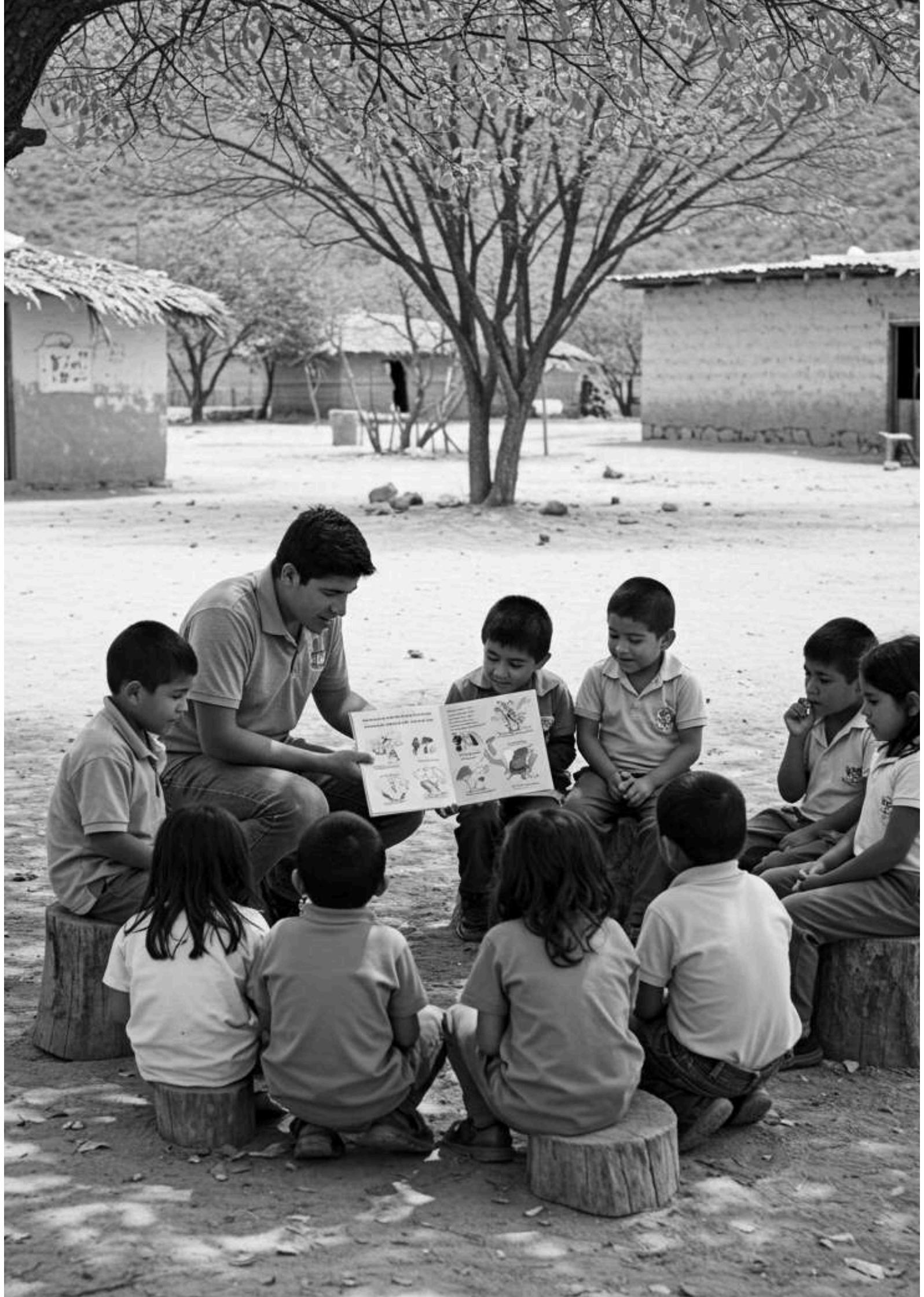


Tribuna Pedagógica

Universidad
Pedagógica
Nacional

Vol 3, Núm 1



Manos callosas
moldean nuestro andar
luz de mañana



Raíz de tierra
sabores del recuerdo
voz sin retorno



Trazo en tierra
niños miran atentos
sueños despiertan



tribuna pedagógica



*Revista académica de la
Universidad Pedagógica Nacional*



Las imágenes expuestas en este número son
cortesía de Leonardo Rampardal





Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena
Gobernador Constitucional del Estado de Yucatán

Dr. Juan Enrique Balam Varguez
Secretario de Educación del Estado de Yucatán

Dra. Geovanna Campos Vazquez
Secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación

Dra. Rosa María Torres Hernández
Rectora de UPN

Mtro. Juan Ramón Manzanilla Dorantes
Director UPN Unidad 31-A

Editor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Equipo Editorial

Armando Peraza Guzmán, José Antonio García Cano, José Antonio Castro Castillo, Galo Emanuel López Gamboa, Nadia Peregrina Castillo Bojorquez, Jesús Francis Martínez Ortega, Jorge Alberto Ortiz Mejía, Sandra Paola Sunza Chan, Maria Candelaria May Novelo, Roger Jesús González González, Martha Ofelia González Centurión, Mario Alberto Gutiérrez y Hernández, Raúl Venancio May Couoh, Leidy Candelaria Puc Chan, Azurena María Molina Molas, Macedonio Martín Hue, Ignacio Pech Tzab

Consejo Editorial

Dr. Jaime Montes Miranda.- Universidad de La Serena (Chile); Dr. Ángel Espina Barrio.- Universidad de Salamanca (España); Dra. Carmenza Montañez.- Universidad de Boyacá (Colombia); Dra. Mónica Fernández Braga.- Universidad Nacional de Quilmes (Argentina); Dr. Sixto Moya.- Laboratorio de Inteligencia Exponencial (República Dominicana)

Maquetado y Asesoría Técnica

Thelma González Zúñiga

Obra plástica de este número

Leonardo Rampardal

**Publicación arbitrada por el Comité Editorial de la
Universidad Pedagógica Nacional**

Revista Tribuna Pedagógica, volumen 3, número 1, enero - junio de 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional. Av. Universidad Pedagógica # 27-S/N, Fracc. Vergel II, San Antonio Kaua II, 97176 Mérida, Yucatán, México, teléfono 999 983 0786, www.tribunapedagogica.upnmda.edu.mx. Editor responsable: Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, teléfono 999 983 0786, victor.avendano@upnmda.edu.mx. ISSN: 0188-914, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Universidad Pedagógica Nacional. Fecha de última modificación, junio de 2025.

Índice

Reducción de vulnerabilidades emocionales en futuras pedagogas y mejora de la convivencia escolar en secundarias <i>Jesús Francis Martínez Ortega</i>	1
Arte, tecnología y envejecimiento: nuevas formas de participación cultural con Google Art <i>Víctor del Carmen Avendaño-Porras</i>	14
La convivencia escolar en el preescolar “20 de noviembre” de Peto, Yucatán: una estrategia de intervención desde la NEM <i>Lidia Gabriela Tah Montejo</i>	26
Hacia una educación inclusiva: reflexiones sobre la guía para una escuela inclusiva del CRESUR <i>Emma Yolanda Escobar Flores y José Humberto Trejo Catalán</i>	41
Aprendizaje 4.0: potenciando proyectos transversales con Inteligencia Artificial <i>José Antonio García Cano</i>	48
Navegando la educación virtual: La experiencia de los estudiantes universitarios de Ayacucho durante la pandemia de COVID-19 <i>Gisela Herreras Gutiérrez, Julissa Anaya Espinoza y Delia Ayala Esquivel</i>	60
Propuesta de intervención educativa sobre la Nueva Escuela Mexicana para el fortalecimiento de la práctica docente en educación básica <i>Germani Adrián Muñoz-Osorio</i>	69
Nivel de competencias en el manejo de las TAC en estudiantes de enfermería y obstetricia <i>Mariano Raymundo Hernández Hernández y Edrin David Padias Hernández</i>	86
Uso de Inteligencia Artificial en la formación académica de estudiantes indígenas: análisis en la UPN 31-A Mérida <i>Víctor del Carmen Avendaño Porras y José Antonio García Cano</i>	94
Barreras de comunicación en una comunidad indígena tsotsil a nivel secundaria y su relación con el TDAH <i>Thelma Hermenegilda González Zúñiga e Ingrid Guadalupe Pérez García</i>	104
Uso de herramientas digitales en escuelas normales: dificultades y percepciones docentes <i>Patricia Velasco Domínguez, Thelma Hermenegilda González Zúñiga y Nayeli Alejandra Flores Domínguez</i>	111
Pedagogías de la autonomía: sus principios pedagógicos desde la práctica <i>Justo Germán González Zetina (coord.), Elsa Beatriz Molina Esparza, Rossana Carely Chalé Leal, Iranice Astarte Reyes Carrillo, Selmy Danelly Cano Ortiz y Danely Miriela Canul Canto</i>	118
El docente como investigador de su quehacer educativa <i>Azurena Molina Molas</i>	138



Presentación

En este volumen de Tribuna Pedagógica, el lector se interna en un universo de reflexiones y propuestas que dialogan desde la cotidianidad escolar hasta las fronteras de la innovación tecnológica.

Se inicia con textos que rescatan la dimensión afectiva de la educación: se muestra cómo el aprendizaje servicio puede ser una vía para atender las vulnerabilidades emocionales en la formación de futuros docentes y, al mismo tiempo, estrategias concretas para consolidar la convivencia en un preescolar de Yucatán bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Al mismo tiempo, surge una invitación a reconsiderar la inclusión, no como un ideal abstracto, sino como práctica viva, al cuestionar críticamente las guías institucionales y adaptarlas a las realidades multiculturales.

La mirada luego se encauza hacia escenarios impactados por la pandemia y las brechas digitales. Relatos de estudiantes universitarios de Ayacucho y estudios sobre competencias en tecnologías del aprendizaje para quienes cursan áreas de salud dibujan un panorama de desafíos –emocionales, pedagógicos y de conectividad–, y alientan a repensar rutas de acompañamiento virtual más sostenibles.

En paralelo, la inteligencia artificial irrumpe como apuesta formativa: se exploran oportunidades para jóvenes indígenas, reconociendo la riqueza cultural y el reto lingüístico que ello implica, y se visibilizan las barreras comunicativas que atraviesan estudiantes tsotsiles con TDAH, subrayando la urgencia de intervenciones sensibles a cada contexto.

Finalmente, el lector encontrará un foco en la construcción de autonomía docente y la pedagogía crítica. Desde las percepciones de formadores en Escuelas Normales de Chiapas, que enfrentan problemas de infraestructura para integrar herramientas digitales, hasta un dossier sobre pedagogías de la autonomía que reivindica el error como motor de aprendizaje y propone alianzas entre corrientes críticas y experiencias pluriculturales, se evidencia la necesidad de que el maestro asuma un rol investigador de su propia práctica.

De este modo, cada texto de este número se conjuga para ofrecer un recorrido que oscila entre lo emocional, lo tecnológico y lo reflexivo, invitando a transformar la enseñanza en espacios más humanos, inclusivos y auténticamente innovadores.



Reducción de Vulnerabilidades Emocionales en Futuras Pedagogas y Mejora de la Convivencia Escolar en Estudiantes de Secundaria: Impacto del Aprendizaje Servicio

Reducing Emotional Vulnerabilities in Future Teachers and Improving School Coexistence in Secondary School Students: Impact of Service Learning

Jesús Francis Martínez Ortega*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este estudio evaluó el impacto de una intervención de aprendizaje-servicio en dos grupos: 27 futuras pedagogas con vulnerabilidades emocionales y 97 estudiantes de secundaria con problemas de convivencia. Mediante un diseño cuasiexperimental y análisis cualitativo, se demostró que las universitarias redujeron sus vulnerabilidades emocionales (especialmente en amor y autonomía) al diseñar e implementar actividades de inteligencia emocional para los adolescentes, quienes a su vez mejoraron su convivencia escolar. Los resultados destacan el potencial del aprendizaje-servicio para transformar retos pedagógicos en oportunidades de crecimiento socioemocional bidireccional.

Palabras Clave: Aprendizaje-servicio; inteligencia emocional en adolescentes; formación docente.

Abstract

This study evaluated the impact of a service-learning intervention on two groups: 27 pre-service teachers with emotional vulnerabilities and 97 secondary school students with coexisting issues. Employing a quasi-experimental design and qualitative analysis, the findings demonstrated that the university students reduced their emotional vulnerabilities (particularly in love and autonomy) by designing and implementing emotional intelligence activities for the adolescents, who in turn improved their school coexistence. The results highlight the potential of service-learning to transform pedagogical challenges into opportunities for bidirectional socio-emotional growth.

Keywords: Service-learning; emotional intelligence in adolescents; teacher training.

1. Introducción

El bienestar socioemocional de los docentes constituye un pilar fundamental para la creación de ambientes escolares positivos, ya que su capacidad para gestionar emociones incide directamente en el modelado de conductas y expectativas en el aula (López, García y Cuesta, 2023). No obstante, estudios en Latinoamérica evidencian altos niveles de estrés, ansiedad y desgaste emocional en este colectivo, con consecuencias que van desde la somatización hasta la disminución de su eficacia

pedagógica (Guevara, Sánchez y Parra, 2014; Torres, 2020). En el caso de los futuros docentes, investigaciones recientes en México reportan vulnerabilidades emocionales críticas, como dependencia afectiva y baja autonomía, que podrían comprometer el futuro desempeño profesional (Martínez, 2024b).

Ante este escenario, el aprendizaje-servicio (ApS) emerge como una metodología prometedora al integrar la formación académica con el compromiso social, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos en contextos reales mien-

Como citar: Martínez Ortega J.F. (2025) Reducción de Vulnerabilidades Emocionales en Futuras Pedagogas y Mejora de la Convivencia Escolar en Estudiantes de Secundaria
Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]1-13

Recibido: 5 de febrero de 2025. Aceptado: 24 de mayo de 2025

tras reflexionan sobre su impacto personal y comunitario (Furco, 2011). El presente trabajo se centró en un doble objetivo: 1) evaluar si el diseño e implementación de una intervención socioemocional para adolescentes —solicitada por una secundaria pública en Mérida, México— reduciría las vulnerabilidades emocionales de 27 futuras pedagogas, y 2) analizar cómo dicha intervención mejoró la convivencia escolar en 97 estudiantes de primer grado mediante el desarrollo de inteligencia emocional.

La elección de los adolescentes como población beneficiaria respondió a dos criterios: primero, la urgencia expresada por el consejo técnico escolar para abordar conflictos interpersonales en primer grado; segundo, la necesidad de que las universitarias enfrentaran retos pedagógicos reales que exigieran la aplicación de estrategias socioemocionales, consolidando así su aprendizaje a través de la reciprocidad inherente al ApS. Considerando que enseñar habilidades emocionales a poblaciones vulnerables refuerza la resiliencia del educador (hipótesis), se articuló un enfoque bidireccional donde la intervención funcionó como un espejo formativo: las futuras docentes no solo transfirieron conocimientos, sino que internalizaron prácticas de autorregulación y empatía al enfrentar situaciones desafiantes (Kolb, 2014; Goleman, 2012).

Este artículo complementa hallazgos cuantitativos previos (Martínez, 2024b), que reportaron una reducción significativa de vulnerabilidades emocionales en las universitarias, las cuales diseñaron e implementaron una intervención de ocho sesiones enfocadas en temas como autoestima, autorregulación, conciencia social y motivación, dirigida a seis grupos de secundaria en Mérida, México. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas a las universitarias y encuestas abiertas a los alumnos, analizándose con categorías basadas en los beneficios del ApS (Martínez, 2024b) y la inteligencia emocional (Goleman, 2012); para responder: ¿Cómo contribuyó la intervención en adolescentes al desarrollo socioemocional de las fu-

turas docentes? Y, a su vez, ¿qué cambios percibieron los estudiantes en su convivencia escolar? Las respuestas no solo subrayan el potencial del ApS para transformar retos comunitarios en oportunidades de crecimiento profesional, sino que también ofrecen alternativas para repensar la formación docente desde un enfoque humanista y resiliente.

2. Revisión de la Literatura

2.1 Aprendizaje Experiencial

Gleason y Rubio (2020), indican que el enfoque educativo por competencias, desde sus inicios, enfrenta el reto de implementar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes enfrentarse a problemas reales para demostrar y desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes, atendiendo a los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 1997). En este sentido, el aprendizaje experiencial responde a esta demanda y enfatiza la interacción entre el individuo y su entorno.

El aprendizaje experiencial se fundamenta en el constructivismo, ya que busca construir conocimiento y significado a través de la inmersión del aprendiz en experiencias reales, acompañado de un proceso reflexivo sobre esta experiencia. Piaget centra su investigación en el desarrollo cognitivo y en la comprensión de los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen sus aprendizajes (Dongo, 2008). Vygotski, por su parte, concibe el aprendizaje como un proceso cultural y social, más que individual; en este sentido, el aprendizaje y el desarrollo se influyen mutuamente generando un área de desarrollo potencial, en la que el aprendizaje es moldeado por las relaciones sociales, el entorno cultural y las actividades (García, 2020). El aprendizaje experiencial toma en cuenta las contribuciones de Piaget y Vygotski, uniendo los aspectos individuales y sociales de los procesos cognitivos. Concibe el aprendizaje como un proceso de apropiación de significados a través de la construcción social y mediante estructuras cogniti-

vas que se sustentan en los conocimientos previos, para generar nuevas construcciones que potencialicen el desarrollo. Este proceso incluye la habilidad de aprender a aprender a través de la metacognición, que resulta ser un componente crucial del aprendizaje permanente (Bhat, s.f.).

Kolb (2014), señala al aprendizaje experiencial como una estrategia que permite vincular la educación, el trabajo y el desarrollo personal. Esto implica que, por una parte, aborda las competencias requeridas en el ámbito laboral y por otra, responde a los diversos objetivos educativos, facilitando la integración del trabajo en el aula con el mundo real. El autor indica que el estudiantado incorpora las experiencias del mundo real en sus mundos personales, interpretando dichas experiencias y otorgándoles un significado personal que les permite planificar nuevas acciones. A su vez, propone un modelo accesible que permite aproximarse al complejo proceso del aprendizaje experiencial, a través de un ciclo de cuatro etapas (Gómez, s.f., p. 3):

- 1) Hacemos algo, tenemos una experiencia concreta; 2) Luego reflexionamos sobre aquello que hicimos, sobre la experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hicimos y los resultados obtenidos (etapa de observación reflexiva); 3) A través de nuestras reflexiones obtenemos conclusiones o generalizaciones, que son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular (etapa de conceptualización abstracta); 4) Por último, probamos en la práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestra acción en situaciones futuras (etapa de experimentación activa).

La propuesta del autor parte de comprender al aprendizaje como el principal proceso humano de adaptación, que sucede no solo en el salón de clases sino en cualquier ámbito y de manera continua

2.2 Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio es un método educativo que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, buscando beneficiar tanto a quienes prestan el servicio como a quienes lo reciben. Este se distingue de otros métodos experienciales por su intención de equilibrar el aprendizaje y el servicio, asegurando que ambos aspectos se refuercen mutuamente. Para lograrlo, el aprendizaje servicio debe estar diseñado en un contexto académico que garantice que el servicio favorezca el aprendizaje y viceversa.

Martínez (2024b), reconoce que este enfoque permite a los estudiantes participar activamente en experiencias de servicio que abordan necesidades reales de la comunidad; se basa en la reflexión estructurada, lo que mejora la enseñanza en el aula y proporciona un contexto práctico para los conceptos del currículo. El autor enumera los siguientes beneficios:

- mejora del bienestar subjetivo,
- desarrollo de habilidades personales y profesionales
- fortalecimiento de relaciones sociales,
- satisfacción de necesidades psicológicas
- impacto positivo en la comunidad, aumento de la resiliencia, y
- - fomento de la empatía y la comprensión.

2.3 Inteligencia Emocional

Goleman (2012) presenta a la inteligencia emocional como un recurso psicológico fundamental para reconocer y regular las emociones propias, así como las de los demás, influyendo significativamente en el bienestar. La investigación ha demostrado que estas habilidades pueden ser aprendidas y desarrolladas, especialmente durante la infancia, cuando el cerebro está en constante adaptación.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional se ha vuelto un enfoque para mejorar el

aprendizaje y la competencia interpersonal. Las instituciones reconocen su papel para alcanzar los objetivos académicos y personales, centrándose en el desarrollo integral del estudiante. El autor señala que las emociones juegan un rol importante en la toma de decisiones y en la forma en que las personas se relacionan entre sí.

Para su análisis, la inteligencia emocional se concibe en cinco dimensiones (Goleman, 2008):

- - la autoconciencia, que implica la capacidad de reconocer y entender las propias emociones y cómo estas afectan el comportamiento y las decisiones;
- - la autorregulación, que se refiere a la habilidad de gestionar y controlar las propias emociones, evitando reacciones impulsivas y manteniendo la calma en situaciones difíciles;
- - la motivación, que se refiere al impulso interno que lleva a las personas a alcanzar sus metas y objetivos;
- - la empatía, que es la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo que permite establecer conexiones emocionales profundas; finalmente, las habilidades sociales, que abarcan un conjunto de competencias que facilitan la interacción y la relación con los demás.

3. Metodología

3.1 Recolección de Datos

Por parte de las universitarias, la intervención consistió en 8 sesiones semanales de 50 minutos, implementadas durante dos meses en una secundaria pública de Mérida, México. Cada sesión abordó temas de inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, empatía) mediante dinámicas lúdicas, reflexiones grupales y ejercicios de juegos de roles. Organizadas en equipos, diseñaron las actividades bajo supervisión docente, alineándolas con la teoría cognitivo-conductual de Burns (2014) y el mod-

elo de Kolb (2014).

Al finalizar la intervención se recolectaron las opiniones de las universitarias a través de una entrevista semiestructurada, aplicada por medio de Google Forms. En el diseño de la entrevista se consideraron cuatro categorías y cuatro preguntas centradas en la metacognición de los siguientes temas: a) conciencia de sus fortalezas psicológicas antes y después de la intervención; b) conciencia del proceso de cambio de pensamiento, antes y después de la intervención; c) conciencia de las actividades realizadas y su impacto en el cambio de pensamiento y, d) reflexión final.

Para los alumnos de secundaria se aplicó un instrumento de manera física en la última sesión de intervención. El diseño del cuestionario se dividió en dos partes: 1) los primeros cuatro ítems recolectaron la percepción sobre las universitarias en una escala tipo Likert; 2) la segunda parte (cuatro preguntas abiertas), recopiló las percepciones sobre la utilidad de la intervención para la sana convivencia. El número de entrevistas por grupo, fueron: A, 16; B, 18; C, 17; D, 20; E, 13 y, F, 13; sumando un total de 97.

3.2 Análisis de Datos

Posterior a la identificación de los patrones semánticos, se definieron las categorías para ambos grupos. Para las universitarias, la definición de las categorías se basó en los beneficios del aprendizaje servicio (Martínez, 2024b); para los alumnos, bajo el enfoque de la inteligencia emocional (Goleman, 1995), debido a que las habilidades emocionales influyen en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico.

