógicos del currículo, contribuyen a mejorar la formación de estudiantes universitarios.

Por su parte Dillenbourg (2000, como se citó en Silva, 2017), destaca siete elementos básicos de un EVA: 1) Está diseñado con finalidades formativas, 2) Es un espacio social que está representado explícitamente, 3) Los estudiantes no sólo son activos sino también actores, 4) Co-construyen el espacio virtual, 5) No están restringidos a la enseñanza a distancia, 6) Integran diferentes tecnologías y también enfoques pedagógicos múltiples y 7) No excluyen necesariamente los entornos físicos.

Todo modelo de formación lleva implícito el Diseño de la Instrucción (DI), el cual es un proceso sistemático, planificado y estructurado, fundamentado en las teorías del aprendizaje y contribuye al logro de los objetivos. En razón a lo anterior, diversos autores (Bruner, 1969; Reigeluth, 1983; Berger y Kam, 1996; Broderick, 2001, como se citó en Belloch, 2013), señalan que el proceso de DI se compone de una planeación detallada y sistemática que permite la generación de espacios o ambientes de aprendizaje desarrollados a raíz de los objetivos didácticos y de las necesidades de los estudiantes, los cuales por medio del diseño, implementación y evaluación de los recursos, materiales y actividades, facilitan el aprendizaje tanto de pequeñas, como complejas tareas, modificando o produciendo un cambio en las habilidades y conocimiento de los participantes.

Innovación educativa

Innovación está relacionada con aquel proceso que implica el ingreso de algo nuevo en una realidad preexistente, con el fin último de cambiar o transformar esa realidad. Innovar, puede ser una idea, o forma distinta de hacer las cosas con la intención de solucionar un problema identificado previamente; incluye un pensamiento creativo el cual requiere del análisis de las implicaciones que un proceso innovador conlleva, hacia los usuarios o participantes. Dentro del campo de la educación, innovar no significa la inclusión de la tecnología en el campo educativo, o los procesos educativos modificados, como una actividad puntual que busca el cambio inmediato (Sánchez et al., 2018).

En este sentido cuando se hace referencia a la innovación educativa como un elemento que contribuye a producir cambios en las personas y su entorno, así como la mejora del aprendizaje, es importante tener presente que innovar implica entre otros aspectos considerar el trabajo colaborativo, los procesos de investigación, la transferencia del conocimiento, la inclusión de aspectos sociales, políticos, socioafectivos, económicos y humanos, en un punto que converja y marque la pauta para proponer un proceso creativo que requiera ser novedoso, evaluable, aplicado a espacios educativos con el respaldo de las instituciones educativas que permitan su implementación y comprobación como una innovación pertinente y relevante (Ramírez-Montoya et al., 2021).

Finalmente, Palacios et al. (2021), destacan que la innovación educativa y el desarrollo de aprendizajes relevantes, presenta una estrecha relación entre los componentes de: a) apropiación de la interacción entre contenido, pedagogía y tecnología, b) la gestión en los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje, c) el dinamismo entre el aprendizaje organizacional, el liderazgo y las tecnologías digitales. La integración co-participativa entre contenidos, objetivos y métodos en la formación son elementos clave para determinar un proceso educativo como innovador.

El modelo de diseño instruccional ADDIE para el eje curricular “Herramientas tecnológicas de la información y la comunicación”

La propuesta surge de la necesidad de formar al estudiante universitario en el desarrollo de habilidades digitales, que le permitan apoyar su proceso educativo, a través de la formación en el uso de herramientas específicas para su desempeño como estudiante y como futuro profesional en el área de las Políticas Públicas. Por lo tanto, la propuesta de formación enmarcada dentro del eje curricular de Herramientas de Tecnologías de la Información y Comunicación busca favorecer la formación práctica del uso de herramientas tecnológicas para el estudiante de la Licenciatura en Desarrollo y

Gestión Pública (LDGP) de la Unidad Académica de Desarrollo y Gestión Pública (UADGP) de la UAZ.

La formación en el uso de tecnologías por medio del eje curricular de TIC está planteada bajo el Modelo de Diseño Instruccional ADDIE por sus siglas en inglés, analize (análisis) designe (diseño), develop (desarrollo), implement (implementación) y evaluate (evaluación). El modelo obedece al acrónimo y es considerado como un modelo de diseño genérico dado que cada una de sus fases son la base de los modelos de Diseño Instruccional que surgen posteriormente (Morales-González et al., 2014).

Actualmente el Modelo ADDIE es conocido como un proceso para la generación de materiales educativos y ambientes de aprendizaje mediados por entornos virtuales. En consecuencia, el Modelo de Diseño Instruccional, contribuye a la presentación de forma organizada de cada una de las actividades y busca garantizar la calidad de la experiencia del aprendizaje.

Objetivo de la propuesta de formación del Eje Curricular de TIC

Formar al estudiante de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública, en el desarrollo de competencias para el manejo de herramientas tecnológicas necesarias para su proceso de aprendizaje que le permitan buscar, medir, evaluar y comprender algoritmos existentes en la cuantificación de las diferentes variables del desarrollo para comprender y proyectar su comportamiento, a través de herramientas y Software especializado.

Como estudiantes del programa de Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública requieren del conocimiento teórico práctico para el manejo de herramientas tales como; herramientas de análisis, organización y evaluación de la información, software de procesamiento de datos para el manejo de información cualitativa y cuantitativa y finalmente para el análisis de datos geográficos.

De igual forma se busca desarrollar en el estudiante universitario las habilidades de organización, búsqueda y presentación de la información, así como el aprendizaje en herramientas para el trabajo colaborativo.

Metodología

Dentro del área de la gestión pública aún existe una brecha entre las competencias tecnológicas demandadas en los entornos laborales y las habilidades que los estudiantes adquieren a lo largo de su formación universitaria. Por lo tanto, este estudio de corte cuantitativo con un enfoque transversal tiene el propósito de evaluar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública sobre el dominio de las herramientas tecnológicas tales como: paquetería básica, bases de datos, programas estadísticos, software para análisis cualitativo y sistemas de información geográfica. Además, se indaga cómo estas competencias han influido en su capacidad para enfrentar los retos profesionales en el campo de la gestión pública, desde un enfoque cualitativo.

La muestra estuvo compuesta por 71 estudiantes de los semestres de primero a quinto, con el objetivo de analizar su percepción sobre cómo la integración de las TIC ha contribuido al desarrollo de competencias en la búsqueda de información y el análisis de datos, así como en la formación en herramientas específicas que les permitan abordar la resolución de problemas públicos en el ámbito de la gestión pública.

Como instrumento de recolección de información se aplicó una encuesta mediante Google Forms con opciones de respuestas en escala tipo Likert para medir datos cuantificables sobre las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto al uso y aplicación de las TIC; así mismo, se añadieron preguntas abiertas a fin de recuperar información cualitativa adicional que permitiera complementar el análisis. La información se recolectó de forma anónima, dado que

no se solicitaron nombres, de igual forma se hizo la aclaración de que los datos recabados serían utilizados para fines académicos y de mejora del modelo de formación. A los resultados se aplicaron pruebas estadísticas descriptivas para determinar diferencias significativas en la percepción del impacto del eje curricular, los datos se estructuraron en 5 dimensiones.

Contexto del programa académico de licenciatura

El programa académico de Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública (LDGP) surge en la Unidad Académica de Desarrollo y Gestión Pública de la UAZ, consta de ocho semestres y su malla curricular se estructura en siete ejes temáticos de tronco común: 1) Estadística y medición del desarrollo, 2) Estado y desarrollo en México, 3) Teorías del desarrollo, 4) Teoría social y organizativa, 5) Política Pública, 6) Gestión Pública y 7) Herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación, eje en el que se centra la presente investigación.

En el perfil de ingreso establece que podrán cursar el programa de LDGP, egresados de bachillerato interesados en el ámbito del desarrollo y la gestión pública, así como trabajadores en instituciones de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales o empresas con responsabilidad social, además de que los aspirantes deberán tener interés en la intervención social, el desarrollo local y las políticas públicas.

En su perfil de egreso se señala que los licenciados en desarrollo y gestión pública serán capaces de analizar la realidad nacional y local con bases sólidas en la investigación, que le permitan identificar y proponer soluciones innovadoras a problemas públicos. Obtendrán herramientas para mejorar el papel del Estado y diseñar o implementar proyectos de desarrollo social en los distintos niveles de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, así como organismos internacionales.

Entre las habilidades y competencias que un egresado en la LDGP podrá adquirir al cursar la malla curricular del programa están las de; manejar datos y análisis cuantitativos por medio de Software especializado para interpretar y medir variables de desarrollo. Comprender el sistema económico, político y jurídico del país, adquirir competencias para el análisis con perspectiva de desarrollo con énfasis en el desarrollo humano y local, aplicar teorías del cambio social para diseñar propuestas de intervención, así como realizar análisis de la política pública y la gestión pública.

Planteamiento del problema

Con la creciente necesidad de innovación tecnológica en la gestión pública, se plantea la interrogante sobre cómo el eje curricular de TIC ha influido en la preparación de los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública. Se busca conocer si las herramientas tecnológicas adquiridas durante su formación han mejorado su capacidad para analizar datos y proponer soluciones en el campo de las políticas públicas.