En las tablas 1 y 2, se describe la relación entre las categorías y los enfoques citados.

Tabla 1

Categorías identificadas en las universitarias

Categoría	Relación con los beneficios del aprendizaje-servicio
Desarrollo de habilidades emocionales y resiliencia	Mejora el bienestar subjetivo y aumenta la resiliencia, debido a que enfrentaron y superaron desafíos emocionales, lo cual coadyuvó al fortalecimiento de su capacidad para manejar situaciones complejas.
Fortalecimiento de relaciones sociales y habilidades interpersonales	Fortalecimiento de las relaciones sociales y la empatía, debido a la promoción de redes de apoyo y la mejora de las habilidades interpersonales.
Desarrollo de habilidades personales y profesionales	Se aprovecha la oportunidad del aprendizaje-servicio para mejorar estas competencias, por la interacción grupal y la aplicación de habilidades propias de su licenciatura.
Satisfacción de necesidades psicológicas	Satisfacción de necesidades psicológicas relacionadas con la autodeterminación: autonomía, competencia e interrelación.
Impacto positivo en la comunidad y en la autovaloración	Impacto positivo del aprendizaje-servicio, que no solo beneficia a la comunidad sino también refuerza la autovaloración y la conciencia social de las participantes.

Nota: La relación entre la teoría y las categorías, permitieron un análisis de resultados congruente con el objetivo. Fuente: Elaboración propia basada en Martínez (2024b)

Tabla 2

Categorías identificadas en los alumnos

Categoría	Relación con la inteligencia emocional
Autoconciencia	La autoconciencia es clave para que los/as estudiantes identifiquen sus emociones, comprendan sus reacciones y aprendan a valorarse.
Autorregulación emocional	La autorregulación se refiere a la capacidad de gestionar y controlar las emociones, especialmente en situaciones de estrés o conflicto.
Motivación	La motivación implica el impulso interno para alcanzar metas, se potencia con un entorno de apoyo y actividades significativas.
Empatía	Con la empatía comprendemos y nos relacionamos con las emociones de los demás, lo que fomenta un ambiente de respeto y apoyo mutuo.
Habilidades sociales	Las habilidades sociales incluyen la capacidad de construir relaciones interpersonales efectivas, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera adecuada.

Nota: La relación entre la teoría y las categorías, permitieron un análisis de resultados congruente con el objetivo. Fuente: Elaboración propia Basada en Goleman (1995)

4. Resultados

4.1 Las Interventoras

A continuación, se presentan los resultados de las cinco categorías que se identificaron en las respuestas de las interventoras, desde el enfoque de Kolb (2014), para responder a la pregunta 1: ¿Cómo contribuyó la intervención en adolescentes al desarrollo socioemocional de las futuras docentes?

Desarrollo de Habilidades Emocionales y Resiliencia El desarrollo emocional y la resiliencia se lograron construir a través de la práctica y la reflexión, permitiendo que las interventoras adquieran herramientas para enfrentar de manera efectiva las emociones difíciles tanto en el aula como en su vida profesional futura.

Experiencia Concreta Se enfrentaron a situaciones emocionalmente desafiantes durante la intervención, tales como gestionar los comportamientos de los estudiantes de secundaria y

manejar las propias. “En los primeros días me sentía nerviosa y estresada por los cambios de humor de los estudiantes, pero poco a poco fui manejándolo mejor”; “A veces la frustración me ganaba, pero aprendí a ser paciente y a buscar la mejor manera de tranquilizarme”. Esta experiencia fue clave para que comenzaran a desarrollar su resiliencia emocional, entendida como la capacidad de recuperarse frente a situaciones estresantes o adversas.

Observación Reflexiva. Reflexionaron sobre cómo las experiencias impactaron sus emociones y su capacidad de autorregulación: “Pensé en cómo reaccioné frente a los estudiantes y en cómo manejar mejor mi estrés cuando hay situaciones que no se controlan fácilmente”; “Fue muy útil observar cómo reaccionaba yo ante ciertos comportamientos y luego pensar en cómo mejorar mi paciencia y autorregulación”. Fueron conscientes de los desafíos y comenzaron a identificar las estrategias que les funcionaron.

Conceptualización Abstracta. Comenzaron a formular conceptos generales sobre la resiliencia emocional y el manejo de las emociones. Por ejemplo, algunas mencionaron que aprendieron a ser más pacientes y empáticas con los estudiantes, lo cual les permitirá enfrentar futuras situaciones con mayor adaptación emocional: “Entendí que, como docente, es esencial no solo controlar mis emociones sino también poder ayudar a los estudiantes a manejar las suyas”; “Aprendí que debo construir mi fortaleza emocional para enfrentar los retos de la docencia, ya que los estudiantes reflejan lo que proyectamos como maestros”. La resiliencia no es solo un concepto abstracto, sino una habilidad práctica que se desarrolla a partir de la experiencia emocional directa, como lo muestran las siguientes reflexiones:

Experimentación Activa. Las respuestas reflejan que las estudiantes están preparadas para aplicar las habilidades emocionales adquiridas en futuras intervenciones o en su práctica docente: “Ahora sé que puedo controlar mis emociones en momentos difíciles, y estoy lista para aplicar esta habilidad en el aula”; “He aprendido a respirar y

a tomarme unos segundos antes de responder en situaciones de estrés; esto será muy útil en mi trabajo”. Han internalizado estrategias para afrontar el estrés y mantener el control emocional en situaciones de presión, lo que refuerza su autoeficacia emocional en entornos de enseñanza.

Desarrollo de Habilidades Personales y Profesionales. El desarrollo de habilidades profesionales se construye mediante la práctica y la reflexión crítica sobre la experiencia. Estas habilidades son esenciales para el éxito a largo plazo como docentes.

Experiencia Concreta. Durante la intervención, las estudiantes participaron en actividades que requirieron el uso de habilidades prácticas en la animación psicoeducativa (gestión de grupos, organización de actividades, manejo de tiempos, etcétera): “Organizar las actividades y mantener el control del grupo fue todo un reto, pero aprendí a hacerlo y me sentí más segura cada día”; “Fue una gran experiencia tener la responsabilidad de coordinar las tareas; tuve que aprender a organizarme bien para que todo saliera según lo planeado”. Estas experiencias son claves para el desarrollo de habilidades propias del quehacer docente.

Observación Reflexiva. Las estudiantes reflexionaron sobre su desempeño durante la intervención, identificando las áreas en las que se sintieron seguras y aquellas en las que necesitaron mejorar: “Observé cómo mejoré en la organización y cómo pude mantener el control del grupo de manera efectiva”; “Pensé en los puntos débiles que tuve, como el control del tiempo, y en cómo podría organizarme mejor la próxima vez”. Se interpreta una autoevaluación crítica de sus habilidades profesionales.

Conceptualización Abstracta. A partir de sus reflexiones, las estudiantes pudieron formular principios generales sobre la organización en el aula y la gestión del aprendizaje: “Aprendí la importancia de planificar cada actividad y prever cualquier situación que pueda surgir para mantener el orden”; “Ahora tengo más claro que

como docente debo tener una estrategia clara para manejar tanto las actividades como el comportamiento de los estudiantes”. Esto les permitirá enfrentar problemáticas futuras con un mejor manejo de las dinámicas pedagógicas y organizativas necesarias para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

Experimentación Activa. Las habilidades personales y profesionales que adquirieron las estudiantes, como la organización, la gestión del tiempo y la autorregulación emocional, serán aplicadas en su práctica docente futura: “Siento que ahora puedo organizar y manejar actividades de una mejor manera; estoy preparada para llevar este aprendizaje al aula”; “Pondré en práctica lo que aprendí sobre la planificación y el control del tiempo, ya que me permitirá manejar mejor las actividades”. Estas competencias, construidas a partir de la experiencia concreta y la reflexión crítica, son esenciales para enfrentar los desafíos diarios que se presentan en el ámbito laboral.

Satisfacción de Necesidades Psicológicas. La satisfacción de las necesidades psicológicas es crucial para el bienestar personal de las estudiantes y de su capacidad para enfrentar los desafíos profesionales.

Experiencia Concreta. Las estudiantes experimentaron un refuerzo de su bienestar psicológico: “Ver cómo los estudiantes reaccionaban positivamente a nuestras actividades me dio una gran satisfacción y me hizo sentir que mi trabajo tenía valor”; “Fue una experiencia muy motivadora saber que podía ayudar a los estudiantes y que ellos se beneficiaban de nuestras actividades”. La autoeficacia y el sentido de logro personal que mencionaron después de la intervención están directamente relacionados con la satisfacción de necesidades psicológicas como la autonomía, la competencia y la relación social.

Observación Reflexiva. Las estudiantes reflexionaron sobre cómo la intervención contribuyó a su bienestar personal, mencionando que se sintieron más seguras y motivadas: “Me sentí más segura de mis habilidades después de ver cómo los

estudiantes respondían a nuestras actividades”; “Pensé en cómo esta experiencia me ayudó a sentirme más confiada en mí misma y en mi capacidad para enseñar”. En sus respuestas se revela una autoafirmación psicológica que es importante para la percepción de bienestar emocional y profesional.

Conceptualización Abstracta. Las estudiantes reflexionaron sobre la importancia del bienestar emocional en la práctica: “Aprendí que mi motivación y bienestar son esenciales para ofrecer una enseñanza de calidad y que el reconocimiento del esfuerzo es muy motivador”; “Me di cuenta de que es importante valorar mi propio trabajo y sentirme satisfecha con lo que hago como futura docente”. Aprendieron que un docente que está emocionalmente equilibrado y satisfecho con su trabajo tiene más probabilidades de crear ambientes de aprendizaje positivos.

Experimentación Activa. En el futuro inmediato, las estudiantes podrán aplicar lo aprendido en cuanto a la autorregulación emocional: “Ahora sé que buscaré siempre sentirme motivada y valorada en mi trabajo, y quiero llevar esta satisfacción a mi futura práctica”; “Aplicaré este sentido de autoeficacia en mis clases para mantenerme motivada y ofrecer lo mejor a mis estudiantes”. Están mejor preparadas para enfrentar los desafíos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje, debido al desarrollo de un sentido de competencia y satisfacción personal.

Impacto Positivo en la Comunidad y en la Autovaloración. El impacto positivo en la comunidad refuerza la autovaloración profesional de las estudiantes y aumenta su sentido de responsabilidad social; coadyuvando a la construcción de docentes comprometidos con la responsabilidad social.

Experiencia Concreta. Las estudiantes destacaron el impacto positivo de su intervención en la comunidad educativa: “Fue gratificante ver que mis acciones realmente ayudaban a los estudiantes; me di cuenta de que puedo tener un impacto positivo en su vida”; “Sentir que los estudi-

antes valoraban lo que hacíamos fue una experiencia muy valiosa que me hizo apreciar mi trabajo aún más”. Al trabajar con estudiantes de secundaria, las futuras docentes sintieron que estaban contribuyendo de manera significativa a su desarrollo y bienestar, lo cual fortaleció su autovaloración.

Observación Reflexiva. Las estudiantes reflexionaron sobre el valor de su contribución, respondiendo que esta experiencia les permitió pensar que podían hacer una diferencia en la vida de los/as estudiantes. “Pensé en lo importante que es para mí saber que puedo contribuir al bienestar de los estudiantes; me hizo sentir que estoy en el camino correcto”; “Reflexioné sobre la responsabilidad de ser docente y lo gratificante que es ver los resultados de nuestro trabajo en los estudiantes”. Los comentarios reflejan cómo la intervención contribuyó a su crecimiento personal y a su autovaloración como futuras docentes.

Conceptualización Abstracta. Las estudiantes internalizaron la idea de que la enseñanza no solo tiene un impacto académico, sino también un impacto emocional y social en los/as estudiantes: “Entendí que, como docente, mi trabajo va más allá de enseñar; también puedo hacer una diferencia en la vida de los estudiantes y eso me motiva a seguir adelante”; “Aprendí que mi labor tiene un valor más profundo cuando ayuda a los estudiantes, y eso me hace sentir realizada como futura docente”. Sus respuestas denotan una buena actitud ante su profesión, implicando responsabilidad social y que, al contribuir al bienestar de los estudiantes, también están fortaleciendo su propia identidad profesional.

Experimentación Activa. A partir de esta experiencia, las universitarias estarán más comprometidas con su responsabilidad social, ya que experimentaron cómo su trabajo puede beneficiar a los estudiantes y a la comunidad: “Este sentido de autovaloración me impulsa a ser una mejor docente; ahora quiero que mis estudiantes se beneficien de mi trabajo y sentir siempre que estoy contribuyendo a algo importante”; “Me enfocaré en hacer una diferencia positiva en mis alumnos,

porque sé que esto no solo los beneficia a ellos, sino que también refuerza mi propia identidad como docente". Este sentido de responsabilidad y autovaloración será un motivador clave en su desarrollo profesional.

Alumnos Bajo en enfoque de la inteligencia emocional (Goleman, 2012), se analizaron las opiniones de los alumnos para responder a la pregunta 2: ¿qué cambios percibieron los estudiantes en su convivencia escolar?

Autoconciencia. Los estudiantes reconocen sus propias emociones y su valor personal, mencionando la importancia de la autoestima y el respeto para sí mismos/as.

Mencionaron cómo las actividades les ayudaron a reflexionar sobre sus emociones y a autovalorarse más. Sus respuestas muestran cómo la intervención promovió su capacidad para reconocer y comprender sus propios sentimientos (autoconciencia): "Me enseñaron a valorarme a mí mismo"; "Aprendí a respetarme"; "Reflexioné sobre cómo me siento"; "Me sentí más feliz y comprendí mis emociones".

La autoconciencia es el pilar de la inteligencia emocional según Goleman (2012), porque a través de esta una persona puede identificar y entender sus propias emociones. Los estudiantes pudieron reconocer emociones que quizá antes no sabían cómo manejar o expresar. Algunos afirmaron mayor claridad emocional, es decir, no solo lograron identificar sus emociones, sino que también entendieron el origen y las consecuencias de estas.

La intervención promovió la autoaceptación (componente de la autoconciencia); los estudiantes expresaron haber aprendido a aceptarse a sí mismos, lo que indica que obtuvieron herramientas para reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Este proceso es importante para el desarrollo de una autoimagen positiva.

Autorregulación Emocional. Los estudiantes avanzaron en su aprendizaje emocional, respondiendo cómo las actividades les ayudaron a

controlar el estrés y la ansiedad. La capacidad de afrontar el estrés y la ansiedad también fue mencionada. Estos, valoraron las actividades que los ayudaron a calmarse o sentirse mejor: "Me ayudó a controlar mi estrés"; "Me sentí más tranquilo"; "Las actividades me ayudaron a manejar mis emociones"; "Aprendí a no enojarme tanto".

La autorregulación es la capacidad de gestionar las emociones, en lugar de ser controlado por ellas. En este sentido, varios estudiantes mencionaron que las actividades les ayudaron a "controlar su estrés" o "sentirse más tranquilos", lo cual sugiere que las actividades en la intervención los ayudaron a expresar emociones y a regular aquellas que podrían ser más difíciles de manejar.

La autorregulación en la adolescencia es importante debido a que se caracteriza por un aumento de la intensidad emocional por los cambios biológicos y sociales. Los estudiantes respondieron que algunas actividades les dieron paz y se desestresaron, lo que indica que la intervención promovió el desarrollo de estrategias para enfrentar situaciones de tensión. Estos resultados coadyuvan en la construcción de un entorno escolar más saludable, debido a que los estudiantes con mejor regulación emocional tienden a generar menos conflictos interpersonales.

Motivación. Los estudiantes mencionaron que las actividades y el trato de las interventoras los motivaron a participar, aprender y reflexionar sobre su futuro. Las respuestas que mencionan la importancia de "seguir adelante" y "no rendirse" demuestran cómo el ambiente de aprendizaje les ayudó a trabajar: "Me motivaron a seguir adelante"; "Aprendí que nunca debo rendirme"; "Las actividades me impulsaron a aprender"; "Las maestras me hicieron sentir que puedo hacer las cosas bien".

La motivación intrínseca es otro pilar de la inteligencia emocional y se refiere a la capacidad del deseo de logro, más allá de recompensas externas. En este sentido, los estudiantes expresaron sentirse motivados por las actividades, sus respuestas sugieren que las estrategias pedagógicas fueron

efectivas en términos de participación.

El hecho de que las actividades de la intervención hayan sido percibidas como significativas, indica que se promovió un ambiente de reconocimiento y logro personal. Este tipo de motivación también está relacionada con la autoconfianza y la capacidad de influir en su propio destino, lo cual es una manifestación directa del concepto de autoeficacia.

Empatía. Los estudiantes indicaron haber aprendido a ser más comprensivos, destacando la importancia de respetar y entender los sentimientos de los otros. El aprendizaje de la empatía fue uno de los aspectos más destacados por ellos: "Aprendí a respetar a los demás"; "Entendí que los demás también tienen sentimientos importantes"; "Me enseñaron a ser empático y a valorar a mis compañeros"; "Aprendí a no juzgar a los demás".

La empatía es la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás; las respuestas muestran cómo desarrollaron una mayor conciencia social. Esto no solo refuerza su capacidad para relacionarse con los demás de manera más efectiva, sino que también los ayuda a construir relaciones más sólidas y respetuosas.

Los estudiantes que aprenden a ser empáticos suelen tener un mayor sentido de conexión y pertenencia en su entorno social, lo que a su vez mejora su autoestima y reduce sentimientos de aislamiento. La intervención psicoemocional parece haber sido exitosa al facilitar situaciones en las que los estudiantes pudieron observar y practicar la empatía a través de juegos, dinámicas o interacciones con sus compañeros.

Habilidades Sociales. Los estudiantes mencionaron que las actividades mejoraron su capacidad para interactuar con sus compañeros e interventoras, promoviendo el respeto y la cooperación. Las menciones sobre el trabajo en equipo y el respeto mutuo muestran que las habilidades sociales fueron un componente clave en el éxito de la intervención: "Conviví mejor con mis compañeros"; "Me gustó cómo las maestras nos enseñaron a ser respetuosos"; "Aprendí a trabajar

en equipo"; "Las maestras nos mostraron cómo ser mejores personas y convivir mejor".

El desarrollo de habilidades sociales fue otro aspecto clave identificado en las respuestas de los estudiantes. Ellos mencionaron cómo las actividades les permitieron mejorar la convivencia con sus compañeros, aprender a trabajar en equipo y relacionarse mejor con las interventoras.

Las habilidades sociales son cruciales en el contexto educativo, ya que fomentan un ambiente de cooperación y respeto mutuo, elementos necesarios para un clima de aprendizaje positivo.

Estas habilidades permiten a los estudiantes resolver conflictos de manera efectiva, formar relaciones constructivas y sentirse parte de una comunidad más amplia. En este sentido, la intervención también parece haber ayudado a los estudiantes a desarrollar relaciones interpersonales más saludables, sobre todo porque la adolescencia es un período donde la aceptación por parte de los compañeros adquiere gran relevancia.

5. Discusión y conclusión

5.1 Interventoras

El ejercicio pedagógico bajo el método de aprendizaje-servicio facilitó el desarrollo emocional y profesional de las interventoras a través de la intervención a estudiantes de secundaria. Este aprendizaje experiencial les permitió seguir desarrollando competencias blandas y específicas que se requieren para el ejercicio de su profesión. De acuerdo con la propuesta de Kolb (2014), estas competencias se desarrollaron mediante un proceso continuo de: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Gleason y Rubio, 2020; Kolb, 2014; Bhat, s.f.).

Desarrollo de Habilidades Emocionales y Resiliencia. Las interventoras mencionaron que el manejo de sus emociones fue clave durante la intervención. La exposición a nuevas situaciones les permitió experimentar estrés y a su vez, reflexionar sobre las estrategias para afrontarlo.

Este aprendizaje fortalece las habilidades emocionales, permitiéndoles gestionar sus emociones en situaciones de presión y contribuyendo a su bienestar y autoconfianza como futuras docentes. Este hallazgo coincide con estudios sobre el aprendizaje experiencial en la formación docente, donde el desarrollo de la resiliencia es crucial para enfrentar los retos emocionales de la profesión (Dávila y Díaz, 2005; Goleman, 2012).

Fortalecimiento de Relaciones Sociales y Habilidades Interpersonales. El trabajo colaborativo durante la intervención facilitó el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales. Al trabajar con sus compañeras y establecer relaciones de respeto y empatía con los estudiantes, las futuras docentes construyeron puentes de comunicación y cooperación que aplicarán en su práctica profesional. Este tipo de interacción respalda el desarrollo de competencias interpersonales, facilitando el trabajo en equipo y mejorando la cohesión en entornos educativos (García, 2020).

Por su parte, la inteligencia social desarrollada es una habilidad fundamental para mantener ambientes de aprendizaje positivos y efectivos (Goleman, 2008).

Desarrollo de Habilidades Personales y Profesionales. La intervención permitió el manejo de actividades y la organización de grupos, lo cual fortaleció sus habilidades pedagógicas y de gestión. Los comentarios dejaron ver que, a partir de esta experiencia concreta, lograron mejorar su capacidad de planificación y organización.

A decir de Kolb (2014) y Furco (2011), estas competencias son esenciales en la docencia y se fortalecen a través de experiencias prácticas. Los programas de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes aplicar estas habilidades en situaciones reales, mejorando su aprendizaje académico y desarrollo profesional. Este enfoque práctico facilita un aprendizaje más efectivo y relevante en el contexto educativo.

Satisfacción de Necesidades Psicológicas. La autoeficacia fue reforzada al experimentar el éxito en el logro de los objetivos de la intervención.

La satisfacción de contribuir al bienestar de los estudiantes generó en ellas un sentido de logro y motivación, lo cual contribuye a la motivación intrínseca que refuerza el deseo de mejorar y de influir positivamente en la vida de sus futuros estudiantes.

Martínez (2024a) señala que la autoeficacia es fundamental en el proceso formativo, ya que mejora la autoestima y contribuye a una experiencia docente más satisfactoria. Además, el aprendizaje-servicio tiene un impacto positivo en la satisfacción psicológica de las docentes en formación, al promover un sentido de autonomía y competencia (Bhat, s.f.).

Impacto Positivo en la Comunidad y en la Autovaloración. El sentido de propósito y responsabilidad social se fortaleció en ellas al ver cómo su trabajo generaba un impacto positivo en los/as estudiantes de secundaria. Este fue percibido como significativo, lo que elevó la autovaloración de las estudiantes. Sus comentarios evidencian esta percepción de valor y compromiso social. Este hallazgo coincide con el enfoque del aprendizaje-servicio, que busca beneficiar tanto a quienes participan en el servicio como a la comunidad en general. La intervención se convirtió en un espacio transformador que promovió un sentido de identidad profesional y fortaleció su compromiso social y su autoconfianza (Furco, 2011).

Alumnos La intervención psicoemocional también generó cambios significativos en los estudiantes de secundaria, en el marco de las cinco categorías relacionadas con la inteligencia emocional (Goleman, 2012). Estos cambios se reflejan en los procesos de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Cada una fue experimentada por los estudiantes, quienes lograron internalizar y aplicar estos aprendizajes.