Pregunta general de investigación

La pregunta para evaluar el modelo es: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública sobre el eje curricular de TIC?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de dominio en los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública de la UAZ de las herramientas tecnológicas adquiridas en su formación profesional?

- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las TIC en su desarrollo personal y profesional?

Objetivo general

El objetivo es evaluar el impacto del eje curricular de TIC en la formación profesional de los estudiantes de la citada licenciatura.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de dominio de las herramientas tecnológicas adquiridas y analizar la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las TIC en su desarrollo personal y profesional.

Supuesto de investigación

La incorporación del eje curricular de TIC ha tenido un impacto positivo en la formación profesional de los estudiantes, mejorando sus habilidades para analizar datos y generar propuestas de políticas públicas.

Variables de investigación

Como variable independiente se considera el eje curricular de Tecnologías de la Información y Comunicación.

Como variables dependientes se toman: las habilidades en el uso de herramientas tecnológicas y la percepción del impacto de las TIC en la formación profesional y personal.

Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en la Unidad Académica de Desarrollo y Gestión

Pública. Los estudiantes de esta licenciatura están expuestos a un eje curricular de TIC, que abarca asignaturas de primero a quinto semestre que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Malla curricular del eje de Herramientas de TIC.

SEMESTRE	UNIDAD DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN
1er	Paquetería básica de TIC	El alumno desarrolla competencias para: Organizar información (seleccionar, dar formato y presentación a un texto), organizar datos (ordenar, categorizar, generalizar y comparar datos), realizar diferentes tipos de gráficas, agregar imágenes y esquemas que le ayuden a la interpretación y análisis de la información, para su mejor comunicación, así como analizar información para plantear soluciones a problemas.
2do	Bases de Datos	El alumno desarrolla las competencias para: Buscar y analizar información, identificar la utilidad de las BD y los SIG, organizar datos (ordenar, categorizar, generalizar y comparar datos).
3ro	Paquetería para el análisis de datos estadísticos cuantitativos.	Por medio de un aprendizaje teórico-práctico los estudiantes conocen y practican con los paquetes estadísticos para el análisis de datos cuantitativos (analiza, organiza y explica los resultados de información cuantitativa).
4to	Paquetería para el análisis de datos cualitativos.	Desarrollar habilidades para el manejo de Software de análisis de datos cualitativos, así como competencias en: manejo de datos en el programa, capturar datos, identificar variables, crear un archivo de datos en forma estructurada y organizada, preparar bases de datos para su análisis: generar variables, conjuntar, discriminar e interpretar.
5to	Sistemas de Información Geográficos (SIG).	Conocer el funcionamiento y los componentes de un SIG. Explorar y manejar el Software para emplearlo en diversos ámbitos: disposición del territorio y urbanismo, gestión de recursos, logística, transporte, desarrollo local y sostenible, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El instrumento aplicado en la investigación se estructuró en cinco dimensiones específicas para evaluar el impacto del eje curricular de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Dimensión 1: competencias en el uso de herramientas tecnológicas. Esta dimensión evaluó el nivel de desarrollo de competencias relacionadas con el uso de TIC. El 48% de los encuestados expresó estar "totalmente de acuerdo" en que el eje curricular ha mejorado sus habilidades en el manejo de TIC aplicadas a su desempeño profesional, mientras que el 43% indicó estar "de acuerdo". Sólo el 9% de los participantes mostró una postura neutral, sin opiniones negativas significativas.

Dimensión 2: aplicación de conocimientos en el ámbito profesional. La dimensión midió el grado en que los estudiantes aplican conocimientos en TIC dentro de su vida profesional. El 51% indicó estar "totalmente de acuerdo" en que aplica los conocimientos adquiridos en TIC en el ejercicio profesional, y un 42% estuvo "de acuerdo" con esta afirmación, demostrando una alta aplicabilidad de los conocimientos. Solo el 8% se mantuvo neutral.

Dimensión 3: impacto de las TIC en la formación profesional. Se evaluó el impacto del eje de TIC en el desarrollo profesional de los estudiantes. El 63% de los encuestados respondió estar "totalmente de acuerdo" en que las TIC mejoraron su capacidad para generar políticas públicas y aumentaron sus oportunidades laborales, mientras que un 31% estuvo "de acuerdo". El 6% mantuvo una postura neutral.

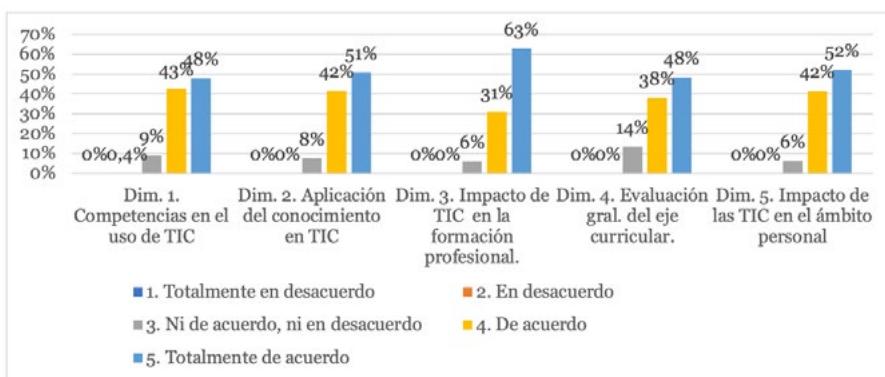
Dimensión 4: evaluación del eje curricular de TIC. Esta dimensión solicitó una evaluación general del eje curricular de TIC. El 48% estuvo "totalmente de acuerdo" en que el eje es adecuado y está bien diseñado, mientras que el 38% estuvo "de acuerdo". El

14% mostró una postura neutral, sugiriendo interés en una mayor profundización del contenido.

Dimensión 5: impacto personal de las TIC. En esta última se analizó el impacto del eje curricular en el ámbito personal. El 52% de los encuestados estuvo “totalmente de acuerdo” en que el aprendizaje de TIC ha mejorado su capacidad para trabajar colaborativamente y gestionar proyectos en equipo, y el 42% estuvo “de acuerdo”. Solo el 6% mantuvo una postura neutral, indicando un fuerte impacto personal positivo de estas competencias.

Lo antes descrito respecto a cada una de las dimensiones se pueden observar en la figura 1 de una forma más amplia. En éste se evidencia como los estudiantes universitarios perciben la formación mediada por tecnología como un proceso que les facilita un aprendizaje flexible, así como la posibilidad de aplicar el conocimiento adquirido dentro de su contexto real.

Figura 1. Análisis de la percepción del eje curricular de TIC por dimensión



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de los diferentes semestres de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública perciben que la formación que reciben por medio del eje curricular de TIC, es un elemento que les permite el desarrollo de habilidades en el uso y manejo de herramientas para poder mejorar su autonomía en el aprendizaje, trabajar de manera

colaborativa, buscar, analizar e interpretar información y aplicar lo aprendido dentro de su entorno laboral, académico y profesional.

Esto se refuerza cuando manifiestan que conocer y aplicar las TIC, los lleva a desarrollar un pensamiento crítico como se puede leer en las respuestas abiertas de la encuesta, así como la percepción sobre la importancia de usar las TIC en el contexto en el que se desempeñan y cómo estas les permiten abordar los desafíos presentados, coincidiendo con los resultados de investigaciones previas como la de Mosquera-González et al. (2021), en las que se afirma que el uso de las tecnologías en estudiantes universitarios es percibido como algo significativo y de gran utilidad, dado que según el contexto en el que se aplican, las herramientas se convierten en un elemento trascendental para mejorar el perfil académico y favorece el desempeño personal y profesional.

E22.S3: una experiencia que refleja claramente el eje de tecnologías en mi formación profesional fue cuando trabajé en un proyecto de análisis de datos durante una de mis primeras prácticas. Al principio, me sentía un poco intimidado por la cantidad de información que teníamos que manejar y analizar. Sin embargo, gracias a lo que había aprendido en mis clases sobre herramientas tecnológicas, pude abordar el desafío de manera estructurada.

Al respecto de la contribución de las TIC en el rendimiento académico, existe evidencia de que al ser implementadas adecuadamente éstas ofrecen un cúmulo de oportunidades para la innovación educativa. La implementación efectiva en los procesos de formación mediados por tecnología requiere de considerar los factores pedagógicos y contextuales que permitan su aplicación de manera efectiva, con ello se podrá potenciar el aprendizaje y por ende mejorar el rendimiento académico, así como el acceso a una vasta cantidad de recursos educativos que promuevan una mayor interacción y

autonomía por parte de los estudiantes (Cedeño et al., 2023). En este sentido el impacto del eje curricular en la formación profesional de la LDGP, es percibido como algo que le permite desarrollar habilidades tecnológicas para plantear propuestas de solución a problemas actuales, dentro de la gestión pública y el ámbito social.

E24.S5: el eje curricular de tecnologías ha sido un pilar fundamental en mi formación, dotándome de las habilidades necesarias para contribuir de manera efectiva a la sociedad y enfrentar los desafíos que se presentan en ella.

En la Tabla 2 se muestra la co-ocurrencia entre el código; influencia de las TIC en la formación profesional y el resto de los códigos relacionados con la aplicación de estas en el aprendizaje y la solución de problemas públicos.