Autoconciencia. A través de la intervención, reconocieron y valoraron sus emociones fortaleciendo su autoconciencia y la reflexión les permitió desarrollar una mayor claridad emocional. Los resultados son congruentes con Goleman

(2012), quien señala que la autoconciencia es la base de la inteligencia emocional.

El proceso de reconocer y valorar las propias emociones ayuda a los estudiantes a construir una autoimagen positiva, aspecto fundamental en la adolescencia.

Autorregulación. La intervención les ayudó a seguir desarrollando la capacidad de autorregulación emocional y afrontar el estrés y la ansiedad. La autorregulación es esencial para el bienestar emocional, especialmente en la adolescencia, lo que reduce el riesgo de comportamientos destructivos y facilita el desarrollo de una identidad propia y la adaptación social. Salinas (2016), indica que el apoyo de padres e instituciones educativas es vital para fomentar esta habilidad y prevenir problemas sociales.

Complementariamente, este proceso de aprendizaje de estrategias de autorregulación contribuye a un entorno escolar más saludable, ya que los estudiantes con mayor control emocional tienden a reducir los conflictos interpersonales (Martínez, 2024b).

Motivación. La motivación se vio reforzada por el apoyo y los estímulos que recibieron durante la intervención. Percibieron las actividades como significativas y esto los impulsó a establecer metas y a participar activamente.

Domínguez, Domínguez, López y Rodríguez (2016), señalan que la motivación y la inteligencia emocional están interrelacionadas, ya que la motivación impulsa la conducta hacia metas, mientras que la inteligencia emocional ayuda a manejar las emociones que afectan ese proceso. El individuo con alta inteligencia emocional es menos vulnerable a la frustración, lo que mejora su capacidad para alcanzar objetivos.

Empatía. El aprendizaje de la empatía fue otro de los aspectos destacados, los estudiantes desarrollaron una mayor comprensión hacia sus compañeros. La intervención promovió el respeto y el reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía es una habilidad clave para establecer

relaciones saludables y cooperativas en el entorno escolar, ya que facilita la creación de un ambiente de respeto y comprensión (Goleman, 2008). Este hallazgo respalda la idea de que los programas psicoemocionales en las escuelas son fundamentales para fortalecer el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Habilidades Sociales. También se contribuyó al desarrollo de habilidades sociales, aprendieron a trabajar en equipo y a mejorar sus relaciones interpersonales. Estas habilidades son esenciales para el éxito escolar y el desarrollo personal, ya que permite tener relaciones constructivas y resolver conflictos de manera efectiva. Este resultado destaca la importancia de las intervenciones psicoemocionales en la escuela para desarrollar competencias sociales que promuevan un entorno de cooperación y respeto (Goleman, 2012).

En conclusión, se puede señalar que los resultados de este estudio aportan evidencia empírica sobre el potencial del ApS como estrategia bidireccional en educación. En primer lugar, las 27 universitarias redujeron significativamente vulnerabilidades emocionales al diseñar e implementar intervenciones para 97 alumnos de secundaria, quienes a su vez mejoraron su convivencia escolar mediante el desarrollo de autorregulación y empatía. Estos hallazgos no solo refuerzan la literatura sobre inteligencia emocional (Goleman, 2012) y aprendizaje experiencial (Kolb, 2014), sino que también ofrecen tres aportes clave para el campo educativo:

1. El ApS trasciende la formación académica: Se erige como un espacio de autoconocimiento que fortalece la resiliencia, permitiendo a las futuras pedagogas convertir sus propias vulnerabilidades en herramientas pedagógicas.
2. La inteligencia emocional requiere prácticas vivenciales: Su enseñanza no debe limitarse al currículo teórico; demanda actividades contextualizadas, como las sesiones basadas en el ciclo de Kolb (experiencia concreta-reflexión conceptualización-aplicación).
3. La colaboración universidad-escuela es estratégica: La sinergia entre ambos niveles educativos es vital para abor-

dar aspectos socioemocionales en adolescentes, aprovechando el ApS como puente entre la formación docente y las necesidades comunitarias.

En cuanto a las implicaciones prácticas y limitaciones, se recomienda:

1. Integrar el ApS en los planes de estudio de pedagogía como eje transversal, no como actividad optativa.
2. Promover programas de inteligencia emocional codiseñados entre universidades y escuelas de educación básica.
3. Es importante reconocer que el diseño cuasiexperimental sin grupo de control limita la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían incluir grupos comparativos o seguimientos longitudinales para aislar el efecto específico del ApS y evaluar su sostenibilidad.
4. Replicar este modelo en otros contextos latinoamericanos, priorizando la participación de docentes en ejercicio y monitoreando su impacto a largo plazo, no solo enriquecería la evidencia existente, sino que también contribuiría a construir sistemas educativos más humanos y resilientes.

6. Bibliografía

Barquero, A., León, R. y Feria, D. (2010). Difusión de los resultados cualitativos (I). Nure Investigación, 50. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/523/51>

Bhat, V. (s.f.). Aprendizaje experiencial. Una guía para educadores [material del Curso experto universitario en andragogía]. Aula mi Clase Academia. https://miclase.es/06A/modulo1/biblio1/bhat_xperiencial.pdf

Burns, D. (2014). Sentirse bien. México: Paidós.

Dávila, M. C., Díaz, D. (2005). Aprendizaje-servicio: impacto emocional y profesional. Revista de Educación y Psicología, 23(2), 45-58.

Domínguez-Alonso, J., Domínguez-Rodríguez, V., López-Pérez, E., Rodríguez-González, MDM (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 3 (2), 94-101.

Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. Revista IIPSI, 11(1), pp. 167-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747352.pdf>

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. Número cero, pp. 64-70. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0406FURapr.pdf>

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para

comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores, 7(2). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>

Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. Revista Educación, 44 (2). DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>

Goleman, D. (2008). Working with emotional intelligence. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (2012). Inteligencia emocional. Barcelona: Editorial Kairós.

Gómez, J. (s.f.). El aprendizaje experiencial. [Material didáctico de la materia Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones] Universidad de Buenos Aires. http://repositorioscj.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/699/Aprendizaje_experiencial.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guevara-Manrique, A, Sánchez-Lozano, C. Parra, L. (2014) Estrés Laboral y Salud Mental en Docentes de Primaria y Secundaria. Revista Colombiana de Salud Ocupacional, 4 (4), 30-32. <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rcso.4.2014.4963>

Kolb, D. (2014). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: FT Press.

López Martínez, O., García Jiménez, E. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. Estudios sobre Educación, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>

Martínez Ortega, J. F. (2024a). La Teoría Cognitiva Social como guía para el diseño de una intervención psicoeducativa, para alumnos/as de nivel secundaria en Mérida, México. Tribuna Pedagógica, 2(1), 49-60. <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/35>

Martínez Ortega, J. F. (2024b). Aprendizaje-servicio, herramienta para disminuir vulnerabilidades emocionales de pedagogos en formación: Reporte de resultados cuantitativos. Tribuna Pedagógica, 2(2), 61-72. <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/50>

Salinas Peralta, G. A. (2016). Autorregulación emocional en adolescentes. Educación, (22), 64-66. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1158>

7. Anexo 1. Instrumento aplicado a universitarias.

Preguntas Sobre el Proceso de Aprendizaje.

- 1. ¿Qué y cómo aprendimos sobre esta experiencia?
- 2. ¿Qué estrategias utilizamos para comprender y procesar la problemática?
- 3. ¿Qué recursos o herramientas nos fueron útiles en el proceso de aprendizaje?

Preguntas Sobre la Comprensión y Reflexión

- 4. ¿Qué aspectos del tema o experiencia nos resultaron más desafiantes y por qué?
- 5. ¿Cómo nos sentimos al enfrentar estos desafíos y cómo los superamos?
- 6. ¿Qué preguntas o dudas tuvimos durante el proceso y cómo las abordamos?

Preguntas Metacognitivas

- 7. ¿A lo largo de este semestre, aumentaron tus fortalezas emocionales? Si al menos una aumentó:
- 8. ¿Cuáles y por qué piensas que se aumentaron tus fortalezas?
- 9. ¿Qué tuvo que pasar o qué tuviste que hacer para aumentar tus fortalezas? Si no existe ninguna que aumentó:
- 10. ¿Estuviste interesada en aumentar tu fortaleza emocional, hiciste algo al respecto?
- 11. ¿Hiciste algo para aumentar alguna vulnerabilidad psicológica? Si no existe ninguna que aumentó:
- 12. ¿Si quisieras aumentar tus fortalezas, qué tipo de estrategia podría ayudarte?
- 13. Una vez habiendo terminado todo el proceso (desde conocer el tema el tema de fortalezas psicológicas y vulnerabilidades emocionales; codiseñar y aplicar la intervención y obtener los resultados de los alumnos, ¿cuál es tu reflexión final?

8. Anexo 2. Instrumento aplicado a estudiantes.

Preguntas de cinco escalas, tipo Likert (de Totalmente en Desacuerdo a Totalmente de Acuerdo).

- 1. ¿Los temas vistos en clase te fueron útiles?
- 2. ¿Las maestras fueron motivadoras, entusiastas, amables y respetuosas?
- 3. ¿La manera en que las maestras impartieron la clase te ayudó a comprender los temas? Si no existe ninguna que aumentó:
- 4. ¿Te gustaría volver a tomar este tipo de clases con temas parecidos?

Preguntas abiertas.

- 1. Indica tres cosas que más te gustaron de la clase y por qué.
- 2. Indica tres cosas que no te gustaron de la clase y por qué.
- 3. ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en esta clase?
- 4. ¿Qué les dirías a las maestras para que mejoraran?

Arte, tecnología y envejecimiento: Nuevas formas de participación cultural con Google Art

Art, technology, and aging:
New forms of cultural participation with Google Art

Victor del Carmen Avendaño-Porras*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El envejecimiento poblacional plantea desafíos para garantizar el bienestar y la inclusión social de las personas mayores en todas las esferas de la vida, incluyendo el acceso y la participación en actividades artísticas y culturales. Ante esta situación, las tecnologías digitales emergen como una herramienta prometedora para democratizar el acceso al arte y fomentar la participación cultural de las personas mayores. Este estudio utilizó un diseño mixto secuencial explicativo, que combina una fase cualitativa de etnografía digital con una fase cuantitativa de diseño experimental. Participaron 133 adultos mayores de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, divididos en un grupo experimental que asistió a un taller de Google Art y un grupo control que continuó con las actividades regulares de la Casa de la Cultura. Los participantes del grupo experimental mostraron un aumento significativo en su bienestar psicológico y participación cultural en comparación con el grupo control. Los resultados cualitativos revelaron experiencias de descubrimiento, aprendizaje, conexión emocional y sentido de comunidad a través del taller de Google Art. Este estudio demuestra el potencial de las intervenciones basadas en tecnología para promover el bienestar psicológico y la participación cultural de los adultos mayores en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Los hallazgos resaltan la importancia de desarrollar estrategias innovadoras y basadas en evidencia para fomentar el envejecimiento activo y saludable, así como la inclusión digital y cultural de las personas mayores.

Palabras Clave: Envejecimiento activo, participación cultural, inclusión digital, bienestar psicológico, adultos mayores, vulnerabilidad socioeconómica.

Abstract

Population aging poses challenges to ensure the well-being and social inclusion of older adults in all spheres of life, including access and participation in artistic and cultural activities. In this context, digital technologies emerge as a promising tool to democratize access to art and foster cultural participation among older adults. This study employed a sequential explanatory mixed design, combining a qualitative phase of digital ethnography with a quantitative phase of experimental design. Participants were 133 older adults from San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Mexico, divided into an experimental group that attended a Google Art workshop and a control group that continued with regular activities at the local cultural center (Casa de la Cultura). Participants in the experimental group showed a significant increase in their psychological well-being and cultural participation compared to the control group. Qualitative results revealed experiences of discovery, learning, emotional connection, and sense of community through the Google Art workshop. This study demonstrates the potential of technology-based interventions to promote psychological well-being and cultural participation among older adults in contexts of socioeconomic vulnerability. The findings highlight the importance of developing innovative and evidence-based strategies to foster active and healthy aging, as well as digital and cultural inclusion of older adults.

Keywords: Active aging, cultural participation, digital inclusion, psychological well-being, older adults, socioeconomic vulnerability.

1. Introducción

En las últimas décadas, el envejecimiento poblacional se ha convertido en un fenómeno global de gran relevancia; según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), se estima que para el año 2050, el número de personas mayores de 60 años se duplicará, alcanzando los 2.1 billones a nivel mundial; por consiguiente, este cambio demográfico plantea desafíos y oportunidades para garantizar el bienestar y la inclusión social de las personas mayores en todas las esferas de la vida, incluyendo el acceso y la participación en actividades artísticas y culturales (Gustems, 2014). La participación en estas actividades ha sido reconocida como un factor clave para el envejecimiento activo y saludable, ya que diversos estudios han demostrado que el involucramiento en el arte puede tener beneficios significativos para la salud mental, el funcionamiento cognitivo, la calidad de vida y el bienestar general de las personas mayores (Fancourt & Finn, 2019; Tymoszuk et al., 2020); de igual modo, la participación cultural puede promover la inclusión social, el sentido de pertenencia y la construcción de redes de apoyo en la vejez (UNESCO, 2019).

Sin embargo, las personas mayores a menudo enfrentan barreras para acceder y participar en la vida cultural de sus comunidades; factores como la falta de recursos económicos, la movilidad reducida, la escasez de oportunidades adaptadas a sus necesidades y los estereotipos negativos sobre la vejez pueden limitar su participación en actividades artísticas y culturales (Aguilar & Chiang, 2020); como resultado, estas barreras se acentúan en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde las desigualdades estructurales pueden agravar la exclusión social de las personas mayores (Beil, 2013).

En este contexto, las tecnologías digitales emergen como una herramienta prometedora para democratizar el acceso al arte y fomentar la participación cultural de las personas mayores; por ejemplo, plataformas como Google Art ofrecen la posibilidad de explorar colecciones de museos de todo el mundo, realizar recorridos vir-

tuales y crear galerías personalizadas, brindando experiencias artísticas inmersivas desde la comodidad del hogar; sin embargo, la brecha digital por edad sigue siendo un desafío para la inclusión de las personas mayores en el mundo digital (Friemel, 2016).

En México, el envejecimiento poblacional también plantea desafíos para garantizar el bienestar y la participación social de las personas mayores; según proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018), se espera que para el año 2050, el 28.5% de la población mexicana tenga 60 años o más. Además, México enfrenta altos niveles de desigualdad y pobreza, lo que puede limitar el acceso de las personas mayores a oportunidades de participación cultural y desarrollo personal, especialmente en contextos de vulnerabilidad como San Cristóbal de las Casas, Chiapas (CONEVAL, 2020; Moreno, 2022).

Ahora bien, la relación entre arte, tecnología y envejecimiento ha sido explorada por diversos estudios en los últimos años; investigaciones previas han demostrado que la participación en actividades artísticas y culturales puede tener beneficios significativos para la salud y el bienestar de las personas mayores; por ejemplo, un estudio realizado por Fancourt y Finn (2019) encontró que la participación en actividades artísticas puede reducir el riesgo de depresión, mejorar la función cognitiva y aumentar la calidad de vida en la vejez; asimismo, investigaciones recientes han respaldado estos hallazgos en diversos contextos culturales (Díaz et al., 2006).

Otros estudios han explorado el potencial de las tecnologías digitales para promover la participación cultural de las personas mayores; una investigación realizada por Beil, (2003) encontró que el uso de plataformas digitales de arte, como Google Art, puede mejorar la accesibilidad y la experiencia de las personas mayores en relación con el arte y la cultura; de igual modo, un estudio de Kizhner (2021) demostró que el uso de tecnologías digitales puede aumentar la autoestima, la conexión social y el bienestar general de las personas mayores; estos resultados han sido corrobora-

Como citar: Avendaño Porras V.C. (2025) Arte, tecnología y envejecimiento: Nuevas formas de participación cultural con Google Art

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]14-25

Recibido: 5 de marzo de 2025. Aceptado: 24 de mayo de 2025

rados por investigaciones recientes en el contexto latinoamericano (Polo, 2000).

Sin embargo, la literatura también ha identificado barreras y desafíos para la inclusión digital de las personas mayores; la brecha digital por edad sigue siendo un problema persistente, y estudios han encontrado que factores como la falta de habilidades digitales, el acceso limitado a dispositivos y la ansiedad tecnológica pueden dificultar la adopción y el uso de tecnologías por parte de las personas mayores (Pink, 2016).

En el contexto mexicano, investigaciones previas han explorado la participación cultural de las personas mayores y los desafíos que enfrentan; como muestra, un estudio realizado por Proctor et al. (2011) encontró que las personas mayores en México a menudo enfrentan barreras económicas, sociales y de accesibilidad para participar en actividades artísticas y culturales; además, un estudio de Márquez et al. (2018) identificó que los estereotipos negativos sobre la vejez y la falta de oportunidades adaptadas a las necesidades de las personas mayores pueden limitar su participación en la vida cultural; estos hallazgos han sido respaldados por estudios recientes en diversas regiones de México (Cardozo et al., 2017).

En cuanto al uso de tecnologías digitales por parte de las personas mayores en México, estudios previos han encontrado resultados mixtos; una investigación realizada por Colombo et al. (2015) encontró que las personas mayores en México están cada vez más dispuestas a adoptar y utilizar tecnologías digitales, especialmente para mantenerse conectadas con familiares y amigos; sin embargo, otras investigaciones han identificado barreras como la falta de acceso a dispositivos, la escasez de programas de capacitación digital y las actitudes negativas hacia la tecnología (Hernández & Mendoza, 2018).

A pesar de los avances en la investigación sobre arte, tecnología y envejecimiento, aún existen vacíos y preguntas sin respuesta en la literatura; en primer lugar, la mayoría de los estudios se han realizado en países desarrollados, y hay

una escasez de investigaciones que exploren estas temáticas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica en países en desarrollo como México (Vosinakis & Tsakonas, 2016).

Además, aunque se ha explorado el potencial de las tecnologías digitales para promover la participación cultural de las personas mayores, pocos estudios han examinado específicamente el uso de plataformas como Google Art en este grupo poblacional; por esta razón, se necesita más investigación para comprender cómo estas herramientas pueden ser adaptadas y utilizadas de manera efectiva por las personas mayores, especialmente en contextos comunitarios y vulnerabilidad (Aplazaba, 2021).

Considerando esta problemática y la necesidad de intervenciones efectivas, el objetivo general de esta investigación es analizar el impacto de un taller de Google Art en la participación cultural y el bienestar de un grupo de personas mayores en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México; para lograr esto, se han establecido los siguientes objetivos particulares:

- Describir las percepciones y actitudes de las personas mayores hacia el uso de tecnologías digitales para acceder al arte antes y después del taller.
- Identificar los beneficios y desafíos que las personas mayores experimentan al utilizar Google Art como herramienta de participación cultural.
- Comparar los niveles de bienestar y participación cultural entre las personas mayores que participaron en el taller de Google Art y aquellas que continuaron con las actividades regulares de la Casa de la Cultura.

Para lograr los objetivos de investigación, se adoptará un diseño mixto secuencial explicativo (Creswell & Plano, 2018), que combina una fase cualitativa de etnografía digital con una fase cuantitativa de diseño experimental; la fase cualitativa permitirá explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes, mientras

que la fase cuantitativa proporcionará una evaluación rigurosa del impacto del taller en el bienestar y la participación cultural de las personas mayores.

La presente investigación se justifica por su relevancia social, al abordar la brecha digital y la exclusión cultural que enfrentan las personas mayores en contextos de vulnerabilidad; en ese sentido, este estudio busca contribuir a la comprensión de los desafíos que enfrenta este grupo poblacional en el acceso y uso de tecnologías digitales para la participación cultural, así como identificar estrategias efectivas para promover su inclusión y bienestar en la era digital.

2. Método

Este estudio utilizó un diseño mixto secuencial explicativo (Creswell & Plano, 2018), que implica la recolección y análisis de datos en dos fases consecutivas; la etapa inicial, de naturaleza cualitativa, se centró en explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes; por otro lado, la fase posterior se utilizó para evaluar, desde una perspectiva cuantitativa, el impacto del taller de Google Art en el bienestar y la participación cultural de las personas mayores.

El enfoque de este estudio integra métodos de investigación de distinta índole; la primera fase empleó un diseño de etnografía digital (Pink et al., 2016), que implica la observación y análisis de las interacciones y experiencias de los participantes en el entorno virtual de Google Art; la segunda etapa utilizó un diseño experimental con un grupo de intervención y un grupo de control no equivalente (Campbell & Stanley, 2015), para comparar los cambios en las variables de interés entre los participantes del taller y aquellos que continuaron con las actividades regulares de la Casa de la Cultura.

Para determinar el tamaño de la muestra de una población total de 400 adultos mayores que asisten regularmente a la Casa de la Cultura, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95%, un margen de error

del 8% y una proporción esperada del 50%, obteniendo un tamaño de muestra requerido de 130 participantes, incrementado a 133 para compensar posibles pérdidas (Creswell & Plano, 2018).

Se seleccionó aleatoriamente una muestra de 133 adultos mayores utilizando un generador de números aleatorios computarizado, y se asignaron aleatoriamente 66 participantes al grupo experimental y 67 al grupo de control, mediante una aleatorización estratificada por género; este diseño experimental permite comparar los cambios en el bienestar y la participación cultural entre el grupo que recibe el taller de Google Art y el que continúa con las actividades regulares, controlando variables de confusión (Hernández & Mendoza, 2018).

El grupo experimental participó en un taller de 12 semanas, con sesiones semanales de 2 horas, sobre el uso de Google Art en una sala de cómputo equipada de la Casa de la Cultura, guiado por un instructor capacitado y con experiencia en la enseñanza a adultos mayores; en las primeras semanas, los participantes recibieron una introducción al funcionamiento básico de la plataforma y realizaron ejercicios prácticos de navegación, búsqueda de obras y museos, y uso del zoom para ver detalles. Luego, exploraron en profundidad colecciones de arte destacadas.

Una actividad central fue la creación de galerías personalizadas, donde cada participante seleccionó obras de su preferencia, las agrupó temáticamente y añadió descripciones propias, fomentando un rol activo y creativo. Se realizaron discusiones grupales después de cada recorrido o al analizar obras específicas, compartiendo impresiones, opiniones, asociaciones personales y evocaciones, promoviendo el diálogo, el pensamiento crítico y la conexión emocional con el arte.

Por su parte, el grupo de control continuó con la programación regular de actividades de arte ofrecidas en la Casa de la Cultura durante el mismo periodo, sin participar en el taller de Google Art; de esta manera, el taller ofrecido al grupo experimental fue una experiencia es-

estructurada, progresiva y multifacética que buscó promover un aprovechamiento significativo de Google Art como herramienta innovadora para el acceso, apreciación y creación en torno al arte a través de la tecnología digital.