Tabla 2. Tabla de co-ocurrencias influencia de las TIC en la formación profesional

	Eva y su contribución al desarrollo académico.	Influencia de las TIC en la formación	Tic para resolver problemas de actualidad.
Aplicación del conocimiento de las TIC al contexto real.	3	11	9
Aprendizaje significativo.	4	5	2
Uso de tic en la política pública.	2	2	6

Fuente: elaboración propia

La inclusión de las tecnologías dentro de la formación universitaria se considera una influencia positiva, ya que su uso conlleva un cambio en la metodología, el modelo pedagógico y el aprovechamiento de recursos educativos disponibles. El aprendizaje mediado por tecnologías basado en una interacción entre estudiantes,

docentes y materiales de estudio puede propiciar el desarrollo de aprendizajes diversos, centrados en las necesidades e intereses para formar universitarios capaces de responder a las exigencias de la sociedad actual (Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina, 2020), esta relación se afirma con las respuestas a las preguntas abiertas realizadas a los estudiantes.

E26.S3: esto no solo ha fortalecido mi capacidad para evaluar de manera crítica la información, sino que también me ha enseñado a ser más adaptable al resolver problemas en distintos contextos.

E27.S5: definitivamente influye en mi pensamiento profesional, y en mi trabajo he desarrollado bastante de lo aprendido de las tecnologías.

Las y Los estudiantes hoy en día no sólo requieren aprender el uso de las TIC en espacios curriculares asignados (UDIS didácticas), sino que esta formación debe ser permanente y estar integrada de manera transversal en el currículo, a fin de que propicie cambios en las prácticas educativas (Cabero, 2015, como se citó en González, 2022). Incorporar las TIC en la educación, requiere de una serie de respuestas por parte de las instituciones de educación superior, una de ellas tiene que ver con los métodos pedagógicos centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva socio-constructivista, la cual resalta la importancia de la vinculación entre la actividad de los estudiantes y su interacción con el contexto (Centeno y Cubo, 2013).

E24.S3: “el eje curricular de tecnologías ha sido un pilar fundamental en mi formación, dotándome de las habilidades necesarias para contribuir de manera efectiva a la sociedad y enfrentar los desafíos que se presentan en ella”.

E4.S4: “*me ha ayudado mucho, ya que me permite estudiar, atender hijos, casa y familia y de una forma más fácil*”.

Es sumamente necesario integrar las TIC en el aula desde dos perspectivas principales; la pedagógica que permita que los estudiantes adquieran aprendizajes en el uso de las herramientas como un eje transversal en la educación superior y desde la perspectiva innovadora que contribuya a la formación de perfiles autónomos, responsables y capaces de incidir en su contexto real (González, 2022).

E25.S3: “*aprender a manejar estas herramientas tecnológicas me ha permitido no solo mejorar mi análisis crítico, sino también proponer soluciones basadas en evidencia para problemáticas sociales, un aspecto clave en mi carrera en gestión pública y desarrollo social*”.

En la Tabla 3, se observa que los participantes perciben que el eje curricular de TIC les brinda la capacidad para aprender de forma flexible; así mismo, estudiar con el apoyo de la tecnología como lo es un EVA, contribuye al desarrollo académico y fomenta un aprendizaje autónomo. Ello se identifica por medio la relación de los códigos en el proceso de análisis cualitativo de la información, el número de veces que un código se repite a lo largo de la codificación cualitativa se relaciona directamente con validez y el significado de los datos. Los códigos señalan que existe una influencia positiva en la formación profesional derivada de la integración de las TIC, así como las posibilidades que las herramientas tecnológicas les brindan para el análisis e interpretación de la información, al presentarse 77 y 78 veces los códigos asignados a ello.

Tabla 3. Fundamentación de los códigos de análisis del impacto del eje curricular de TIC

Código	Fundamentación
B-Learning como apoyo en el trabajo flexible	8
Autonomía del aprendizaje	12
B-Learning como apoyo del trabajo en equipo	12
Uso de tic en las políticas públicas	13
Aplicación del conocimiento	17
Pensamiento crítico	22
Aprendizaje significativo	23
Saber comunicar información	35
Tic para resolver problemas de actualidad	39
Capacidad para aprender de forma flexible	40
Saber buscar información	42
Eva y su contribución al desarrollo académico	44
Aprendizaje autónomo	45
Aplicación del conocimiento en TIC al contexto real	62
Influencia de las TIC en la formación profesional	77
Saber analizar e interpretar información	78

Fuente: elaboración propia.

Formar profesionales en el uso de herramientas tecnológicas permite a los estudiantes en desarrollo y gestión pública, aplicar el conocimiento adquirido al contexto real; así como adquirir habilidades en la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información; que como se pudo leer en las respuestas abiertas, estos consideran un pilar fundamental en su formación dentro de la gestión pública, incluso ven la posibilidad de estudiar con la inclusión de las tecnologías, como un elemento que les permite formarse, cuidar de la familia y al mismo tiempo, trabajar, expandiendo sus posibilidades y fortaleciendo su desarrollo académico.

Discusión

Los resultados de la investigación destacan la relevancia del eje curricular de TIC en la formación profesional de estudiantes de gestión pública. La elevada concordancia en las cinco dimensiones muestra que los estudiantes perciben el eje de TIC no solo como una herramienta académica, sino como un componente crucial para el desarrollo de competencias esenciales en el ámbito profesional y personal. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que señalan que la inclusión de TIC en la educación superior incrementa la capacidad de análisis y la autonomía profesional en los estudiantes (Aparicio Gómez, 2018; López Belmonte et al., 2019).

De igual forma se observa en los resultados obtenidos, que la utilización de las tecnologías y la generación de modelos pedagógicos que las incluye, generan un aporte significativo a los procesos de aprendizaje; y es que no sólo desarrollan en el estudiante habilidades de colaboración, sino que también se fomenta el pensamiento crítico; como lo señala en su investigación Puig et al. (2020), donde se afirma que los modos en los que se aprende a través de las TIC y el papel que estas juegan en los espacios formativos, son un tema que toma gran relevancia en la sociedad del Siglo XXI, pues promueven el aprendizaje significativo, al permitir al estudiante dedicar más tiempo a las actividades, compartir conocimientos, analizar y evaluarse ellos mismos.

La alta valoración en la dimensión de “Aplicación de conocimientos” sugiere que el eje de TIC proporciona habilidades prácticas que los estudiantes encuentran transferibles a sus actividades profesionales. Asimismo, la dimensión “Impacto en la formación profesional” respalda la importancia de las TIC en la preparación de los estudiantes para el entorno laboral, donde el análisis de datos y el desarrollo de políticas públicas son componentes esenciales. Sin embargo, la dimensión “Evaluación del eje curricular” revela el deseo de los estudiantes por una profundización en las

herramientas tecnológicas específicas para la gestión pública, sugiriendo una posible mejora en el contenido del programa.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido evaluar de manera exhaustiva el impacto del eje curricular de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). A través de un enfoque metodológico que combinó tanto la recolección de datos cuantitativos como cualitativos; se ha logrado obtener una visión integral sobre cómo la incorporación de las TIC influye en el desarrollo de competencias clave para la gestión pública.

En primer lugar, se ha constatado que los estudiantes perciben el eje curricular de TIC como un elemento fundamental en su formación. La mayoría de los participantes en la investigación manifestaron que las herramientas tecnológicas adquiridas durante su formación no solo les han proporcionado habilidades técnicas, sino que también han mejorado su capacidad para analizar información y proponer soluciones efectivas a problemas públicos. Este hallazgo coincide con la idea de que la educación superior debe adaptarse a las demandas del entorno laboral actual, donde la competencia tecnológica es esencial.

En segundo lugar, el estudio ha revelado que la inclusión de las TIC en el currículo fomenta un aprendizaje más flexible y autónomo. Los estudiantes han expresado que el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) les permite gestionar su tiempo de manera más eficiente, facilitando la conciliación entre sus responsabilidades académicas, laborales y familiares. Esta flexibilidad es un aspecto crucial en la formación de profesionales que deben ser capaces de adaptarse a diversas circunstancias y contextos.

Además, se ha observado que la integración de las TIC promueve un enfoque innovador en la enseñanza y el aprendizaje. La innovación educativa, entendida como la capacidad de transformar la práctica pedagógica mediante la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías, se ha manifestado en la forma en que los estudiantes abordan el análisis de datos y la formulación de políticas públicas. Este enfoque no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del sector público, donde la capacidad de adaptación y la creatividad son cada vez más valoradas.

Por otro lado, es importante destacar que, a pesar de los avances, aún existen áreas de mejora en la formación en TIC. Los resultados sugieren que es necesario ampliar el contenido práctico del currículo, incorporando prácticas avanzadas en software especializado y proyectos interdisciplinarios que vinculen las TIC con otras áreas del conocimiento. Esto no solo fortalecería las competencias técnicas de los estudiantes, sino que también les permitiría desarrollar un enfoque más holístico y colaborativo en la resolución de problemas.