La recolección de datos se realizó en dos fases; en la fase cualitativa, se llevó a cabo una etnografía digital durante el taller de Google Art. Los datos cualitativos se recolectaron a través de observaciones participantes, capturas de pantalla de las interacciones de los participantes en la plataforma, y entrevistas semiestructuradas al finalizar el taller; por lo que se desarrolló una guía de entrevista para explorar las percepciones, experiencias y aprendizajes de los participantes en relación con el uso de Google Art. La guía incluyó preguntas sobre motivaciones, desafíos, beneficios percibidos y sugerencias de mejora; para asegurar la validez y confiabilidad de la guía de entrevista, se siguieron rigurosamente los siguientes procedimientos técnicos:

En primer lugar, se evaluó la validez de contenido; para ello, tres expertos calificaron la pertinencia y la claridad de cada ítem utilizando una escala de 1 a 4; posteriormente, se calculó el índice de validez de contenido para cada pregunta; sólo se conservaron en la versión final de la guía aquellas preguntas que obtuvieron un IVC 0.8. Una vez realizados los ajustes de la guía con base en la validez de contenido, se llevó a cabo una prueba piloto aplicando la versión preliminar a 5 adultos mayores que participaron en el taller de Google Art.

Finalmente, para verificar que la guía permitía obtener datos confiables, se evaluó la concordancia en la codificación de las respuestas por parte de dos investigadores; posteriormente se calculó el coeficiente Kappa de Cohen para cuantificar el grado de acuerdo entre los dos codificadores al asignar los mismos códigos a las respuestas de los participantes; se obtuvo un Kappa de 0.87. Una vez validada y con niveles adecuados de confiabilidad, la guía de entrevista semiestructurada se aplicó a un total de 20 participantes del taller de Google Art, seleccionados mediante

un muestreo intencional para captar distintos perfiles.

En la fase cuantitativa se aplicaron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et al., 2006) y una Escala de Participación en Actividades Artísticas y Culturales adaptada (basada en Domínguez et al., 2019) antes y después de la intervención en ambos grupos.

La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff evalúa dimensiones clave como autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno propósito en la vida y crecimiento personal. En el estudio de validación con población mexicana (Díaz et al., 2006), esta escala mostró una estructura acorde al modelo de seis factores propuesto por Ryff, con adecuados índices de consistencia interna (alfas entre .70 y .84) y evidencia de validez convergente y discriminante.

Por su parte, la Escala de Participación en Actividades Artísticas y Culturales de Domínguez et al. (2019) se adaptó para incluir ítems que evaluaran la participación virtual y uso de tecnologías digitales, aspectos de especial interés en este estudio; el proceso de adaptación incluyó una validación de contenido por un panel de tres expertos, quienes evaluaron la claridad y relevancia de los ítems; los ítems que conforman la versión final mostraron índices de validez de contenido superiores a .80. Además, la escala adaptada mostró una buena consistencia interna (alfa = .85) en una muestra piloto de 12 adultos mayores.

Además, para la fase cuantitativa, se utilizó estadística descriptiva para caracterizar la muestra y las variables de estudio; se realizaron pruebas t para muestras independientes para comparar las puntuaciones pretest entre el grupo de intervención y el grupo de control; para evaluar el impacto de la intervención, se realizaron análisis de covarianza para comparar las puntuaciones posttest entre los grupos, controlando las puntuaciones pretest y las covariables sociodemográficas. Todos los análisis se realizaron con un nivel de significancia de $\alpha = .05$, utilizando el software SPSS versión 26.

Para la fase cualitativa, se realizó un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) de las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo de las observaciones; se utilizó el software Atlas.ti versión 8 para la codificación y organización de los datos cualitativos. Se identificaron temas y patrones recurrentes en relación con las percepciones, experiencias y aprendizajes de los participantes sobre el uso de Google Art.

Por último, este estudio recibió la aprobación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas (No. de aprobación: CIMA-DG-2023-015). Se siguieron los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las pautas nacionales para la investigación con seres humanos; todos los participantes recibieron información detallada sobre el propósito, procedimientos, beneficios y riesgos del estudio. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada participante antes de su inclusión en el estudio. Se enfatizó la naturaleza voluntaria de la participación y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas. Se aseguró la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes mediante el uso de códigos de identificación.

3. Resultados

Los resultados de este estudio mixto secuencial explicativo proporcionan evidencia sobre el impacto de un taller de Google Art en el bienestar psicológico y la participación cultural de adultos mayores en San Cristóbal de las Casas.

La Tabla 1 muestra las características sociodemográficas de los participantes. La edad media fue de 70.5 años (DE = 5.8) en el grupo experimental y 71.2 años (DE = 6.1) en el grupo control. La mayoría de los participantes eran mujeres (63.6% en el grupo experimental y 65.7% en el grupo control) y tenían un nivel educativo de primaria o inferior (72.7% en el grupo experimental y 74.6% en el grupo control).

Tabla 1.

Características sociodemográficas de los participantes

Variable	Grupo Experimental (n = 66)	Grupo Control (n = 67)
Edad (media ± DE)	70.5 ± 5.8	71.2 ± 6.1
Género (%)		
- Femenino	63.6	65.7
- Masculino	36.4	34.3
Nivel educativo (%)		
- Primaria o inferior	72.7	74.6
- Secundaria o superior	27.3	25.4

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 2 presenta las puntuaciones pretest y postest de bienestar psicológico y participación cultural para ambos grupos. No se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones pretest entre los grupos ($p > .05$); sin embargo, después de la intervención, el grupo experimental mostró puntuaciones significativamente más altas en bienestar psicológico ($M = 178.3$, $DE = 20.1$) en comparación con el grupo control ($M = 165.2$, $DE = 18.7$), $F(1, 130) = 15.78$, $p < .001$, η^2 parcial = .11. De manera similar, el grupo experimental mostró un aumento significativo en la participación cultural ($M = 37.8$, $DE = 7.2$) en comparación con el grupo control ($M = 30.4$, $DE = 6.6$), $F(1, 130) = 37.42$, $p < .001$, η^2 parcial = .22. Estos resultados sugieren que el taller de Google Art tuvo un efecto positivo en el bienestar psicológico y la participación cultural de los adultos mayores.

Tabla 2.

puntuaciones pretest y postest de bienestar psicológico y participación cultural

Variable	Grupo	Semana 0	Semana 4	Semana 8	Semana 12
Bienestar psicológico	Experimental	160.5 ± 19.3	164.7 ± 20.1	172.4 ± 21.5	178.3 ± 20.1
	Control	162.1 ± 18.9	163.5 ± 19.2	164.8 ± 18.5	165.2 ± 18.7
Participación cultural	Experimental	28.6 ± 6.5	31.2 ± 6.9	35.1 ± 7.4	37.8 ± 7.2
	Control	29.1 ± 6.8	29.7 ± 6.5	30.0 ± 6.7	30.4 ± 6.6

Nota: Elaboración propia. La tabla muestra el avance en las puntuaciones de bienestar psicológico y participación cultural para los grupos experimental y control a lo largo de las 12 semanas de la intervención, con mediciones en la se-

mana 0 (pretest), semana 4, semana 8 y semana 12 (postest).

La Tabla 3 muestra las puntuaciones postest de las dimensiones de bienestar psicológico para ambos grupos; el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas en todas las dimensiones ($p < .01$), con tamaños de efecto que oscilaron entre η^2 parcial = .08 (dominio del entorno) y η^2 parcial = .15 (crecimiento personal).

Tabla 3

puntuaciones **postest** de las dimensiones de bienestar psicológico

Dimensión	Grupo	Seman a 0	Seman a 4	Seman a 8	Seman a 12	F(1, 130)	p	η^2 parcial
Autoaceptación	Experimental	27.4 ± 4.0	28.7 ± 4.1	30.2 ± 4.2	31.5 ± 4.2	19.83	< .001	.15
	Control	27.2 ± 3.9	27.6 ± 4.0	28.0 ± 4.1	28.3 ± 4.1			
Relaciones positivas	Experimental	25.9 ± 4.3	27.2 ± 4.4	28.5 ± 4.5	29.8 ± 4.5	16.21	< .001	.11
	Control	26.1 ± 4.1	26.4 ± 4.2	26.6 ± 4.3	26.7 ± 4.3			
Autonomía	Experimental	26.2 ± 3.7	27.5 ± 3.8	28.8 ± 3.9	30.1 ± 3.9	18.56	< .001	.12
	Control	26.5 ± 3.6	26.8 ± 3.7	27.0 ± 3.8	27.2 ± 3.8			
Dominio del entorno	Experimental	25.1 ± 3.9	26.4 ± 4.0	27.3 ± 4.1	28.6 ± 4.1	10.97	.001	.08
	Control	25.3 ± 3.8	25.6 ± 3.9	26.0 ± 3.9	26.4 ± 3.9			
Propósito en la vida	Experimental	25.6 ± 4.1	26.9 ± 4.2	27.9 ± 4.3	29.2 ± 4.3	17.39	< .001	.12
	Control	25.8 ± 4.0	26.0 ± 4.1	26.2 ± 4.2	26.1 ± 4.2			
Crecimiento personal	Experimental	25.3 ± 3.8	26.6 ± 3.9	27.8 ± 4.0	29.1 ± 4.0	23.11	< .001	.15
	Control	25.1 ± 3.7	25.3 ± 3.8	25.4 ± 3.9	25.5 ± 3.9			

Nota: Elaboración propia. Esta tabla muestra el avance estadístico cada 4 semanas en las puntuaciones de las dimensiones de bienestar psicológico para ambos grupos, así como los resultados de los análisis estadísticos en la semana 12 (postest). Se pueden observar las diferencias significativas entre los grupos en todas las dimensiones en la semana 12, con el grupo experimental obteniendo puntuaciones más altas. Los valores de F, p y eta cuadrado parcial se presentan en las últimas tres columnas.

La Tabla 4 presenta las frecuencias de partici-

ipación en actividades artísticas y culturales antes y después de la intervención. En el grupo experimental, el porcentaje de participantes que informaron participar en actividades artísticas y culturales al menos una vez por semana aumentó del 24.2% en el pretest al 63.6% en el postest. En contraste, no se observaron cambios significativos en el grupo control.

Tabla 4

frecuencias de participación en actividades artísticas y culturales antes y después de la intervención

Frecuencia	Grupo	Semana 0	Semana 4	Semana 8	Semana 12
Nunca	Experimental	18.2%	15.2%	9.1%	3.0%
	Control	17.9%	17.9%	16.4%	16.4%
Menos de una vez al mes	Experimental	33.3%	30.3%	18.2%	9.1%
	Control	34.3%	34.3%	32.8%	32.8%
Una vez al mes	Experimental	24.2%	24.2%	24.2%	24.2%
	Control	23.9%	23.9%	25.4%	25.4%
Al menos una vez por semana	Experimental	24.2%	30.3%	48.5%	63.6%
	Control	23.9%	23.9%	25.4%	25.4%

Nota: Elaboración propia. La tabla muestra la evolución de las frecuencias de participación en actividades artísticas y culturales a lo largo de las 12 semanas de la intervención, con mediciones cada 4 semanas.

En el grupo experimental, se observa un aumento gradual en el porcentaje de participantes que informaron participar al menos una vez por semana, pasando del 24.2% en la semana 0 (pretest) al 63.6% en la semana 12 (postest); asimismo, disminuyó el porcentaje de participantes que informaron nunca participar o hacerlo con una frecuencia menor a una vez al mes; por otro lado, en el grupo control, no se observaron cambios significativos en las frecuencias de participación a lo largo de las 12 semanas.

La Tabla 5 muestra los tipos de actividades artísticas y culturales en las que participaron los adultos mayores antes y después de la intervención; en el grupo experimental, se observó un aumento notable en la participación en visitas virtuales a museos (del 6.1% al 57.6%) y en la creación de galerías personalizadas (del 3.0% al 48.5%); además, la participación en discusiones sobre arte aumentó del 18.2% al 60.6%. En el

grupo control, no se observaron cambios significativos en los tipos de actividades.

Tabla 5

Actividades artísticas y culturales en las que participaron los adultos mayores

Actividad	Grupo	Semana 0	Semana 4	Semana 8	Semana 12
Visitas presenciales a museos	Experimental	15.2%	16.7%	18.2%	18.2%
	Control	14.9%	14.9%	16.4%	16.4%
Visitas virtuales a museos	Experimental	6.1%	21.2%	39.4%	57.6%
	Control	6.0%	6.0%	7.5%	7.5%
Creación de galerías personalizadas	Experimental	3.0%	15.2%	30.3%	48.5%
	Control	3.0%	3.0%	4.5%	4.5%
Discusiones sobre arte	Experimental	18.2%	30.3%	45.5%	60.6%
	Control	17.9%	19.4%	19.4%	19.4%
Otras actividades artísticas	Experimental	12.1%	12.1%	15.2%	15.2%
	Control	11.9%	13.4%	13.4%	13.4%

Nota: Elaboración propia. La tabla muestra la evolución en los porcentajes de participación en diferentes tipos de actividades artísticas y culturales a lo largo de las 12 semanas de la intervención, con mediciones cada 4 semanas.

Por otra parte, el análisis temático de las entrevistas y observaciones reveló tres temas principales sobre las experiencias de los adultos mayores con el taller de Google Art: (1) descubrimiento y aprendizaje, (2) conexión emocional con el arte, y (3) sentido de comunidad y compartir; en este sentido, la Figura 1 muestra la evolución de las tendencias emocionales a lo largo de la intervención; se observa un marcado aumento en las menciones relacionadas con descubrimiento, conexión emocional y sentido de comunidad/compartir, lo cual es consistente con los temas principales que emergieron en el análisis cualitativo de las experiencias de los participantes en el taller de Google Art.

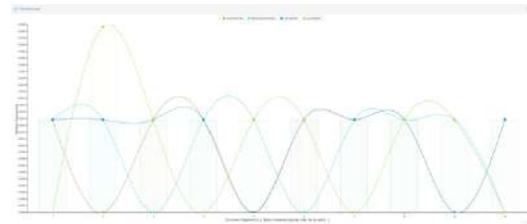


Fig. 1. Nota: Elaboración propia.

Además de estos temas principales, los participantes también mencionaron desafíos y barreras iniciales para usar la tecnología; muchos expresaron cierta ansiedad o falta de confianza al principio, pero apreciaron el apoyo y la paciencia del instructor. Con el tiempo, la mayoría de los participantes se sintieron más cómodos y competentes con el uso de Google Art.

La Tabla 6 presenta algunas citas de los participantes para cada uno de los temas principales identificados en el análisis cualitativo.

Tabla 6 citas de los participantes

Tema	Cita	Participante
Descubrimiento y aprendizaje	"Fue como si hubiera dado un paseo por el mundo entero y por las épocas pasadas. Aprendí bastante de diferentes artistas y estilos que nunca antes había yo visto"	Participante 12, mujer, 68 años
	"Nunca pensé que iba a poder ver tantas obras de arte famosas sin salir de mi pueblo. Fue como un sueño hecho realidad"	Participante 3, hombre, 69 años
	"Siempre quise viajar y conocer museos famosos, pero nunca pude. Ahora siento que el mundo del arte vino a mí, y estoy feliz de poder explorarlo"	Participante 19, mujer, 76 años
Conexión emocional con el arte	"Hubo una pintura que hasta me sacó las lágrimas. Me hizo recordar mi niñez y sentí una conexión muy honda con mi pasado"	Participante 8, hombre, 72 años
	"Hubo un cuadro que me llegó al alma. Sentí como si el artista hubiera pintado mi propia vida y mis sentimientos más profundos"	Participante 18, mujer, 73 años
	"Un retrato me recordó tanto a mi difunto esposo que sentí como si él estuviera aquí conmigo. Fue un momento muy emotivo y sanador"	Participante 2, mujer, 79 años
Sentido de comunidad y compartir	"Me gustó mucho escuchar lo que opinaban los demás y compartir mis propias ideas. Me sentí parte de un grupo unido por el amor al arte"	Participante 5, mujer, 75 años
	"Fue muy bonito poder platicar con otros de mi edad sobre el arte. Me sentí acompañado y valorado, como si fuéramos una familia"	Participante 9, hombre, 71 años
	"Nunca imaginé que podría hacer amigos nuevos a mi edad, y menos a través del arte. Pero aquí me siento en confianza para expresarme y escuchar a los demás"	Participante 16, mujer, 70 años

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, la Tabla 7 muestra las correlaciones entre las variables cuantitativas del es-

tudio; se observa una correlación significativa y positiva entre el bienestar psicológico y la participación cultural ($r = .58, p < .01$), lo que sugiere que a mayor participación cultural, mayor bienestar psicológico; además, todas las dimensiones del bienestar psicológico - autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal- muestran correlaciones significativas y positivas entre sí y con el bienestar psicológico global ($r > .75, p < .01$); estas correlaciones indican que las dimensiones del bienestar psicológico están estrechamente relacionadas y contribuyen de manera importante al bienestar general de los adultos mayores. Asimismo, se observan correlaciones moderadas y significativas entre las dimensiones del bienestar psicológico y la participación cultural ($r > .43, p < .01$), lo que sugiere que la participación en actividades artísticas y culturales está asociada con diferentes aspectos del bienestar psicológico en los adultos mayores.

Tabla 7.

Correlaciones entre las variables cuantitativas

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Bienestar psicológico	-							
2. Participación cultural	.58**	-						
3. Autoaceptación	.81**	.47**	-					
4. Relaciones positivas	.79**	.45**	.64**	-				
5. Autonomía	.77**	.44**	.62**	.61**	-			
6. Dominio del entorno	.75**	.43**	.60**	.59**	.58**	-		
7. Propósito en la vida	.80**	.46**	.65**	.63**	.62**	.60**	-	
8. Crecimiento personal	.82**	.48**	.66**	.65**	.63**	.62**	.66**	-

Nota: Elaboración propia. ** $p < .01$

Por último, la Tabla 8 presenta una integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos del estudio, mostrando cómo los resultados de ambos enfoques se complementan y enriquecen mutuamente. Los hallazgos cuantitativos, como el aumento significativo del bienestar psicológico y la participación cultural en el grupo experimental, se ven respaldados y explicados por las experiencias cualitativas de los participantes,

que describen cambios positivos en su desarrollo personal, resonancia emocional y conexión social a través del taller de Google Art.

Tabla 8. Hallazgos cuantitativos y cualitativos del estudio

Hallazgos cuantitativos	Hallazgos cualitativos	Integración
Aumento del bienestar y participación cultural en el grupo experimental tras la intervención.	Experiencias de descubrimiento, aprendizaje, conexión emocional y sentido de comunidad en el taller.	El aumento cuantitativo se explica por las experiencias cualitativas que fomentaron crecimiento personal, resonancia emocional y conexión social.
Correlaciones entre bienestar, participación cultural y dimensiones del bienestar.	Temas cualitativos sugieren vínculos entre participación cultural y bienestar.	La integración sugiere que la participación cultural influye positivamente en el bienestar a través de aprendizaje, resonancia y conexión.
Mejoras en todas las dimensiones del bienestar en el grupo experimental.	Cambios positivos en autoconcepto, relaciones, autonomía, dominio del entorno, propósito y crecimiento personal.	Las mejoras cuantitativas se respaldan por narrativas cualitativas que ilustran cómo el taller contribuyó al desarrollo personal y bienestar.
Aumento en frecuencia de participación en actividades artísticas y culturales.	Mayor entusiasmo, curiosidad y disposición para participar en actividades artísticas y culturales.	El incremento cuantitativo se enriquece por experiencias cualitativas que reflejan cambios en actitudes, intereses y comportamientos.
No diferencias entre grupos en pretest.	Experiencias y percepciones similares sobre participación cultural y bienestar antes de la intervención.	La equivalencia inicial se respalda por similitudes en narrativas, sugiriendo que los cambios se atribuyen al impacto del taller.
Diferencias entre grupos en postest , favoreciendo al grupo experimental.	Cambios positivos y experiencias enriquecedoras en el grupo experimental, sin cambios en el grupo control.	Las diferencias cuantitativas se corroboran por contrastes en experiencias cualitativas, resaltando el impacto diferencial del taller.

Nota: Elaboración propia.

En general, los resultados de este estudio mixto secuencial explicativo sugieren que el taller de Google Art tuvo un impacto positivo en el bienestar psicológico y la participación cultural de los adultos mayores en San Cristóbal de las Casas; en tanto que los participantes del grupo experimental mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones del bienestar psicológico y un aumento en la frecuencia y variedad de participación en actividades artísticas y culturales en comparación con el grupo control.

4. Discusión

Los resultados de este estudio coinciden con investigaciones previas que han demostrado los beneficios de la participación en actividades artísticas y culturales para el bienestar psicológico y la calidad de vida de los adultos mayores (Fancourt & Finn, 2019; Tymoszuik et al., 2020; Zhang et al., 2020); específicamente, el aumento significativo

en el bienestar psicológico y sus dimensiones (autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) observado en el grupo experimental respalda los hallazgos de estudios anteriores que sugieren que el involucramiento en el arte puede tener impactos positivos en múltiples aspectos del bienestar en la vejez.

Además, los hallazgos cualitativos de este estudio, que revelan experiencias de descubrimiento, aprendizaje, conexión emocional y sentido de comunidad a través del taller de Google Art, son consistentes con investigaciones previas que han explorado los mecanismos a través de los cuales las actividades artísticas y culturales influyen en el bienestar de los adultos mayores (Zhao et al., 2015).

Sin embargo, a diferencia de la mayoría de los estudios previos, esta investigación se llevó a cabo en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica, lo que resalta la importancia de promover el acceso equitativo a la participación cultural y el bienestar en poblaciones desfavorecidas; en este sentido los resultados sugieren que las intervenciones basadas en tecnología, como el taller de Google Art, pueden ser una estrategia efectiva para superar las barreras económicas, sociales y de accesibilidad que enfrentan los adultos mayores en contextos de vulnerabilidad (Creagh et al., 2015).

Además, este estudio contribuye a la literatura emergente sobre el uso de tecnologías digitales para fomentar la participación cultural y el bienestar de los adultos mayores; puesto que los hallazgos respaldan investigaciones previas que han explorado el potencial de plataformas como Google Art para mejorar la accesibilidad y la experiencia de las personas mayores en relación con el arte y la cultura (Cho y Kim, 2020).

Sin embargo, es importante reconocer que los resultados de este estudio también destacan los desafíos y barreras iniciales que enfrentan los adultos mayores al utilizar tecnologías digitales, como la ansiedad o la falta de confianza; estos hal-

lazgos coinciden con investigaciones previas que han identificado la brecha digital por edad como un obstáculo persistente para la inclusión digital de los adultos mayores (Friemel, 2016; Bayer, 2014; Braun y Clarke., 2006).

Finalmente, los resultados de este estudio sugieren que las intervenciones basadas en tecnología, como el taller de Google Art, pueden ser una estrategia prometedora para abordar múltiples desafíos relacionados con el envejecimiento, incluyendo la promoción del bienestar psicológico, la participación cultural y la inclusión digital de los adultos mayores. Estos hallazgos se alinean con los esfuerzos globales por promover el envejecimiento activo y saludable, como lo establece la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 2015).

5. Conclusiones

Este estudio mixto secuencial explicativo proporciona evidencia sólida sobre el impacto positivo de un taller de Google Art en el bienestar psicológico y la participación cultural de adultos mayores en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica; los resultados cuantitativos y cualitativos se complementan y enriquecen mutuamente, ofreciendo una comprensión integral y matizada de los efectos de la intervención.

Los hallazgos cuantitativos demuestran que los participantes del grupo experimental experimentaron mejoras significativas en su bienestar psicológico y participación cultural en comparación con el grupo control; estas mejoras se observaron tanto en las puntuaciones globales como en las dimensiones específicas del bienestar psicológico, lo que sugiere un impacto multidimensional de la intervención.

Los resultados cualitativos revelan los mecanismos a través de los cuales el taller de Google Art influyó positivamente en el bienestar y la participación cultural de los adultos mayores; las experiencias de descubrimiento, aprendizaje, conexión emocional y sentido de comunidad descritas por

los participantes sugieren que el taller fomentó el crecimiento personal, la resonancia emocional y la conexión social, contribuyendo así a su bienestar general.

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos resalta la consistencia y complementariedad de los resultados, fortaleciendo la validez y la comprensión holística del impacto de la intervención; las correlaciones significativas entre las variables cuantitativas se ven reflejadas en los temas cualitativos, lo que sugiere vínculos estrechos entre la participación cultural y el bienestar psicológico de los adultos mayores.

Este estudio contribuye al conocimiento teórico y práctico sobre el uso de tecnologías digitales para promover la participación cultural y el bienestar de los adultos mayores en contextos de vulnerabilidad socioeconómica; en tanto que los resultados sugieren que intervenciones basadas en plataformas como Google Art pueden ser una estrategia efectiva y escalable para fomentar el envejecimiento activo y saludable, especialmente en contextos donde el acceso a oportunidades culturales y artísticas es limitado.

Si bien este estudio presenta resultados prometedores, es importante reconocer sus limitaciones y la necesidad de futuras investigaciones que repliquen y amplíen los hallazgos en otros contextos y poblaciones, utilizando diseños experimentales más rigurosos y explorando los efectos a largo plazo de intervenciones basadas en tecnología para la participación cultural y el bienestar de los adultos mayores.

En conclusión, este estudio demuestra el potencial de las intervenciones basadas en tecnología, como el taller de Google Art, para promover el bienestar psicológico y la participación cultural de los adultos mayores en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

6. Fuentes de información

Aguilar, S. M., & Chiang, M. M. (2020). Factores que determinan el uso de las TIC en adultos mayores de Chile. *Revista Científica*, (39), 296-308.

Apablaza, F. P. (2021). Transformación digital y museos sin fronteras. Una evaluación de siete museos de la ciudad de Lima en tiempos de pandemia. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 8(1), 104-119.

Bayer, A. (2014). Evangelizing the 'Gallery of the Future': a critical analysis of the Google Art Project narrative and its political, cultural and technological stakes [Tesis doctoral, The University of Western Ontario (Canada)].

Beil, K. (2013). Seeing syntax: Google art project and the twenty-first-century period eye. *Afterimage*, 40(4), 22.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.

Cardozo, C., Martin, A. E., & Saldaño, V. (2017). Los adultos mayores y las redes sociales: Analizando experiencias para mejorar la interacción. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 9(2), 1-29.

Choi, J., & Kim, S. (2020). The effects of digital art therapy on psychological well-being of older adults. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 101671. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101671>

Colombo, F., Aroldi, P., & Carlo, S. (2015). Nuevos mayores, viejas brechas: TIC, desigualdad y bienestar en la tercera edad en Italia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(45), 48-55.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2020*.

Consejo Nacional de Población. (2018). *Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas, 2016-2050*.

Creagh, M., García, D., & Valdés, R. (2015). Envejecimiento poblacional como reto de la ciencia, la técnica y la sociedad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(6), 884-886.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE Publications, Inc.

Cruz, J. (2022). Museos y espacios arquitectónicos históricos: La narrativa transmedia como herramienta para la difusión de información. En *CIMED21-I Congreso internacional de museos y estrategias digitales* (pp. 701-711). Editorial Universitat Politècnica de València.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf>

Dominguez-Lara, S., Romo-González, T., Palmeros-Exsome, C., Barranca-Enríquez, A., del Moral-Trinidad, E., & Campos-Uscanga, Y. (2019). Análisis estructural de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en universitarios mexicanos. *Liberabit*, 25(2), 267-285.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. *World Health Organization*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>

Friemel, T. N. (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New Media & Society*, 18(2), 313-331. <https://doi.org/10.1177/1461444814538648>

Gustems, J. (Ed.). (2014). *Arte y bienestar*. Universidad de Barcelona.

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Kizhner, I., Terras, M., Rumyantsev, M., Khokhlova, V., Demeshkova, E., Rudov, I., & Afanasieva, J. (2021). Digital cultural colonialism: measuring bias in aggregated digitized content held in Google Arts and Culture. *Digital Scholarship in the Humanities*, 36(3), 607-640.

Márquez, M. M., Gory, A. H., Machín, A. P., & Díaz, M. F. (2018). Postura y equilibrio en el adulto mayor. Su interrelación con ciencia, tecnología y sociedad. *Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación*, 10(1), 122-133.

Moreno, E. (2022). El uso de whatsapp en un museo. En CIMED21-I Congreso internacional de museos y estrategias digitales (pp. 221-231). Editorial Universitat Politècnica de València.

Organización Mundial de la Salud. (2021). Decade of healthy ageing: Baseline report.

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. SAGE Publications Ltd.

Polo, L. (2000). Tres aproximaciones al arte terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 311-320.

Proctor, N. (2011). The Google Art Project: A new generation of museums on the web?. *Curator: The Museum Journal*, 54(2), 215-221.

Tymoszuk, U., Perkins, R., Spiro, N., Williamon, A., & Fancourt, D. (2020). Longitudinal associations between short-term, repeated and sustained arts engagement and wellbeing outcomes in older adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(7), 1609-1619. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbz085>

UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019.

Vosinakis, S., & Tsakonas, Y. (2016). Visitor experience in google art project and in second life-based virtual museums: A comparative study. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*, 16(5), 19-19.

Zhang, A. (2020). The narration of art on google arts and culture. *The Macksey Journal*, 1(1), 149.

Zhao, P., Sintonen, S., & Kyanäslähti, H. (2015). The pedagogical functions of arts and cultural-heritage education with ICTs in museums—a case study of FINNA and Google Art Project. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 3-15.

La convivencia escolar en el preescolar “20 de noviembre” de Peto, Yucatán: una estrategia de intervención desde la NEM.

School Coexistence at the “20 de Noviembre” Preschool in Peto, Yucatán: An Intervention Strategy Based on the NEM

Lidia Gabriela Tah Montejo*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

* gabitah.lgtm@gmail.com

Resumen

La convivencia escolar representa un elemento fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en la etapa preescolar, donde se sientan las bases del comportamiento social y emocional. Este artículo presenta una investigación realizada en el Jardín de Niños “20 de noviembre”, ubicado en la comunidad de Peto, Yucatán. La finalidad de este trabajo fue identificar, analizar y mejorar las condiciones de convivencia en el centro educativo mediante una intervención diseñada a partir de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La investigación se sustentó en teorías del aprendizaje como el constructivismo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky y el aprendizaje social de Bandura, además de enfoques humanistas que priorizan la inclusión, el trabajo colaborativo y la cultura de paz. A través de una metodología de tipo mixto, se utilizaron entrevistas, observaciones y encuestas como instrumentos validados para recopilar información con la participación de padres, docentes y alumnos. Los resultados revelaron la existencia de problemáticas de convivencia como agresiones físicas y verbales, interrupciones frecuentes y falta de respeto, que se abordaron con estrategias pedagógicas centradas en la interacción social y la participación comunitaria. La intervención implementada permitió fortalecer el clima escolar, fomentar el respeto mutuo y sentar las bases para una convivencia escolar armónica, reafirmando la importancia de contextualizar los proyectos educativos.

Palabras Clave: Convivencia escolar, NEM, proyecto educativo.

Abstract

School coexistence is a fundamental element in the holistic development of students, especially during the preschool stage, where the foundations of social and emotional behavior are established. This article presents a research study carried out at the “20 de Noviembre” Preschool, located in the community of Peto, Yucatán. The objective of this work was to identify, analyze, and improve coexistence conditions within the educational center through an intervention strategy designed based on the principles of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana, NEM). The research was grounded in learning theories such as Piaget’s constructivism, Vygotsky’s sociocultural theory, and Bandura’s social learning theory, in addition to humanistic approaches that prioritize inclusion, collaborative work, and a culture of peace. A mixed-methods approach was applied, using validated instruments such as interviews, observations, and surveys to gather data with the participation of parents, teachers, and students. The findings revealed several coexistence issues, including physical and verbal aggression, frequent disruptions, and lack of respect. These were addressed through pedagogical strategies focused on social interaction and community participation. The implemented intervention contributed to strengthening the school climate, fostering mutual respect, and laying the groundwork for harmonious coexistence, reaffirming the importance of contextualizing educational projects.

Keywords: School coexistence, NEM, educational project.

1. Introducción

En el contexto actual de la educación en México, uno de los grandes desafíos que enfrentan las instituciones educativas es la promoción de una sana convivencia escolar. Este tema ha cobrado una importancia significativa debido al aumento de situaciones de violencia y acoso escolar, que impactan de manera directa en el bienestar y desarrollo de los estudiantes. De acuerdo con diversos informes de la UNESCO, hasta el 30% de los estudiantes en América Latina han sido víctimas de algún tipo de violencia escolar. En este sentido, la convivencia escolar se convierte en un componente esencial para garantizar un ambiente educativo seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje.

El nivel preescolar, al ser el primer espacio formal de socialización fuera del hogar, representa una etapa crucial para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Sin embargo, en muchas comunidades, como es el caso de Peto, Yucatán, la convivencia escolar a menudo no recibe la atención necesaria. Las iniciativas implementadas a nivel estatal o federal no siempre alcanzan a estas comunidades de manera efectiva, lo que deja a las escuelas con la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias propias adaptadas a su contexto.

El presente proyecto se centra en el Jardín de Niños “20 de noviembre” de la comunidad de Peto, Yucatán. Esta institución, situada en un contexto semiurbano con características socioeconómicas diversas, enfrenta una serie de retos en cuanto a la convivencia entre sus estudiantes. Se han identificado problemas como agresiones físicas durante el juego, interrupciones constantes en clase, conflictos verbales, toma de pertenencias ajenas sin permiso y falta de respeto hacia los docentes. Estas situaciones no solo dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también afectan el desarrollo socioemocional de los niños.

Ante esta problemática, se planteó la necesidad de desarrollar una propuesta de intervención educativa basada en principios pedagógicos que

promuevan la inclusión, la paz, el respeto, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. La propuesta se fundamenta en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve una educación centrada en el estudiante, con un enfoque humanista, crítico y socialmente comprometido. Además, se retoman las aportaciones teóricas de Piaget, Vygotsky y Bandura, quienes destacan la importancia del entorno social en el desarrollo del aprendizaje. Ante todo, lo anterior es imprescindible responder a lo siguiente:

- ¿Qué estrategias de trabajo colaborativo son más efectivas para mejorar la convivencia escolar en niños de preescolar?
- ¿Cómo influye la participación de los padres de familia en la mejora de la convivencia escolar en el Jardín de Niños “20 de noviembre”?
- ¿Cuál es el impacto de las estrategias de convivencia escolar en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en preescolar?

2. Métodos

Para abordar el fenómeno de la convivencia escolar en el Jardín de Niños “20 de noviembre”, se adoptó un enfoque metodológico mixto, que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Esta metodología permitió explorar en profundidad las percepciones, conductas y prácticas de convivencia en la comunidad escolar, al mismo tiempo que se obtuvieron datos medibles que facilitaron la comparación y el análisis.

La fase cualitativa se enfocó en la recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a padres de familia, así como observaciones no participantes realizadas por docentes en distintos momentos del día escolar. Estas técnicas permitieron obtener testimonios y descripciones sobre las interacciones cotidianas de los niños, las estrategias de disciplina empleadas en casa, y los tipos de conflictos más frecuentes observados dentro del aula y en los espacios co-

Como citar: Tah Montejó L.G. (2025) Uso de la Inteligencia La convivencia escolar en el preescolar “20 de noviembre” de Peto, Yucatán

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]26-40

Recibido: 5 de enero de 2025. Aceptado: 24 de abril de 2025

munes.

La fase cuantitativa se llevó a cabo mediante la aplicación de encuestas con escala tipo Likert dirigidas al personal docente y directivo de la institución. Estas encuestas fueron diseñadas para evaluar variables relacionadas con la percepción del ambiente escolar, la gestión de conflictos, el cumplimiento de normas, el apoyo institucional y la participación de los padres en la convivencia escolar.

Todos los instrumentos utilizados fueron diseñados por la investigadora y validados por cinco docentes y la directora del centro educativo, quienes actuaron como expertos en el proceso. La validación se basó en criterios de claridad, relevancia, objetividad y observabilidad, lo que aseguró la pertinencia de los instrumentos para el contexto de estudio. Cada instrumento fue ajustado según las recomendaciones obtenidas durante la validación.

La población de estudio incluyó a 121 alumnos de entre 3 y 5 años de edad, sus padres de familia, y el equipo docente conformado por seis educadoras, una directora y personal de apoyo. La selección de la muestra de padres se realizó por conveniencia, considerando aquellos que mostraron mayor disponibilidad para participar. Las observaciones se realizaron durante una semana completa en diversos momentos escolares como la entrada, actividades en aula, recreo y salida.

El análisis de los datos se llevó a cabo de forma sistemática. La información cualitativa fue codificada y categorizada en función de los patrones de conducta observados y los temas emergentes en las entrevistas. Por su parte, los resultados de las encuestas fueron analizados estadísticamente para identificar frecuencias, promedios y tendencias generales.

Las consideraciones éticas para la aplicación de los instrumentos incluyeron el anonimato de todos los participantes, así como la protección de su privacidad. Los datos e información obtenida fueron utilizados exclusivamente para fines de

la investigación. Además, se solicitó el consentimiento de los participantes para ser grabados en audio durante las entrevistas, y se les informó sobre los objetivos de la investigación y el uso de la información recopilada. Finalmente, se garantizó que todos los participantes sean tratados con respeto y que se protejan sus derechos en todo momento.

3. Resultados

El análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados permitió identificar una serie de situaciones problemáticas recurrentes que afectan la convivencia escolar en el Jardín de Niños "20 de noviembre". A través de la guía de entrevista aplicada a padres de familia, se observó que en la mayoría de los hogares se aplican normas de convivencia básicas como el respeto a los adultos, la importancia del diálogo y el compartir entre hermanos.

Sin embargo, también se identificó que estas normas se imponen con poca participación de los niños, lo que puede dificultar su interiorización. Además, se detectó una escasa comunicación entre familia y escuela sobre las normas de convivencia que se esperan tanto en casa como en el aula.

En las observaciones realizadas por docentes, se reportaron agresiones físicas frecuentes que son justificadas como juegos, interrupciones en clase, conflictos verbales entre compañeros, y actitudes de desobediencia hacia las figuras docentes.

Asimismo, se registró la toma de pertenencias sin permiso y dificultades para seguir instrucciones en actividades grupales. En contraste, también se observó que algunos alumnos muestran disposición al trabajo colaborativo, especialmente cuando las actividades resultan desafiantes y están mediadas por materiales manipulativos.

Los resultados cuantitativos derivados de las encuestas aplicadas al personal docente revelaron una percepción generalizada de que el clima escolar requiere mejoras significativas. El 80% del personal manifestó que los estudiantes frecuente-

mente hacen uso de expresiones de respeto entre ellos, aunque solo un 20% indicó que esto ocurre de manera sistemática.

También se reportó que los conflictos entre pares suelen resolverse por intervención del adulto, sin que los niños cuenten con estrategias propias para gestionar desacuerdos. En cuanto a la participación de padres en actividades de convivencia, se identificó una presencia limitada, con baja asistencia a eventos escolares relacionados con el tema. Estos hallazgos validan la necesidad de implementar acciones formativas orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños, fomentar la colaboración entre pares, promover la comunicación asertiva y establecer mecanismos de participación más activa de los padres en los procesos educativos.

Con la información obtenida de los instrumentos de diagnósticos se diseñaron actividades y estrategias para dar respuesta a las problemáticas halladas; Las estrategias, son un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta.

Cuento Greta y sus amigos las hormigas	1. invitar a los niños estar en la cancha 2. mostrar la portada del cuento y cuestionar si alguien sabe de qué tratará 3. leer el cuento haciendo voces 4. realizar cuestionamientos sobre el cuento 5. invitar algunos alumnos para que expliquen la importancia de la convivencia	Cuento Bocina Micrófono	1 sesión de 1 hora	Lista de cotejo sobre los cuestionamientos y como se desarrollaron	Lidia Gabriela Tah Montejo	Guía de observación y diario de la educadora
--	---	-------------------------	--------------------	--	----------------------------	--

Tabla 1

Actividades a realizar para el logro de los objetivos.

Objetivo específico	Indicador de logro	Actividad	Descripción detallada	Recursos	Temporalidad	Evaluación	Responsable	seguimiento
Fomentar la convivencia entre los alumnos del jardín de niños 20 de noviembre e por medio de lecturas grupales.	Reducir en un 40% las incidencias de conflictos entre alumnos durante el recreo en un periodo de 2 meses.	Cuento ¿A quién le toca?	1. reunir a los alumnos en la cancha 2. leerles el cuento y mostrarles las imágenes. 3. realizar cuestionamientos sobre las acciones o situaciones que paso en el cuento	Cuento Bocina Micrófono	1 sesión de 35 minutos	Lista de cotejo sobre los cuestionamientos y como se desarrollaron	Lidia Gabriela Tah Montejo	Guía de observación y diario de la educadora

Cuento las conejitas que sabían respetar	1. mostrar la portada del cuento 2. contarles la historia y después realizarles cuestionamientos sobre de que trata la historia 3. invitarlos a pasar para que platicquen si alguien ha vivido alguna situación similar a la de la historia 4. felicitarlos por su participación	Cuento Bocina Micrófono	1 sesión de 1 hora	Lista de cotejo sobre los cuestionamientos y como se desarrollaron	Lidia Gabriela Tah Montejo	Guía de observación y diario de la educadora
--	---	-------------------------	--------------------	--	----------------------------	--

Desarrollar un espacio en el aula que favorezca la convivencia y el trabajo colaborativo entre los niños y niñas, mediante la implementación y seguimiento de las normas de convivencia	Que el grupo cumpla el 80% de las normas de convivencia establecida en el trabajo colaborativo.	Acuerdos de convivencia en el aula	1.comenzar con cuestionamientos sobre la convivencia, ¿Qué es la convivencia?, ¿qué acuerdos de convivencia hay en la escuela y salón? 2. juego de la pelota preguntón 3.propone r acuerdos de convivencia 4. plasmar sus firmas en los acuerdos 5. presentar a los padres de familia las reglas de aula.	Hojas Imágenes Pelota Pintar a Papel board	1 sesión (2 horas)	Lista de cotejo Observación	Lidia Gabriela Tah Montejo	Observación continuas hacia los alumnos
---	---	------------------------------------	---	--	--------------------	-----------------------------	----------------------------	---

Promover una convivencia armónica y el fortalecimiento de las normas de convivencia en el hogar, mediante la organización de un taller informativo sobre estilos de crianza y estrategias de disciplina positiva, fomentando la participación activa de las familias y dando seguimiento a la implementación de	Lograr una participación activa del 60% de las familias, y dar seguimiento a la implementación de estas normas en el hogar, todo durante el mes de octubre.	Estilos de crianza (taller)	1.para romper el hielo juego de la papa se quemada 2. cuestionar los sobre de que creen que tratara el taller. 3. se comienza proyectando 2 casos de familia. 4. cuestionar si alguien ha vivido alguna situación similar 5. se proyecta la información 6. se dan sugerencias por la especialista	Hojas Lápic es Proyector Laptop Bocina Micrófono	1 sesión de 2 horas	Registro de pregunta.	Lidia Gabriela Tah Montejo Y especialistas	Acompañamiento a padres de familia por la especialidades.
---	---	-----------------------------	--	--	---------------------	-----------------------	--	---

Las normas en el ámbito familiar.			7. responder á un cuestionario sobre los estilos de crianza 8. invitarlos a crear sus normas de convivencia en el hogar.					
Fomentar que los alumnos identifiquen su nivel de conducta en su relación con los acuerdos de convivencia establecidos en el grupo, a través de la autoevaluación y la retroalimentación de	Lograr que el 50% de los alumnos identifiquen su nivel de conducta en su relación con los acuerdos de convivencia establecidos en el grupo, a través de la autoevaluación y la retroalimentación de	Semáforo de conducta	1.explicar a los alumnos en que consiste el semáforo de cada color. 2.presentar una ficha con sus nombres y explicar cómo se manejará. 3. hablarles de la autoevaluación	Fotos Hojas	Una semana y se mantendrá en el curso escolar	Observación Lista de cotejo	Lidia Gabriela Tah Montejo y docentes del jardín de niños	Guía de observación de incidencias

individual	la autoevaluación semanal y retroalimentación individual del docente durante un periodo de 2 meses.		individual semanal.					
Fomentar en los alumnos la capacidad de utilizar el diálogo como herramienta efectiva para resolver conflictos que afectan la convivencia, mediante la implementación de al menos una	Lograr que el 40% de los alumnos usen el diálogo para resolver conflictos o situaciones que afectan la convivencia, durante la jornada escolar.	Resolver conflictos a través del diálogo	1. habilitar la biblioteca para la resolución de conflictos. 2. cuando se presenten situaciones pedir a los alumnos que sean quienes mencionen de qué manera se podría resolver. 3. brindarles una	Biblioteca Sillas	Actividad permanente	Registro de alumnos que resuelven conflictos Observación	Lidia Gabriela y docentes de jardín	Registro de incidencias

También en 3 estrategias se involucrará de forma directa a los padres de familias con los alumnos, en donde tendrán la oportunidad leerles cuentos a todos los alumnos del jardín de niños 20 de noviembre, con ello se fomentarán los valores de amistad, respeto, trabajo colaborativo.

Hay una estrategia que están dirigida a los padres de familia a través de platicas en donde se les dará información sobre los estilos de crianza, para esta acción se contará con el apoyo de la especialista de USAER y el investigador que estará de forma directa trabajando con los padres de familia durante las sesiones.

actividad práctica de resolución de conflictos en la escuela.			plática a ambas partes que estén afectados en un conflicto 4. realizar un compromiso de mejorar la convivencia con sus pares.					
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota: la tabla describe las actividades a realizar para lograr cada uno de los objetivos.