Finalmente, se recomienda llevar a cabo una revisión continua del plan de estudios para asegurar que se mantenga actualizado y relevante frente a los rápidos avances tecnológicos. La formación en trabajo colaborativo también debe ser un foco de atención, ya que los resultados indican que esta competencia es fundamental para el éxito en el ámbito profesional. Fomentar proyectos en equipo y simular entornos de trabajo reales contribuirá a preparar a los estudiantes para los desafíos que enfrentarán en su carrera.

En conclusión, el eje curricular de TIC ha demostrado ser un componente formativo esencial que no solo mejora las habilidades técnicas de los estudiantes, sino que también potencia su capacidad para aplicar conocimientos en contextos laborales. La innovación educativa, en este sentido, se erige como un pilar fundamental para la formación de profesionales competentes y adaptables, capaces de contribuir de manera significativa al desarrollo de políticas públicas efectivas y sostenibles en un entorno en constante cambio.

Recomendaciones

1. Ampliar el contenido práctico: se recomienda incluir prácticas avanzadas de software especializado en la malla curricular de TIC para responder a la demanda estudiantil por mayor profundidad en herramientas específicas de gestión pública.
2. Integrar proyectos interdisciplinarios: implementar actividades que vinculen las TIC con otros componentes del programa, como el análisis de políticas públicas y la evaluación de datos geoespaciales, fortalecería las habilidades de los estudiantes en un contexto multidisciplinario.
3. Revisión continua del plan de estudios: dado el avance rápido de las tecnologías, se sugiere una actualización periódica del contenido curricular, asegurando la inclusión de las últimas herramientas y metodologías de análisis de datos en el ámbito público.
4. Fortalecer la formación en trabajo colaborativo: los resultados reflejan el impacto positivo del eje de TIC en las competencias colaborativas de los estudiantes; por ello, se recomienda que el programa fomente aún más la realización de proyectos en equipo, simulando entornos de trabajo reales.

Estas recomendaciones buscan optimizar el impacto del eje curricular de TIC, garantizando que los egresados cuenten con las competencias tecnológicas, profesionales y personales necesarias para contribuir de manera significativa en el sector de la gestión pública.

Agradecimientos

A la comunidad estudiantil del programa de Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública de la Unidad Académica de Desarrollo y Gestión Pública de la UAZ, por su valiosa colaboración y visión crítica que ha permitido mejorar el quehacer docente y el modelo educativo del programa. Al directivo de la unidad y responsable de programa académico por la facilidad y la disposición de la implementación y evaluación del eje curricular de TIC en la licenciatura.

Referencias

- Aparicio Gómez, O. Y. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 67-80. <https://orcid.org/0000-0003-3535-6288>
- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia.
- Blancafort, C., González, J., Sisti, O., & Rivera Vargas, P. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En A. García, (ed.). *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* (pp. 49-60). Editorial XYZ.
- Castrillón Morales, L. (2015). Las tecnologías educativas y la formación de pensamiento crítico. *Fides et Ratio*, 10(10), 15-28.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Cedeño Cedeño, R., Vásquez Castro, P., & Maldonado Palacios, I. (2023). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el rendimiento académico: Una revisión sistemática de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 10297-10316. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7732
- Centeno Moreno, G., & Cubo Delgado, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- García Sánchez, M., Reyes Añorve, J., & Godínez Alarcón, G. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(12), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- García-Barrera, A. (2016). Evaluación de recursos tecnológicos didácticos mediante e-rúbricas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (49), 1-13. <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/13>
- Godoy Zúñiga, M. E., & Calero Cedeño, K. M. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Espacios*, 39(25).
- González Martínez, J. (2022). De las TIC a las TAC; una transición en el aprendizaje transversal en educación superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2929>

- Licona Meneses, K., & Veytia Bucheli, M. (2019). El empleo de las TIC en la educación superior. *Educar para Educar*, (17), 91-99.
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., & Moreno Guerrero, A. (2019). Consideraciones sobre el B-learning en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Universidad y Ciencia*, 9(1), 24-39. <https://n9.cl/6z42j>
- López López, M. M., Sánchez, P. K., Mero Chávez, E. J., & Rodríguez Gámez, M. (2019). Estrategias tecnológicas como fortalecimiento en el aprendizaje crítico-reflexivo. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://n9.cl/bbzr4j>
- McGriff, S. J. (2000). *Instructional systems development model*. College of Education, Penn State University.
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R., & Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel Gámez, (ed.). *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 33-46). Díaz de Santos.
- Mosquera-González, D., Valencia-Arias, A., Benjumea-Arias, M., & Palacios-Moya, L. (2021). Factores asociados al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje de ingeniería. *Formación Universitaria*, 14(2), 121-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200121>
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://n9.cl/7sbgo>
- Poveda-Pineda, D., & Cifuentes-Medina, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Puig, B., Blanco Anaya, P., & Barg, I. M. (2020). A systematic review on e-learning environments for promoting critical thinking in higher education. En M. J. Bishop, E. Boling, J. Elen, & V. Svihla, (eds.). *Handbook of research in educational communications and technology* (pp. 345-362). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8_16