La visión del proyecto de intervención es promover una sana convivencia escolar en los preescolares, y fomentar la participación de los padres de familia a través de la lectura de cuentos a nivel escuela en donde se fomentarán diversos valores.

Las estrategias dirigidas a los alumnos serán dentro del aula y fuera de ello, en donde tendrán que crear normas de convivencia entre sus pares, también se trabajara el semáforo de conducta de forma directa dentro del aula esta para favorecer que se cumplan con los acuerdos establecidos por los alumnos.

Por último, se diseñó una estrategia en la cual se contará con el apoyo de todas las docentes de la institución educativa, esta con el propósito que los alumnos identifiquen la importancia de favorecer el diálogo y sean capaces de reflexionar sobre las acciones que realizan, es por ello por lo que esta actividad se maneja de forma permanente ante cualquier situación o conflicto que sucediera durante la jornada de trabajo con los alumnos.

La aplicación de la propuesta de intervención abarcara el mes de octubre en la cual se aplicarían las actividades de acuerdo con los tiempos establecidos, sin embargo, durante el proceso podría haber contratiempos que no están previstos esto podría ampliar aún más el tiempo de aplicación.

Recursos didácticos y pedagógicos.

Tabla 2
Carta descriptiva 1.

Tema: Cuento ¿A quién le toca?		
Objetivo: Fomentar la convivencia entre los alumnos del jardín de niños 20 de noviembre por medio de lecturas grupales.		
Indicadores de logro: Reducir en un 40% las incidencias de conflicto entre alumnos durante el recreo en un periodo de 2 meses		
Dirigido: alumnos		
Fecha: 4 octubre 2024		
Tiempo: 35 minutos (1 sesión)		
Actividades	Tiempo	Responsable.
Bienvenida	5 m.	Docentes
-Se reúne a los todos los niños de los grupos en la cancha	5m	
-Se les dará la indicación que el día de hoy nos acompaña un padre de familia para la lectura de una historia.		Madre de familia
-Se les menciona el nombre del cuento ¿A quién le toca?		Elizabet Ake
-Se comienza con la lectura de la historia haciendo uso del libro para mostrarles a los alumnos y alumnas las imágenes que contienen dicho cuento.	10 m	Responsable:
-Después de leer la historia se les realizara los siguientes cuestionamientos		Lidia Gabriela
¿ustedes le cambiaran algo a esta historia?	10m	Tah Montejo
¿Qué hubieran hecho ustedes levantaría el plátano o solo cruzaría a un lado?		
¿Quiénes están de acuerdo y en desacuerdo que las personas debieron levantar el plátano para evitar que otros compañeros tuvieran algún accidente?	5m	
¿Qué consideran que fueran lo correcto que debieron hacer las personas con la cascara del plátano?		
-para finalizar se les invita a los niños y niñas sobre la importancia de trabajar en colaboración con sus compañeros en todo momento para favorecer la convivencia entre ellos.		
Recursos: bocina, micrófono, cuento		
Evaluación: lista de cotejo sobre los cuestionamientos y como se desarrollaron		
Seguimiento: guía de observación		

Nota: la tabla muestra la secuencia de la primera lectura de un cuento por un padre de familia.

Tabla 3
Carta descriptiva 2.

Tema: Acuerdos de convivencia en el aula		
Objetivo: Desarrollar un espacio en el aula que favorezca la convivencia y el trabajo colaborativo entre los niños y niñas, mediante la implementación y seguimiento de las normas de convivencia		
Indicadores de logros: Que el grupo cumpla el 80% de las normas de convivencia establecida en el trabajo colaborativo.		
Dirigido: Alumnos		
Fecha: 7 octubre 2024		
Tiempo: 2 horas (1 sesión)		
Actividades	Tiempo	Responsable.
Bienvenida	10 m.	Mtra.
-se les explica a los alumnos que se trabajara junto con sus pares los acuerdos de convivencia para el aula.		Lidia Tah
-Se comienza con cuestionamientos previos		
¿Qué es la convivencia?	20 m.	
¿Qué acuerdos de convivencia hay en la escuela y en el aula?		
¿En casa tienen reglas de convivencia?		
¿Por qué es importante establecer acuerdos de convivencia en el salón?		
- Mediante un juego de la pelota preguntona se selecciona a 4 niños para cuestionarle sobre ¿Qué acciones creen que rompe la convivencia sana con los compañeros dentro del aula y en el recreo?	10 m.	
-Se les propone diseñar sus propias reglas de convivencia con apoyo de imágenes y con sus propios dibujos, de lo que vayan mencionando se realizara una lista para establecer en el acuerdo de convivencia en el aula.	20 m	
-Después los alumnos plasmaran sus firmas en el cartel con sus huellas, esto con el propósito de mencionarles la importancia de poner en práctica estos acuerdos para favorecer la convivencia con sus pares.	15 m	
- para finalizar se les invita a los padres de familia para pasar al salón y se les explicara que los alumnos han creado los acuerdos de convivencia en el aula y que los alumnos se encargaran de ir mencionando cada uno de los acuerdos que se propuso.	25 m	
- la docente invita a los padres de familia a reforzar los acuerdos de convivencia en sus hogares estableciendo en familia sus propios acuerdos para favorecer la convivencia entre los preescolares.	10 m	
Recursos: Hojas, Imágenes, Pelota, Pintura, Papel bond		
Evaluación: Lista de cotejo, observación		
Seguimiento: Observaciones continuas hacia los alumnos		

Nota: la tabla muestra la secuencia para la elaboración de los acuerdos de convivencia en el aula.

Tabla 4
Carta descriptiva 3

Tema: Cuento Greta y sus amigos las hormigas		
Objetivo: Fomentar la convivencia entre los alumnos del jardín de niños 20 de noviembre por medio de lecturas grupales.		
Indicadores de logro: Reducir en un 40% las incidencias de conflicto entre alumnos durante el recreo en un periodo de 2 meses.		
Dirigido: Alumnos		
Fecha: 10 octubre 2024		
Tiempo: 1 hora (1 Sesión)		

Actividades	Tiempo	Responsable.
-Bienvenida - se les invita a todos los alumnos de la institución permanecer en la cancha para la lectura del cuento que corresponde. - se sientan los niños en el piso y se les pide que presten atención al cuento que se relata. -se presenta a la madre de familia que estará a cargo de la lectura. -Al momento de dar inicio con el cuento se les muestra la portada a los niños y se les cuestionan ¿saben de qué se tratará la historia? Escuchar sus respuestas	5 m	Madre de familia Jessica Yah
-al inicio de la lectura del cuento se le va relatando con diferentes voces y mostrando las imágenes para que vayan imaginando lo que se seguirá en la historia.	5 m	Mtra. Lidia Gabriela Tah Montejo
-al terminar la lectura se les cuestiona a los alumnos sobre lo leído. ¿Qué hicieron las hormigas para lograr realizar el hormiguero entre todos?	15m	
¿ustedes creen que es necesario contar con amigos o no? ¿Qué pasa cuando no trabajamos en colaborativo?	10 m	
¿los niños y niñas tienen que pelearse o golpearse cuando algo no sale como quisiéramos?		
-se invitará a 6 alumnos para que explique por qué consideran que la amistad y la convivencia son importantes entre sus pares. -para finalizar explicar a todos los niños que es importante que en la escuela y en el salón debemos trabajar siempre en colaborativo y apoyar a los amiguitos.	20 m	
	5m.	

Recursos: bocina, micrófono, cuento
Evaluación: lista de cotejo sobre los cuestionamientos y como se desarrollaron
Seguimiento: guía de observación

Nota: la tabla muestra la secuencia de la 2da lectura de un cuento por un padre de familia.

Tabla 5
Carta descriptiva 4

Tema: Estilos de crianza (taller)		
Objetivo: Promover una convivencia armónica y el fortalecimiento de las normas de convivencia en el hogar, mediante la organización de un taller informativo sobre estilos de crianza y estrategias de disciplina positiva, fomentando la participación activa de las familias y dando seguimiento a la implementación de las normas en el ámbito familiar.		
Indicadores de logros: Lograr una participación activa del 60% de las familias, y dar seguimiento a la implementación de estas normas en el hogar, todo durante el mes de octubre.		
Dirigido: Padres de familia		
Fecha: 14 octubre 2024		
Tiempo: 2 horas (1 sesión)		

Actividades	Tiempo	Responsable
-Dar la bienvenida	10 m	Mtra. Yanet Valdez
Agradecer a los padres de familias por asistir a la plática informativa sobre los estilos de crianza en el hogar.		(especialista en usar)
-Primeramente, para romper el hielo se realizará el juego de "se quema la papa" explicarles en que consiste el juego y cuando la papa se queme con una persona, tendrá la oportunidad de mencionar ¿porque es importante conocer los estilos de crianza que tengo con mis hijos en mi hogar?, se harán 3 rondas del juego.	20m	Mtra. Lidia Gabriela Tah Montejo
-Se les proyectara a los padres de familia 2 casos o situaciones de unos padres de familia con sus hijos. Se cuestiona de forma grupal a los padres de familia sobre si alguien ha vivido alguna situación de esta manera y como lo ha manejado.	20 m	
-Después la especialista se encargará de ir presentando información sobre los estilos educativos, tipos de crianza, tipos de disciplina, también sobre las posibles consecuencias que tiene los estilos de crianza como es el asertivo, sobreprotector, permisivo y autoritario.	30m	
-También se les brindara algunas herramientas o sugerencias que le podría servir para trabajar en sus hogares sobre sus estilos de crianza. -Se le entregara una hoja a los padres de familia para responder sobre los estilos de crianza en donde pondrán una situación que han vivido con sus hijos.		
- ¿Qué hizo?, ¿Por qué lo hizo?, ¿qué regla de casa se rompió?, que otras opciones tenía?, ¿qué efecto tienen su comportamiento sobre el ejemplo de sus hermanos u otros? ¿qué hare la próxima vez que se repita esa conducta?	20m	
-Se les invita a que en sus hogares es importante establecer sus propias normas de convivencia con sus familias y reflexionen sobre la importancia de poner límites a sus pupilos.	20 m	

Recursos: hojas, lápices, proyector, bocinas, micrófono
Evaluación: Registro de pregunta.
Seguimiento: Acompañamiento a padres de familia por la especialices.

Nota: la tabla muestra la secuencia del taller dirigido a los padres de familia

Tabla 6
Carta descriptiva 5

Tema: "Semáforo de la Conducta"
Objetivo: Fomentar que los alumnos identifiquen su nivel de conducta en relación con los acuerdos de convivencia establecidos en el grupo, a través de la autoevaluación y la retroalimentación individual.
Indicadores de logros: Lograr que el 50% de los alumnos identifiquen su nivel de conducta en relación con los acuerdos de convivencia establecidos en el grupo, mediante la implementación de la autoevaluación semanal y retroalimentación individual del docente durante un periodo de 2 meses.
Dirigido: Alumnos
Fecha: 17-octubre 2024
Tiempo: una semana (permanente)

Actividades	Tiempo	Responsable.
<p>Les explicaremos a los niños y niñas lo siguiente: "les presento el semáforo de la conducta. Seguro que todos nosotros conocemos los semáforos y sabemos ya lo que indican los diferentes colores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El verde que podemos avanzar. • El amarillo que tengamos mucha precaución para avanzar • El color rojo indica que debemos parar. <p>Esto lo vamos a utilizar para medir nuestras conductas todos los días, es decir que si no estoy cumpliendo con los acuerdos de convivencia estaré en el color [rojo], por otro lado, si a veces las cumpla y en otras ocasiones se me olvida cumplir las estaré en color [amarillo], pero si durante todo el día cumpla con las normas de convivencia estaré en color [verde]!</p> <p>Se utilizará el semáforo de la conducta como instrumento y fichas con nombre de los alumnos, que consistirá en ubicar al niño en el color que corresponde de acuerdo con su comportamiento del día, el cual se manejará unos indicadores</p> <p>-verde si tuvo una conducta adecuada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta el turno de la palabra. 2. Realiza actividades sin distracciones. 3. Trabaja con sus pares. <p>-Amarillo para que reflexione sobre la situación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interrumpe en clase (sonidos, comentarios inapropiados) 2. Realiza las actividades con distracciones y pérdida de tiempo. 3. No respeta el turno de la palabra <p>-Rojo si tuvo una conducta inadecuada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza agresiones físicas (empujones, pellizcos y golpes) 2. se mueve por la clase o en la asamblea en momentos inapropiados. 3. No respeta las reglas de convivencia. <p>El semáforo de conducta se trabajará de forma permanente durante la semana para observar a los niños y niñas y poder identificar las fortalezas de la hacer uso del semáforo.</p> <p>Explicarles que se hará una retroalimentación semanal sobre sus conductas y también tendrán la oportunidad de que ellos mismo autoevalúen sus comportamientos.</p>	<p>10m</p> <p>10m</p> <p>20m</p>	<p>Mtra. Lidia Tah</p> <p>Mtra. Lidia Tah</p>
<p>Recursos: Fotos, Formis, Hojas</p> <p>Evaluación: Observación, Lista de cotejo</p> <p>Seguimiento: Guía de observación de incidencias</p>		

Nota: la tabla muestra la secuencia de la actividad para la elaboración del semáforo de conducta.

Tabla 7
Carta descriptiva 6

Tema: Resolvemos conflictos a través del diálogo.
Objetivo: Fomentar en los alumnos la capacidad de utilizar el diálogo como herramienta efectiva para resolver conflictos que afectan la convivencia, mediante la implementación de al menos una actividad práctica de resolución de conflictos en la escuela.
Indicadores de logro: Lograr que el 40% de los alumnos usen el dialogo para resolver conflictos o situaciones que afectan la convivencia escolar durante la jornada escolar.
Dirigido: alumnos
Fecha: 23 octubre 2024
Tiempo: actividad permanente

Actividades	Tiempo	Responsable.
<p>Se habilitará un espacio en la biblioteca de la escuela para resolver conflictos que se susciten durante el recreo, trabajo en el aula y en educación física, artes.</p> <p>Esta estrategia se manejará de forma permanente y las personas que estarán a cargo de resolver los conflictos entre los alumnos serán los docentes que se encuentren en las áreas de guardia o a cargo del grupo.</p> <p>Cuando haya situaciones entre los niños y niñas en donde están peleando por algún juguete o material, o que se estén agrediendo física y verbalmente, se les pedirá a los involucrados acompañar a la docente en la biblioteca para entablar una plática entre los niños y niñas.</p> <p>Para ello se les cuestionara</p> <p>¿Cómo creen que podemos resolver un conflicto entre sus pares?, ¿que proponen ustedes para que jueguen o trabajen de forma armonica?, ¿creen que los conflictos se resuelven con golpes o gritos?, ¿en el aula y en el recreo que acciones proponen para que todos los niños y niñas haya una convivencia sana en los diversos espacios de la escuela?, ¿creen que sus acciones realizadas en estos momentos son correctas e incorrectas?, ¿Qué podemos hacer para mejorar esas acciones desfavorables?</p> <p>Esta estrategia será aplicada siempre y cuando haya situaciones que violenten la convivencia entre los alumnos.</p> <p>Para ello se les pedirá a los involucrados que es necesario el comprometerse para que estas situaciones no se sigan dando en el jardín de niños</p> <p>Felicitarlos por resolver situaciones o conflictos con un abrazo.</p>		<p>Mtra. Lidia Tah</p> <p>Mtra. Alejandra Maldonado</p> <p>Mtra. Diana Bautista</p> <p>Mtra. Elizabet Ake</p> <p>Mtro. Pedro Medina</p>
<p>Recursos: Biblioteca, Sillas</p> <p>Evaluación: Registro de alumnos que resuelven conflictos</p> <p>Seguimiento: Observación y Registro de incidencias</p>		

Nota: la tabla muestra la secuencia para la habilitación de un espacio escolar para resolver conflictos.

Implementación. La primera actividad que se aplicó para favorecer la convivencia escolar en el jardín de niños 20 de noviembre, fue la lectura de un cuento en donde se requirió el apoyo de una madre de familia para la aplicación de ello, en la cual los alumnos se mostraron interesados y participativos de forma activa durante la lectura del cuento "¿A quién le toca?", ya que reflexionaron acerca de las acciones que realizaban los personajes de dicha historia, se pudo notar que hubo interacción y convivencia entre los alumnos de toda la institución al estar todos reunidos.



Fig. 1. Cuento ¿A quién le toca? Nota: Niños atentos a la lectura de la madre de familia.



Fig. 2. Creación de acuerdos de convivencia. Notas: Niños aportando ideas para elaborar los acuerdos de convivencia.

La segunda actividad que se aplicó en el jardín de niños 20 de noviembre y se realizó por aulas, fue la creación de acuerdos de convivencia entre el grupo, en la cual los mismos alumnos fueron participes para la creación de cada una y estas se pusieron a la vista de todos, recordándoles la importancia de favorecer la convivencia entre sus pares y para ser más visible las acciones se utilizaron imágenes o fotos que los mismos alumnos fueron representando para la creación de dicha norma, los resultados de los acuerdos de convivencia han sido favorables durante la jornada escolar porque los mismo alumnos ya son conscientes de mencionar cuales son las que se han ido cumpliendo y cual hay que fortalecer aún más en la jornada de trabajo o en el recreo.

La tercera actividad que se aplicó fue la lectura del Cuento “Greta y sus amigos”, en donde se promovió la participación de todos los alumnos de la escuela, en esta actividad se requirió el apoyo de una madre de familia para contar la historia, en la que se favoreció la convivencia con los otros grupos de la escuela, y también la participación individual de algunos niños para comentar sobre la importancia de trabajar en colaborativo y tener amigos en la escuela.



Fig. 3. Cuento “Greta y sus amigos” Nota: alumnos escuchando atentamente el cuento.



Fig. 4. Taller estilos de crianza. Nota: padres de familia escuchando y analizando su estilo de crianza.

La cuarta actividad que se llevó a cabo fue la implementación de un taller dirigido a padres de familia de la comunidad educativa sobre los estilos de crianza, en la actividad se contó con la participación de diversos padres de familia; se realizó una dinámica para romper el hielo después de ello, se les conto dos situaciones sobre unas familias para conocer aprendizajes previos y promover la participación activa de los padres de familia, seguidamente se les presento la información sobre los estilos de crianza y lo tipos de crianza, se les dio orientaciones de cómo manejar alguna situación si en sus hogares llegaran a suceder, para concluir se les realizo una pequeña autoevaluación sobre como ellos consideran sus estilos de crianza con sus hijos en su hogar.

La quinta actividad que se implementó durante el proyecto de intervención fue la implementación de un semáforo de conducta en los salones, esta acción se realizara de forma permanente para darle seguimiento a las normas de convivencia que se crearon en el aula y para que los mismos alumnos reflexionen sobre las acciones que propician la no adecuada convivencia con sus pares, este semáforo permitirá que los alumnos sean más conscientes de sus conductas e identifiquen como la regulación de estas mejoraran su desempeño en el salón de clases.



Fig. 5. Semáforo de conducta. Nota: Niños haciendo uso del semáforo de la conducta.



Fig. 6. Cuento “las conejitas traviesas”. Nota: Padres de familia haciendo uso de diversos recursos para la lectura de cuentos

La sexta actividad que se implementó de forma colectiva con los niños del jardín 20 de noviembre fue la lectura del Cuento “las conejitas traviesas”, que estuvo a cargo de los padres de familia, durante la actividad se cuestionó a los alumnos de forma directa para conocer su opinión sobre la actitud de las conejitas, si lo que realizaban dañaban a las demás personas, porque la persona que vivía con ellos se sentía triste, los niños comenzaron a mencionar que las cosas que hacen son malas y que dañan la convivencia. Esta actividad resulto de provecho para los alumnos, ya que se logró observar que se mostraban con mucho interés de cambiar las acciones que dañan la convivencia por acciones que permitan convivir de forma armónica con sus pares, amigos y familias.

La séptima actividad que se implementó durante la intervención y que se ha estado trabajando de forma permanente en la comunidad educativa “resolvemos conflictos a través del dialogo, cuando surge algún conflicto con los alumnos en diversos momentos o espacios, se les pide que mediante el dialogo propongan algunas acciones que mejoraría la convivencia entre ellos y que sean capaces de reflexionar sobre lo acontecido, para ello se ha habilitado un salón para hablar de forma directa con los niños que se encuentren en alguna situación que afecte la convivencia entre sus pares.



Fig. 7. Resolviendo conflictos a través del diálogo.
Nota: Niños dialogando sobre su conducta con sus compañeros.

Estas estrategias que se aplicaron durante el proyecto de intervención han dado resultados favorables entre los niños y niñas de la comunidad educativa, porque se ha reflejado que las interacciones con sus pares han sido más amenas y armónicas al estar jugando o trabajando en colaborativo. En cuanto a la participación de los padres de familia fue buena por que asistieron de forma regular a la lectura de cuentos de forma general; se pudo reflejar que en el taller con los padres de familia hubo buena asistencia. Por lo tanto, las estrategias han ayudado a disminuir algunas acciones que afectaban la convivencia escolar en el jardín de niños 20 de noviembre.

4. Discusión

Los resultados de la investigación reflejan una problemática común en muchos contextos escolares: la falta de estrategias sistemáticas para la promoción de la convivencia escolar desde edades tempranas. Aunque existen programas como el PNCE, éstos no siempre se implementan en todos los niveles ni en todas las regiones, dejando

a muchas comunidades sin orientación clara. La escuela analizada no contaba previamente con un proyecto institucional focalizado en la convivencia, lo que contribuyó a que las acciones fueran esporádicas y con resultados poco sostenibles.

Desde el enfoque teórico, la aplicación de los principios de Piaget, Vygotsky y Bandura permitió diseñar estrategias centradas en la interacción social, la observación y la imitación de conductas positivas, así como en el trabajo colaborativo como base del aprendizaje. Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana aportó una visión humanista y transformadora, que situó al niño como protagonista de su proceso formativo, destacando la importancia de formar ciudadanos responsables, críticos y empáticos desde la infancia.

El proyecto de intervención permitió comprobar que, cuando se promueven valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y la comunicación asertiva desde una metodología participativa y contextualizada, los resultados pueden ser significativos en un periodo relativamente corto. Se identificó que el trabajo entre pares, el uso de juegos cooperativos, el reconocimiento de emociones y la participación activa de las familias generan cambios positivos en la dinámica escolar.

A pesar de los avances, se reconoció que uno de los mayores desafíos es la sostenibilidad de las acciones implementadas. Para lograr un impacto a largo plazo, es fundamental que los docentes continúen recibiendo formación en educación socioemocional, que la dirección escolar apoye institucionalmente los proyectos, y que los padres sean parte constante de las estrategias de intervención.

5. Conclusiones

Tras la aplicación y evaluación de las actividades diseñadas para fortalecer la convivencia escolar en el Jardín de Niños 20 de Noviembre, los resultados han sido favorables, evidenciando cambios positivos en la interacción de los alumnos con sus compañeros. Se han promovido acuerdos que refuerzan de manera continua las normas de convivencia en diversos espacios de la institución

educativa, permitiendo así la consolidación de un ambiente de respeto, colaboración y armonía.

El proyecto de intervención ha demostrado ser pertinente para la comunidad educativa, reflejándose en la participación activa de los distintos grupos y en la colaboración directa de los padres de familia, lo que ha contribuido a la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia armónica. La implicación de las familias ha sido un factor clave en la internalización de las normas de convivencia por parte de los niños, pues su refuerzo en casa complementa el trabajo realizado en la escuela y favorece la continuidad de valores como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.

Es fundamental fomentar la convivencia escolar desde la edad temprana, ya que permite orientar a los niños sobre las acciones que influyen directamente en su entorno escolar. En este sentido, las actividades implementadas han generado un impacto positivo en las interacciones entre alumnos y docentes, fortaleciendo los lazos dentro de la comunidad educativa. Además, se ha observado una mejora en la resolución de conflictos, ya que los niños han aprendido estrategias para gestionar sus emociones y solucionar diferencias de manera pacífica, lo que reduce los episodios de conductas disruptivas y fomenta la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Asimismo, el colectivo docente ha asumido un compromiso firme en la promoción de la convivencia escolar en los diferentes entornos del Jardín de Niños 20 de Noviembre, a través de actividades lúdicas y de interés para los niños y niñas. Estas acciones han favorecido la inclusión, el respeto, la empatía y el trabajo colaborativo, tanto en el aula como en el recreo, consolidando así un ambiente de aprendizaje sano y armonioso. La implementación de estrategias pedagógicas basadas en el juego y la narración de cuentos ha facilitado la enseñanza de valores, logrando que los niños comprendan la importancia de actuar con respeto y solidaridad en su entorno escolar.

A pesar de los avances positivos, también se han identificado áreas de oportunidad que requieren atención para fortalecer aún más la convivencia escolar. Uno de los principales desafíos ha sido garantizar la continuidad de las estrategias implementadas, asegurando que los cambios logrados se mantengan a lo largo del tiempo y que se adapten a las necesidades cambiantes de la comunidad educativa. Para ello, es recomendable establecer mecanismos de seguimiento y evaluación periódica, que permitan medir el impacto de las actividades y realizar ajustes en función de los resultados obtenidos.

Otro aspecto relevante es la capacitación continua del personal docente en estrategias de mediación y resolución de conflictos, ya que su papel es fundamental para modelar conductas positivas en los estudiantes. Además, la integración de actividades que fomenten la convivencia en otros espacios de la escuela, como eventos culturales y deportivos, contribuirá a reforzar los aprendizajes adquiridos y a promover una cultura de paz dentro del plantel.

Para finalizar, la implementación del proyecto de intervención en el Jardín de Niños 20 de Noviembre ha tenido un impacto positivo en la convivencia escolar, evidenciado en la mejora de las relaciones interpersonales entre los alumnos y el fortalecimiento del sentido de comunidad dentro de la escuela. La participación activa de docentes, alumnos y familias ha sido clave en el éxito de las estrategias aplicadas, permitiendo que los niños adquieran habilidades sociales esenciales para su desarrollo. No obstante, es necesario continuar trabajando en la consolidación de estas acciones mediante la formación docente, el seguimiento de los avances y la diversificación de estrategias que permitan mantener y ampliar los logros obtenidos. Solo a través de un esfuerzo constante y articulado se podrá garantizar que la convivencia escolar siga siendo un pilar fundamental en la educación de los niños y niñas.

6. Referencias

Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Recuperado de <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55810/Clima%2005.pdf>

Bolívar, R., M., R. (2012). Por una renovación organizativa de los centros escolares.

Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 2, pp. 346-368, 2020. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269017/html/>

Cordero, P., V., A. (2007). Diversidad y convivencia en el aula de preescolar. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/569575/CorderoPalacios_TesisdeMaestriaPDF_A.pdf?sequence=10

El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. Educere v.11 n.38 Meridá sep. 2007. Disponible en https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_rtttext&pid=S131649102007000300005 :

El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. Universidad y Sociedad vol.14 no.2 Cienfuegos mar.-abr. 2022 Epub 02-Abr-2022. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_rtttext&pid=S221836202022000200101 :

Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana, Psico perspectivas, vol. 18, núm. 1, 2019. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669009/html/>

Fierro, E., C., (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Universidad Iberoamericana León, León, México. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071869242019000100009&script=sci_rtttext&tlng=en

Fonseca, R., L., A. (2020). Proyecto Sincronízate con la Convivencia Escolar del Colegio Bilingüe Hispanoamericano Conde Ansúrez y su Contribución a la Responsabilidad Social. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Escuela Ciencias de la Educación ECEDU. Disponible en <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/37514/lafonseca.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Hernández, T., C., V. (2019). Conceptualización de la Convivencia Escolar: propuesta teórica holística. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1625.pdf>

<https://www.unotv.com/nacional/mexico-el-pais-con-mas-casos-de-bullying-en-el-mundo-entrevista/>

La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general Subsecretaría de Educación Media Superior, (2019).

Programa nacional de convivencia escolar (PNCE), (S.F.). Subsecretaría de educación básica. Dirección general de la gestión educativa. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/19574>

Ramírez Valbuena, W., Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>

Secretaría de educación básica dirección general de desarrollo e innovación educativa, (S.F.).

SEP, (2019). La nueva escuela mexicana principios y orientaciones pedagógicas.

Vélez, A., M. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. Enclavesocial, 54.

Yucatán fortalece sus acciones para prevenir la violencia y discriminación en niñas, niños y adolescentes desde el ámbito escolar. <https://educacion.yucatan.gob.mx/boletines/view/889>

Retuert Roe, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. Polis. Revista Latinoamericana, (46).

Hacia una Educación Inclusiva: Reflexiones sobre la Guía para una Escuela Inclusiva del CRESUR

Towards an Inclusive Education: Reflections on the CRESUR Guide for an Inclusive School

Emma Yolanda Escobar Flores y José Humberto Trejo Catalán*

¹ RIE Chiapas

²RIE Chiapas

Resumen

La Guía para una Escuela Inclusiva (Martínez Liñán, 2017) desarrollada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa para el Sur-Sureste (CRESUR) es una herramienta que busca transformar las instituciones educativas en comunidades inclusivas mediante estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles. A propósito de la Guía, el presente documento destaca la relación entre rezago educativo y condiciones socioeconómicas en el sur y sureste de México, enfatizando la necesidad de aplicar el Enfoque de Educación Inclusiva (EEI). Para ello, se propone la diversificación metodológica, la adaptación curricular basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el uso estratégico de tecnologías educativas. Además, subraya el papel clave de docentes y comunidades escolares en la construcción de ambientes de aprendizaje que reconozcan la diversidad y atiendan las necesidades individuales del alumnado. Como resultado de la revisión realizada, se concluye que la Guía es un recurso asequible y accesible para fortalecer la formación docente y ofrecer herramientas para lograr una educación más equitativa, adaptada a los contextos educativos del Sur-sureste de México y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Palabras Clave: Educación inclusiva, Formación de docentes, Tecnología educativa, Ambientes de aprendizaje, Equidad educativa

Abstract

The Guide for an Inclusive School (Martínez Liñán, 2017) developed by the Regional Center for Teacher Training and Educational Research for the South-Southeast (CRESUR) is a tool that seeks to transform educational institutions into inclusive communities through innovative and flexible pedagogical strategies. Regarding the Guide, this document highlights the relationship between educational lag and socioeconomic conditions in the south and southeast of Mexico, emphasizing the need to apply the Inclusive Education Approach (ERA). To this end, methodological diversification, curricular adaptation based on Universal Learning Design (UDL) and the strategic use of educational technologies are proposed. In addition, it underlines the key role of teachers and school communities in building learning environments that recognize diversity and address the individual needs of students. As a result of the review carried out, it is concluded that the Guide is an affordable and accessible resource to strengthen teacher training and offer tools to achieve a more equitable education, adapted to the educational contexts of the South-Southeast of Mexico and focused on the integral development of the student.

Keywords: Inclusive education, Teacher training, Educational technology, Learning environments, Educational equity

1. Introducción

La "Guía para una escuela inclusiva" (Martínez & Liñán, 2017) forma parte de la colección Guías para la Inclusión Educativa desarrollada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, conocido también como CRESUR y que operó como un organismo descentralizado del Estado de Chiapas en Comitán de Domínguez, Chiapas, entre 2014 y 2023, para favorecer la profesionalización de las y los docentes del Sur y Sureste del país, en siete estados de la República, con base en los hallazgos de la investigación educativa, tanto la teórica y general, como la situada en su región de referencia. El objetivo de la Guía es contribuir a transformar las escuelas públicas en comunidades incluyentes de aprendizaje, fomentando un entorno respetuoso y participativo.

Una de las primeras tareas que identificó el CRESUR para favorecer el desarrollo educativo de las y los docentes de la región fue la investigación, divulgación y formación de competencias en el enfoque de la Educación Inclusiva; dado que, de acuerdo con PARTIDA & TUIRAN (2001) cuatro de los siete estados de la república mexicana (ERM) que comprendía su región de atención presentan fuertes condiciones de rezago educativo en el contexto nacional (Chiapas, Veracruz, Oaxaca y Tabasco); seis cuentan con una alta proporción de población indígena (Chiapas, Oaxaca, Yucatán, Veracruz, Campeche y Quintana Roo); y, al menos tres se ubican entre las de mayor rezago socioeconómico (Chiapas, Oaxaca y Veracruz).

Si consideramos a los diez estados de la república mexicana con menor índice de Desarrollo Humano (IDH) y analizamos cada una de las variables de sus variables, como se aprecia en el Cuadro, observamos que la asociación entre rezago socioeconómico y rezago educativo es muy consistente, lo que supone desafíos muy

Cuadro 1: Indicadores del IDH de los ERM Ubicados en el Decil Inferior

Entidad	Índice de Escolarización	Índice de Esperanza de Vida	Índice de Alfabetización	Índice de Matriculación	PIB Per cápita	Índice de Desarrollo Humano
Chiapas	0.70	0.79	0.77	0.57	0.38	0.69
Oaxaca	0.73	0.79	0.79	0.63	0.59	0.71
Guerrero	0.73	0.80	0.78	0.63	0.62	0.72
Veracruz	0.78	0.82	0.85	0.63	0.64	0.74
Hidalgo	0.78	0.82	0.85	0.65	0.64	0.75
Michoacán	0.77	0.83	0.86	0.59	0.65	0.83
Puebla	0.77	0.82	0.85	0.61	0.68	0.76
Guamajuato	0.78	0.84	0.88	0.59	0.67	0.76
Tlaxcala	0.82	0.84	0.92	0.63	0.63	0.76
Tabasco	0.81	0.83	0.90	0.64	0.65	0.77

FUENTE: Partida V. y R. Tuirán, 2001. Índices de Desarrollo Humano 2000, Consejo Nacional de Población, México

De acuerdo a lo anterior, el indicador que más se correlacionan con el índice de escolaridad es el índice de alfabetización (0.95), pero en segundo lugar, con una correlación muy fuerte, aparece el Índice de Desarrollo Humano (0.93), incluso por encima del Índice de Matriculación (0.90), lo que indica la complejidad y la naturaleza multifactorial del avance educativo:

Cuadro 2: Correlación IDH/ Índice de Escolarización en Entidades del Decil Inferior

Variable	Coefficiente de Correlación
Índice de Esperanza de Vida	0.85
Índice de Alfabetización	0.95
Índice de Matriculación	0.90
PIB per cápita	0.80
Índice de Desarrollo Humano	0.93

FUENTE: Elaboración propia con base en los datos del cuadro anterior.

Frente a estos escenarios de desigualdad, exclusión y rezago educativo, se consideró imperativo implementar el Enfoque de Educación Inclusiva (EEI) en esta región del país y particularmente en Chiapas. Una vía para hacerlo es la capacitación y auto capacitación de los docentes; y es en este último aspecto, donde buscan incidir las Guías para la Inclusión Educativa desarrolladas por el CRESUR, cuyo contenido comentaremos enseguida, a propósito de la Guía para una Escuela Inclusiva (Martínez & Liñán, 2017)

2. Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo centrado en el análisis de contenido centrado en la revisión de la Guía para una Escuela Inclusiva (Martínez Liñán, 2017) a la luz de textos especializados en educación inclusiva y ambientes de aprendizaje, con el objetivo de comprender su aplicabilidad en contextos educativos del sur y sureste de México.

Como citar: Escobar Flores E.Y. & Trejo Catalán J.H. (2025) Hacia una Educación Inclusiva: Reflexiones sobre la Guía para una Escuela Inclusiva del CRESUR
 Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]41-47

Recibido: 5 de abril de 2025. Aceptado: 24 de mayo de 2025

Para la interpretación de la información, se utilizaron los principios del análisis de contenido, lo que permitió examinar el contexto de las situaciones de exclusión-inclusión educativa que presenta la Guía, las estrategias pedagógicas que propone y su relación con la generación de ambientes inclusivos y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su impacto en la formación de las y los docentes. Asimismo, presenta un breve marco teórico para aproximarse a la comprensión y valoración de la diversidad de los estudiantes y la necesidad de adaptar metodologías pedagógicas para garantizar su aprendizaje. De acuerdo con Bernete (2013) el análisis de contenido:

... se utiliza para estudiar cualquier tipo de documentos... es una metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos... [y] puede adecuarse a los requerimientos de la investigación científica (p.222)

Por lo que esta investigación documental busca proporcionar una base sólida para evaluar, fortalecer y favorecer el uso de la Guía para una Escuela Inclusiva en la práctica docente y la gestión educativa en las escuelas públicas de Educación Básica del Sur-sureste de México.

Ambientes de Aprendizaje para una Escuela Inclusiva (AAEI)

Propiciar ambientes abiertos de aprendizaje implica reconocer la individualidad de cada estudiante, identificar sus necesidades e intereses y vincularlos con los objetivos educativos. Según Díaz Barriga (2007), el aprendizaje escolar se estructura en dos dimensiones: a) los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y b) los mecanismos educativos que pueden guiar y promover dicho aprendizaje; por ello, las escuelas deben atender tanto la individualización como la socialización de los estudiantes para fortalecer el desarrollo de su personalidad y dar respuesta a sus necesidades específicas de desarrollo.

Por su parte, las y los docentes deben ser conscientes de la singularidad de cada uno de sus estudiantes, reconocer y valorar sus diferencias y considerarlas en su planificación didáctica, a fin de generar ambientes de aula inclusivos y propicios para el aprendizaje.

El primer paso es generar ambientes de aprendizaje inclusivos, abiertos y empáticos que propicien una educación inclusiva. Hacerlo, supone para los docentes diversificar sus estrategias, adecuarlas a los contextos comunitarios y las circunstancias que cotidianamente se presentan en el día a día del trabajo escolar; innovar su práctica y privilegiar dinámicas pedagógicas efectivas, aunque no serán necesariamente ortodoxas o las prescritas en el currículo formal.

Como señalan Gallardo & Gil (2013), los docentes deben modificar sus métodos de enseñanza incorporando la integración de saberes, la transferencia de conocimientos y el desarrollo de capacidades atendiendo las necesidades, particularidades, intereses y oportunidades de desarrollo cognitivo, emocional y social de cada uno de sus estudiantes, adecuando su práctica a lo que ellos demandan y no forzándolos a que sean ellos quienes se ajusten para cumplir con las expectativas de tipos ideales y modelos preestablecidos, manteniendo en todo momento el propósito de alcanzar el máximo logro educativo, el desarrollo de habilidades o competencias y la formación en valores establecidos en el currículo.

Es necesario que se establezca una clara distinción: i) entre la relevancia de los objetivos del currículo, como referente sólido del proceso educativo, y ii) la flexibilidad de su metodología, como alternativa para alcanzar dichos objetivos. En todo caso, el docente es el profesional que tiene la responsabilidad de conducir a buen puerto los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la autoridad para lograrlo desde el Enfoque de la Educación Inclusiva.

Generar ambientes de aprendizaje escolares y áulicos inclusivos, es una competencia estratégica para todo docente que quiera ubicarse en un en-

foque educativo inclusivo, considerando que un ambiente de aprendizaje considera tanto los aspectos materiales, como las interacciones que se producen en ese medio físico, de manera que incluyen :

... la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (DUARTE, 2000, P. 6)

Por ello, el ambiente de aprendizaje es a la vez un entorno dado por el contexto institucional, material social, etc.; pero también una circunstancia dinámica que se construye cotidianamente a partir de la interacción de los estudiantes y el o los docentes, incluso padres participan en la generación de dicho ambiente que es, fundamentalmente, el espacio vital del proceso de escolarización, con todo lo que ello implica.

De ahí que Andere (2015) pondere la importancia del aprendizaje vivenciado en la escuela, como un aspecto determinante para el éxito dentro y fuera del aula y, en este sentido la guía define la escuela inclusiva como un modelo que respeta y atiende la diversidad personal, social y cultural (Martínez Liñán, 2017, p. 9)

Con relación a los modelos de ambientes de aprendizaje, Brandford et al. (1998) identifican tres tipos, a saber: i) Ambientes Centrados en el estudiante, consideran las habilidades, creencias, actitudes y conocimientos previos del alumno; ii) Ambientes Centrados en el conocimiento, priorizan el diseño curricular y los ajustes necesarios para fortalecer el aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2007); y, iii) Ambientes Centrados en la evaluación, enfocan la evaluación en el desarrollo de competencias, permitiendo ajustes en la enseñanza según las necesidades del estudiante.

Factores que influyen en los AAEE

La Guía para una Escuela Inclusiva identifica varios factores necesarios para generar un ambiente inclusivo, en sí mismos y en sus interacciones, el primero de los cuales es la familia. Esta tiene un papel fundamental en la formación de valores, hábitos y expectativas respecto de la función social de la escuela, así como de su papel en el desarrollo de la personalidad y la formación de sus estudiantes como futuros ciudadanos (Brandford et al., 1998).

Por otra parte, la comunidad educativa, que incluye docentes, directivos, administrativos, padres y estudiantes, tiene también un papel importante en la posibilidad de generar una escuela inclusiva, ya que –como se ha afirmado anteriormente- no es un proceso que se limite a aspectos curriculares o académicos, sino es una forma de vivir y convivir en el espacio escolar y fuera de ella. En este sentido, la comunidad toda es el entorno social donde cada estudiante vive, se relaciona y se desarrolla como parte de una comunidad, por lo que es deseable que esto ocurra en el contexto de una escuela flexible y centrada en el reconocimiento de la igualdad en dignidad de todas las personas.

De acuerdo con la Guía, el aula debe ser un espacio donde se potencien las capacidades de todos los estudiantes, respetando sus experiencias previas y bagaje cultural (Martínez & Liñán, 2017, p. 21). Es el ámbito donde se materializa la inclusión educativa, en la medida de que todos los estudiantes logran generar un sentido de identidad y pertenencia al grupo, a partir de los cuales cada persona es respetada y su participación atendida y valorada en la dinámica del grupo.

El papel del docente no podría ser más importante en este proceso. Él es el quién diseña y gestiona el ambiente en el aula. En la medida que su compromiso es crear un ambiente de aprendizaje propicio e inclusivo, debe asumir un enfoque colaborativo, basado en la inclusión y la innovación (Martínez & Liñán, 2017), bajo la convicción de que todas las interacciones son relevantes y tiene

la oportunidad de dirigir las para detonar procesos de aprendizaje inclusivos y significativos, tanto en los aspectos empíricos y conceptuales, como en los éticos, actitudinales y afectivos.

En el ámbito de la Educación Inclusiva la tecnología educativa tiene un papel relevante, al menos en dos aspectos, el primero, como herramienta auxiliar para compensar discapacidades, en la medida que estas se entienden como tareas o funciones que algunos sujetos no pueden hacer de manera absoluta o sin algún tipo de apoyo.

En este sentido, auxiliares auditivos, visuales y motrices cada vez más potentes y especializados logran que personas sordas escuchen; las personas con debilidad visual, vean; las personas ciegas, lean; y las personas con problemas motrices tengan mayor o incluso total autonomía.

Un segundo uso de la tecnología educativa es Los recursos didácticos: La guía recomienda el uso de tecnologías como la Realidad Aumentada (RA) para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, es importante hacerlo desde una planeación cuidadosa, atento a los modelos de uso de cada propuesta tecnológica, en función de los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar.

Es importante no restar importancia al uso de materiales didácticos concretos, que han probado su eficacia en el desarrollo de diversas habilidades mediante actividades grupales, generalmente colaborativas y lúdicas, y que se adaptan con facilidad a diversos entornos, incluso a los que presentan limitaciones para el desarrollo de tecnologías digitales como suele ocurrir en las escuelas públicas del sur-sureste del país.

La guía considera a la motivación como un elemento determinante para que se lleve a cabo de manera exitosa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desear enseñar implica detonar en los estudiantes el deseo de saber, la curiosidad y, más aún, la necesidad de buscar respuestas a cuestiones que les inquietan.

Sembrar dudas, inquietar, mover los saberes

previos y señalar su incompletud, es una tarea fundamental del docente. Cada uno debe convertirse en el tábano con el que se comparó Sócrates... “el escogido para exitaros, para punzaros, para predicaros todos los días...” (Platón, 2009, p. 15); porque el trabajo del docente no es dar respuestas, sino motivar preguntas y acompañar a sus estudiantes, como un guía diligente pero también respetuoso, en la aventura de indagar, razonar y construir sus propias respuestas y consolidarlas como nuevos aprendizajes y saberes en el diálogo y la interacción con el grupo.

El Docente Inclusivo

La guía puede servir como apoyo en cursos de actualización y formación docente, pero fundamentalmente está diseñada para los docentes y directivos que, por iniciativa propia, reconocen la importancia de saber cómo desarrollar un ejercicio profesional incluyente: donde todos sus estudiantes se sientan partícipes y respetados en la dinámica áulica y escolar; donde se sientan satisfechos por los aprendizajes que logren y no se ubiquen en una escala respecto de sus compañeros; donde se reconozca la diferencia como un rasgo común y se respete; donde los lugares no se distribuyan por las “calificaciones” y supere la vanidad de establecer cuadros de honor... porque todos los alumnos son igualmente dignos y honorables.

Esto no quiere decir que se ignoren las diferencias; sino todo lo contrario: las hay y son relevantes para el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio escolar. Por ello, la reflexión pedagógica ha desarrollado propuestas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para generar currículos flexibles que se adapten a las diferentes condiciones y oportunidades de cada estudiante y superen las barreras que enfrenten para lograr su mayor logro educativo posible.

En este sentido, el DUA propone “a) proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje); b) proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (el cómo

del aprendizaje); y c) proporcionar múltiples formas de participación (el porqué del aprendizaje)” (DÍEZ & SÁNCHEZ, 2005, P. 89).

Esta diversificación de metodologías, estrategias y recursos, no sólo amplía las oportunidades de aprender para los estudiantes en función de sus diferentes condiciones, disposiciones, inteligencias (Gardner, 1994) y estilos de aprendizaje (BAHAMÓN, et. al., 2012) sino que hace posible a todos aprender más y aprender mejor, incrementar su logro educativo concreto y establecer relaciones cognitivas más densas y diversas que faciliten el acceso a nuevos aprendizajes.