Ramírez-Montoya, M. S., De Agüero Servín, M., Pompa Mansilla, M., Hernández Romo, A., Hernández Alvarado, M., & Sánchez-Mendiola, M. (2021). La investigación de la innovación en la educación superior en México y el mundo: 2015-2020. En M. Sánchez Mendiola, & J. G. Escamilla de los Santos, (eds.). *Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360* (pp. 43-79). Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez Mendiola, M., Escamilla de los Santos, J. G., & Sánchez Saldaña, M. E. (2018). ¿Qué es la innovación en educación superior? Reflexiones académicas sobre la innovación educativa. En M. Sánchez Mendiola, & J. G. Escamilla de los Santos, (eds.). *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360* (pp. 19-41). Universidad Nacional Autónoma de México.

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (53), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>

Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas. (s. f.). *Documento de creación del programa de Licenciatura en Desarrollo y Gestión Pública*.

**Analysis of the impact and perceptions of the ict curricular axis in higher education
Análise do impacto e das percepções do eixo curricular de tic no ensino superior**

Magda Collazo Fuentes

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0009-0004-3959-742X>

magda.collazo@uaz.edu.mx

Francisco Javier Rivera Alejo

Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0009-0009-5199-9508>

alejo100466@gmail.com

María Guadalupe Veytia Bucheli

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) | Hidalgo | México

<https://orcid.org/0000-0002-1395-1644>

maria_veytia@uaeh.edu.mx

Abstract

The research project evaluated the impact of the Information and Communication Technologies (ICT) curricular axis on the professional training of students in the Bachelor's Degree in Development and Public Management (LDGP) at the Autonomous University of Zacatecas (UAZ). With a sample of 71 students from different semesters, the study analyzed how the integration of ICT contributes to the development of data analysis competencies, necessary for addressing public management problems and formulating effective public policies. The study used surveys and quantitative analysis to assess students' perceptions of their mastery of technological tools, including statistical software, geographic information systems, databases, and basic office suites. It also explored how these competencies impact their ability to face professional challenges in the public sphere. The results revealed that the implementation of ICT in professional training has had favorable effects. Sixty percent of the students considered that ICT strengthens their learning in a flexible and autonomous manner. They highlighted that the use of specialized software is key for the analysis and interpretation of data related to public policies and social development, facilitating the processing of large volumes of information and generating statistical conclusions that support decision-making. This research underscores the relevance of integrating ICT into higher education to foster innovation and the development of critical skills, preparing students for labor challenges in public management and contributing to the strengthening of their professional competencies.

Keywords: Information technology; government policy; management; design; education.

Resumo

O projeto de pesquisa avaliou o impacto do eixo curricular de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação profissional dos estudantes da Licenciatura em Desenvolvimento e Gestão Pública (LDGP) da Universidade Autônoma de Zacatecas (UAZ). Com uma amostra de 71 estudantes de diferentes semestres, analisou-se como a integração das TIC contribui para o desenvolvimento de competências em análise de dados, necessárias para abordar problemas de gestão pública e formular políticas públicas eficazes. O estudo utilizou pesquisas e uma análise quantitativa para avaliar a percepção dos estudantes sobre seu domínio de ferramentas tecnológicas, incluindo software estatístico, sistemas de

informação geográfica, bancos de dados e pacotes básicos. Explorou-se também como essas competências impactam sua capacidade de enfrentar desafios profissionais no âmbito público. Os resultados revelaram que a implementação das TIC na formação profissional tem tido efeitos favoráveis. Sessenta por cento dos estudantes consideraram que as TIC fortalecem sua aprendizagem de maneira flexível e autônoma. Destacaram que o uso de software especializado é chave para a análise e interpretação de dados relacionados a políticas públicas e desenvolvimento social, facilitando-lhes processar grandes volumes de informação e gerar conclusões estatísticas que apoiam a tomada de decisões. Esta pesquisa sublinha a relevância de integrar as TIC no ensino superior para fomentar a inovação e o desenvolvimento de habilidades críticas, preparando os estudantes para os desafios laborais na gestão pública e contribuindo para o fortalecimento de suas competências profissionais.

Palavras-chave: Tecnologia da informação; política governamental; gestão; design; educação.



Religación
Press

Ideas desde el Sur Global



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ZACATECAS
FRANCISCO GARCÍA SALINAS



ISBN: 978-9942-561-98-5



9 789942 561985