El DUA y el Enfoque de la Educación Inclusiva, en general, implican para los docentes un mayor esfuerzo, así como más recursos para el sistema educativo, lo cual se concreta al menos en acceso a equipos digitales y conectividad, apoyos para la adquisición de material didáctico para todos los alumnos, tiempo para la planeación y preparación de las clases y, sobre todo, grupos reducidos de no más de 15 estudiantes.

De manera que la inclusión educativa implica, necesariamente, una equidad presupuestal que ubique a la educación con la relevancia que significa desarrollar las capacidades cognitivas, afectivas, emocionales y humanas en general, de las nuevas generaciones, para que se conviertan en ciudadanos activos, participativos, cívicos y productivos. Reconocerla como la inversión en el futuro que se proyecta y desea para cada sociedad.

Esta equidad presupuestal también debe reconocer al docente como un profesional completo, facultado para tomar las decisiones que considere mejores para lograr el máximo logro educativo posible de sus estudiantes, tanto de manera grupal como personal. Para lo que necesita participar de un proceso continuo de mejora y profesionalización, apoyado por el Estado, tanto es su gestión como en el reconocimiento de sus logros.

3. Conclusión

3.1 Recolección de Datos

De ahí que el Enfoque de la Educación Inclusiva represente un cambio paradigmático en la visión, la gestión y el papel de la educación y el sistema educativo en la sociedad. Implica todo y a todos, con profundidad; con una visión centrada en la igualdad en dignidad de todas personas y, por tanto, en la igualdad de sus derechos y el acceso sustantivo a los mismos.

No tiene como centro el derecho a la educación solamente, sino el derecho a aprender a través a la educación; pero tampoco a aprender cualquier cosa y de cualquier manera; sino a aprender lo que significa y es útil para quien en el ámbito de su contexto y como parte de una nación y de la humanidad.

Educar en un ambiente de aprendizaje inclusivo no se limita a la infraestructura o a las políticas educativas, sino que se fundamenta en las actitudes, valores y metodologías aplicadas en el aula.

No existe una fórmula única para crear el ambiente ideal, pero la "Guía para una escuela inclusiva" proporciona herramientas para docentes y familias con el fin de fomentar equidad y participación en la educación y es, por ello, un recurso atendible y abierto al alcance de cualquier directivo y docente que esté dispuesto a asumir el desafío de su superación profesional entendida como el éxito educativo y la realización plena de sus estudiantes.

Un ambiente de aprendizaje inclusivo no se limita a la infraestructura, equipo o las políticas educativas, todo ello es relevante pero lo fundamental son las actitudes, valores y metodologías que cada docente desarrolle en su aula. No existen fórmulas, porque la inclusión implica interacciones complejas, humanas, pero la Guía para una escuela inclusiva del CRESUR proporciona herramientas accesibles y motivadoras para que las y los docentes, directivos y familias fomenten el respeto, la equidad y el aprendizaje participativo

y colaborativo en la escuela y el aula.

4. Bibliografía

Andere, E. (2015). *¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial?* (Tomo I). Pearson Educación de México.

Bahamón, M. J., & otros. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 120-144.

Bernete, F. (2013) Análisis de Contenido. En CONOCER LO SOCIAL: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos. Antonio Lucas Marín, Alejandro Coordinadores. Capítulo 7. Noboa – Madrid. Pp. 221-261. <http://alejandronoboa.uy/resources/files/others/librosypublicaciones/Libroconocerlosocial.pdf>

Brandford, J., & otros. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Secretaría de Educación Pública.

Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología para atender la diversidad en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 43(2), 87-93. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025?via%3Dihub>

Díaz Barriga, F. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Trillas.

Duarte Duarte, J. (2000). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>

Gallardo, C. K., & Gil, R. M. (2012). Utilización de la nueva taxonomía para evaluar el aprendizaje en programas de posgrado en línea y a distancia. *Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 12-17.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/gardner-h.-estructuras-de-la-mente.-teoria-de-las-inteligencias-multiples>

Martínez, A. J., & Liñán, F. V. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. En E. Y. Escobar & otros (Coords.), *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*. México. <https://www.riechiapas.org/sitio/publicaciones/Guia%20Escuela%20Inclusiva.pdf>

Partida, V., & Tuirán, R. (2001). *Índices de Desarrollo Humano 2000*. Consejo Nacional de Población. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/compendio2020/dgeiawf.semarnat.gob.mx8080/ibi_apps/WFServlet24ae.html

Platón. (2009). *Apología de Sócrates*. En *Diálogos*. Porrúa.

Aprendizaje 4.0: Potenciando Proyectos Transversales con Inteligencia Artificial

Learning 4.0: Enhancing Cross-Disciplinary Projects with Artificial Intelligence

José Antonio García Cano*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este artículo presenta un estudio cualitativo exploratorio que investiga el diseño de proyectos transversales potenciados por inteligencia artificial (IA) mediante el uso de chatbots. El objetivo principal es identificar los elementos clave que favorecen la implementación de estas herramientas en contextos educativos. Se empleó una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos, compuesta por cuatro dimensiones: diseño del proyecto, aplicación de la transversalidad entre disciplinas, ventajas y retos. Los resultados indican que las ventajas son significativas, destacando la interconexión de disciplinas y la contextualización personalizada de las propuestas educativas, así como la optimización del tiempo en la planificación y ejecución de proyectos. Sin embargo, se identificó un reto crucial: la transformación del rol docente hacia un evaluador práctico, lo que requiere un cambio en la metodología educativa. La unidad de estudio estuvo compuesta por 20 docentes con conocimientos básicos de IA aplicada a la educación, provenientes de diversos campos formativos en niveles de secundaria, educación media superior, licenciatura y posgrado

Palabras Clave: Inteligencia artificial educativa, chatbots, proyectos transversales, educación, aprendizaje activo.

Abstract

This article presents an exploratory qualitative study that investigates the design of cross-disciplinary projects enhanced by artificial intelligence (AI) through the use of chatbots. The main objective is to identify the key elements that support the implementation of these tools in educational settings. A semi-structured interview was used as the data collection instrument, covering four dimensions: project design, application of cross-disciplinarity, advantages, and challenges. The results indicate significant advantages, highlighting the interconnection between disciplines and the personalized contextualization of educational proposals, as well as the optimization of time in planning and executing projects. However, a crucial challenge was identified: the transformation of the teacher's role into that of a practical evaluator, which requires a methodological shift in education. The study sample consisted of 20 teachers with basic knowledge of AI applied to education, coming from various academic fields at the secondary, upper-secondary, undergraduate, and postgraduate levels.

Keywords: Educational artificial intelligence, chatbots, cross-disciplinary projects, education, active learning

1. Introducción

La presente investigación se centra en la integración de la inteligencia artificial (IA) en el diseño de proyectos transversales en el ámbito educativo, específicamente a través del uso de

chatbots. Este estudio se llevó a cabo con un grupo de 20 docentes de instituciones públicas de diferentes niveles educativos, incluyendo secundaria, educación media superior y licenciatura, así como programas de posgrado en Mérida, Yucatán, México. Los docentes provienen de diversas dis-

Como citar: García Cano J.A. (2025) Aprendizaje 4.0: Potenciando Proyectos Transversales con Inteligencia Artificial

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]48-58

Recibido: 3 de mayo de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

ciplinas, tales como matemáticas, español, educación artística, educación física, inglés, ecología, álgebra, lectura y redacción, conciencia histórica, psicología, ciencias de la educación, ingeniería en gestión empresarial, y maestrías en inclusión educativa, derecho y psicología social.

La relevancia de esta problemática radica en la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza a las demandas del contexto, donde la tecnología juega un papel fundamental en el proceso educativo. Los objetivos del estudio incluyen identificar los elementos clave que favorecen la implementación de chatbots en proyectos transversales y conocer las ventajas y retos asociados a su uso. Las preguntas de investigación se centran en cómo la IA puede mejorar la interconexión de disciplinas y la personalización del aprendizaje. La justificación de este estudio se fundamenta en la creciente necesidad de innovar en la práctica docente a través del uso de la transversalidad como motor del aprendizaje integral.

1.1 Problemática

En el contexto educativo actual, la monoplaneación de las actividades docentes se ha convertido en una práctica común que limita la capacidad de los educadores para abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes. Esta forma de planificación, que se centra en la enseñanza de contenidos aislados, no responde a las demandas de un mundo cada vez más interconectado y complejo (González, 2020). Un elemento que dificulta la concreción de procesos educativos horizontales es el hecho que los docentes, en su mayoría, continúan utilizando enfoques convencionales que no fomentan la transversalidad entre disciplinas, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje fragmentada y poco significativa para los alumnos.

La carencia de formación en transversalidad es un desafío significativo en la educación contemporánea, a lo que autores como Martínez (2019) señalan que muchos educadores carecen de las herramientas necesarias para diseñar proyectos

que integren diferentes áreas del conocimiento, lo que limita su capacidad para preparar a los estudiantes para enfrentar problemas reales que requieren un enfoque multidisciplinario. Esta situación es particularmente preocupante dado que los estudiantes actuales, a menudo denominados "nativos digitales", presentan características únicas que demandan un cambio en las metodologías de enseñanza, ya que están acostumbrados a interactuar con múltiples fuentes de información y a utilizar la tecnología como una extensión de su aprendizaje (Prensky, 2001). Sumado a esto la falta de un enfoque transversal en la educación puede contribuir a la desmotivación de los estudiantes, quienes perciben la desconexión entre las materias y su aplicación en la vida real (González, 2020).

La implementación de proyectos transversales que incorporen herramientas como chatbots de inteligencia artificial podría ofrecer una solución viable para abordar esta problemática, al facilitar la interconexión entre disciplinas y permitir una contextualización personalizada del aprendizaje, estos recursos tecnológicos pueden transformar la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos de la realidad educativa (Martínez, 2019).

Por lo anterior mencionado, con la presente investigación se realiza una exploración sobre el uso de la inteligencia artificial para el diseño de proyectos transversales, pretendiendo responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los elementos clave que facilitan la implementación de la inteligencia artificial en el diseño de proyectos transversales en el ámbito educativo? y ¿Qué ventajas y retos se presentan en el uso de inteligencia artificial para el diseño de proyectos transversales en la educación?

Para establecer una línea de acción en esta investigación, también se enuncian dos objetivos: El objetivo general consiste en identificar los elementos clave que facilitan la implementación de la inteligencia artificial en el diseño de proyectos transversales en el ámbito educativo y el objetivo específico que consiste en conocer las ventajas y

retos asociados a su uso en este contexto.

La justificación de este artículo denota que la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación no es solo una tendencia tecnológica, sino una necesidad pedagógica para responder a las demandas de una sociedad en constante transformación. La UNESCO (2024) ha destacado que la IA puede ser un aliado estratégico para democratizar el acceso al conocimiento, personalizar el aprendizaje y reducir las brechas educativas, siempre que su uso sea ético, inclusivo y guiado por docentes capacitados.

En México, este enfoque adquiere relevancia ante los lineamientos del Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Media Superior (SEP, 2023a) y la Nueva Escuela Mexicana en secundaria (SEP, 2023b), que priorizan la formación integral de los estudiantes mediante proyectos transversales, vinculando saberes académicos con problemáticas sociales y ambientales.

En consecuencia con lo anterior, los docentes enfrentan el reto de abandonar prácticas de monoplaneación tradicionales y centradas en contenidos aislados para adoptar enfoques que fomenten la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico para mejorar la educación, a lo que la UNESCO (2024) señala que una causal es que los educadores carecen de formación en metodologías innovadoras y herramientas digitales, lo que limita su capacidad para diseñar experiencias significativas. Esto contrasta con las características del estudiante actual, un “nativo digital” que demanda interactividad, personalización y conexión entre lo aprendido y su contexto (Area & Adell, 2020). En este sentido La IA, específicamente los chatbots, emerge como una herramienta prometedora para cerrar esta brecha, ya que permite crear entornos de aprendizaje dinámicos, adaptativos y transversales, alineados con los procesos integrales de formación.

La transversalidad, eje central de los nuevos marcos curriculares mexicanos, busca que los estudiantes integren conocimientos de diversas dis-

ciplinas para resolver problemas complejos, como señala el documento rector de la SEP (2023a): “El aprendizaje transversal fortalece la capacidad de analizar la realidad desde múltiples perspectivas, promoviendo la participación activa en la sociedad” (p. 15). No obstante, diseñar proyectos bajo este enfoque requiere tiempo, creatividad y colaboración entre docentes, recursos escasos en contextos de alta carga administrativa. Aquí, la IA puede optimizar procesos: desde la generación de propuestas pedagógicas hasta la evaluación formativa, liberando a los docentes para enfocarse en su rol de guías y mentores.

Este estudio se justifica no solo por su aporte teórico, sino por su potencial impacto en la práctica educativa mexicana. Al analizar las ventajas y retos de la IA en proyectos transversales, se brindan insumos para que los docentes de instituciones públicas de Mérida, Yucatán transformen su labor desde una perspectiva innovadora y acorde a las necesidades de su contexto. Todo esto bajo la premisa de que “la tecnología no sustituye al docente, pero redefine su función en un ecosistema donde el aprendizaje es colaborativo y situado” (Coll, 2018, p. 34).

Para la presente investigación, se llevó a cabo la revisión de diversas fuentes que sustentan los conceptos clave relacionados con la integración de la inteligencia artificial en la educación y el diseño de proyectos transversales, combinando obras de autores reconocidos en el ámbito de la pedagogía, la tecnología educativa y la innovación, con el fin de establecer un marco sólido que permita comprender cómo la inteligencia artificial, en particular a través de herramientas como los chatbots, puede facilitar la interconexión entre disciplinas y enriquecer el proceso educativo, las cuales se presentan a continuación:

Inteligencia Artificial Educativa. La inteligencia artificial educativa (IAE) se ha convertido en una herramienta fundamental en el ámbito de la enseñanza, transformando la manera en que se accede y se procesa la información, a lo que la UNESCO (2024) posiciona señalando que la IAE tiene el potencial de abordar desafíos significativos en

la educación, como la personalización del aprendizaje y la mejora de la accesibilidad, tomando en cuenta que esta tecnología permite adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más efectivo y motivador (EDUTECH, 2024).

Otro aspecto relevante de la IAE es que promueve la automatización de tareas administrativas, lo que libera tiempo a los docentes para centrarse en la enseñanza y el acompañamiento de sus alumnos. Como señala el Banco Interamericano de Desarrollo (2024), la implementación de sistemas de IA en las aulas puede mejorar la eficiencia educativa y fomentar un entorno de aprendizaje más dinámico, pero no se puede olvidar que es crucial abordar los desafíos éticos y de privacidad que surgen con el uso de estas tecnologías, garantizando que se utilicen de manera responsable y equitativa (Mejías, 2023). La inteligencia artificial educativa representa una oportunidad valiosa para innovar en el proceso educativo y su integración en el sistema educativo debe ser cuidadosamente planificada y ejecutada, asegurando que todos los estudiantes se beneficien de sus ventajas, mientras se mitigan los riesgos asociados a su uso.

Chatbots. Un chatbot es un programa de software diseñado para simular conversaciones humanas a través de interfaces de texto o voz, cabe mencionar que estos sistemas utilizan inteligencia artificial y procesamiento del lenguaje natural para interactuar con los usuarios, respondiendo a preguntas y realizando tareas específicas de manera automatizada. Según López (2023), los chatbots pueden ser clasificados en dos categorías: los basados en reglas, que siguen un conjunto predefinido de instrucciones, y los basados en inteligencia artificial, que aprenden y se adaptan a las interacciones con los usuarios, lo que permite que los chatbots mejoren su rendimiento con el tiempo, ofreciendo respuestas más precisas y contextuales.

En el ámbito educativo, los chatbots han comenzado a desempeñar un papel crucial en la personalización del aprendizaje y la mejora

de la experiencia del estudiante. Por ejemplo, pueden ser utilizados para responder preguntas frecuentes sobre el contenido del curso, proporcionar retroalimentación instantánea sobre tareas y exámenes, o incluso guiar a los estudiantes a través de procesos administrativos, como la inscripción en clases, lo que trae como consecuencia, una gran implementación en entornos educativos para mejorar la gestión del tiempo de los docentes y fomentar un aprendizaje más autónomo y centrado en el estudiante (García, 2023).

Sumado a esto, los chatbots pueden ser programados para ofrecer recursos adicionales, como enlaces a materiales de estudio, videos explicativos o ejercicios interactivos, lo que enriquece el proceso de aprendizaje, esta capacidad de proporcionar información relevante y contextualizada contribuye a mantener el interés y la motivación de los estudiantes, quienes se benefician de un acceso inmediato a recursos que complementan su formación (Martínez, 2023).

Proyectos transversales. Los proyectos transversales son estrategias pedagógicas que integran múltiples disciplinas para abordar temas complejos desde una perspectiva holística, vinculando el aprendizaje académico con problemáticas sociales, ambientales o culturales. En palabras de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2023), estos proyectos buscan desarrollar competencias integrales en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas, al tiempo que fomentan la conexión entre saberes teóricos y contextos reales. Su diseño implica la coordinación entre docentes de distintas áreas, quienes estructuran actividades que convergen en un objetivo común, como analizar el cambio climático desde la biología, la estadística y la ética (García & Martínez, 2022).

El funcionamiento de estos proyectos se basa en tres pilares: interdisciplinariedad, contextualización y participación activa. En primer lugar, la interdisciplinariedad exige que los contenidos curriculares de asignaturas diversas se entrelacen para abordar un tema central. Por ejem-

plo, un proyecto sobre migración podría combinar historia (causas socioeconómicas), literatura (testimonios de migrantes) y geografía (rutas y demografía), tal como propone López (2023) en su modelo de integración curricular. En segundo lugar, la contextualización asegura que los aprendizajes se vinculen con situaciones reales, lo que incrementa la motivación y la retención de conocimientos. En tercer lugar, la participación activa se logra mediante metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el aprendizaje-servicio, donde los estudiantes no solo investigan, sino que proponen soluciones aplicables a su comunidad (Area & Adell, 2020).

En la práctica, la implementación de proyectos transversales enfrenta retos significativos. Un estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona (Coll et al., 2022) identificó que el 72% de los docentes en Latinoamérica perciben falta de tiempo para planificar colaborativamente, mientras que el 65% señala resistencia institucional a modificar estructuras curriculares rígidas. A esto se suma la necesidad de formación docente en diseño de actividades interdisciplinarias, tal como advierte la UNESCO (2024) en su informe sobre innovación educativa. Sin embargo, cuando se superan estas barreras, los resultados son prometedores: en escuelas de Medellín, Colombia, un proyecto transversal sobre equidad de género logró reducir en un 40% los comportamientos discriminatorios entre estudiantes, al integrar perspectivas de sociología, biología y artes (Restrepo & Gómez, 2023).

Educación. La educación es un proceso dinámico y multifacético que trasciende la mera transmisión de conocimientos, abarcando el desarrollo integral del individuo en un contexto social y cultural. El Informe de la UNESCO (2024) apuntala que la educación se define como "un proceso de aprendizaje continuo que permite a las personas adquirir habilidades, conocimientos y valores necesarios para participar activamente en la sociedad" (p. 15). Este enfoque resalta la importancia de la educación no solo como un medio para obtener información, sino como un

vehículo para fomentar la ciudadanía activa y el pensamiento crítico.

En un mundo cada vez más interconectado y digitalizado, la educación debe adaptarse a las nuevas realidades y desafíos, en este sentido, García & Martínez (2022) argumentan que "la educación contemporánea debe ser inclusiva, equitativa y centrada en el estudiante, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias para la vida" (p. 45). Así mismo es notorio que la educación se ve influenciada por la tecnología, que ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje.

La evolución educativa también denota que "la incorporación de herramientas digitales en el proceso educativo permite personalizar la enseñanza y fomentar un aprendizaje más significativo y autónomo" (López, 2023, p. 78).

Aprendizaje activo. El aprendizaje activo se presenta como un enfoque pedagógico que prioriza la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo, lo que les permite construir conocimientos a través de experiencias significativas y reflexiones profundas. Este modelo educativo se fundamenta en la idea de que los estudiantes retienen y comprenden mejor la información cuando están involucrados de manera activa en su aprendizaje. Autores como Bonwell y Eison (2020) mencionan que el aprendizaje activo se caracteriza por "cualquier método que implique a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en lugar de ser meros receptores de información" (p. 12), lo que desafía la tradicional pasividad en el aula, promoviendo un ambiente donde la curiosidad y el pensamiento crítico son esenciales.

Una de las características más destacadas del aprendizaje activo es la colaboración entre estudiantes a revés del trabajo en equipo, donde los alumnos se agrupan para resolver problemas, intercambiar ideas y construir conocimientos de manera conjunta, lo cual se da a través del trabajo por proyectos y otras metodologías integradoras. González y Pérez (2021) enfatizan que "la colaboración en el aprendizaje activo no solo enriquece

la comprensión del contenido, sino que también desarrolla habilidades interpersonales que son vitales en el entorno laboral actual” (p. 34).

La reflexión también juega un papel crucial en el aprendizaje activo, ya que los estudiantes son incentivados a pensar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora con un enfoque metacognitivo. Este proceso reflexivo es fundamental y facilita a los estudiantes la capacidad de evaluar sus estrategias de aprendizaje y ajustar su enfoque según sea necesario (Martínez, 2022).

2. Metodología

En este elemento del artículo, se presenta la metodología empleada en el estudio, la cual se enmarca dentro de un enfoque cualitativo y tiene un alcance exploratorio, a lo que es imperante mencionar que dicho enfoque es particularmente adecuado para investigar fenómenos poco comprendidos o nuevos, como la integración de la inteligencia artificial en proyectos transversales en el ámbito educativo. En palabras de Zavala (2014), “la investigación cualitativa busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, explorando sus experiencias, significados y contextos” (p. 45).

Con relación al alcance exploratorio del estudio se justifica por la necesidad de indagar en un área que aún presenta vacíos en la literatura académica, tal y como señala Niño (2020), con la idea de que “la investigación exploratoria es fundamental para generar hipótesis y preguntas que guíen estudios futuros, permitiendo una comprensión inicial de fenómenos que requieren un análisis más profundo” (p. 78). En este sentido, el estudio busca identificar los elementos clave que facilitan la implementación de la inteligencia artificial en el diseño de proyectos transversales, así como las ventajas y retos asociados a su uso con la finalidad de establecer una visión preliminar del fenómeno.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, lo que per-

mitió a los docentes expresar sus opiniones y experiencias de manera abierta y flexible en un grupo focal, esta forma de trabajo es especialmente valiosa en la investigación cualitativa, ya que facilita la exploración de temas complejos y permite a los participantes compartir sus perspectivas.

Esta investigación se llevó a cabo en un contexto educativo diverso, ya que la unidad de estudio estuvo compuesta por 20 docentes que, a pesar de sus diferentes trayectorias y especialidades, comparten un interés común en la integración de la IA en sus prácticas educativas y su labor se ubica geográficamente en el Estado de Yucatán, esta perspectiva multidisciplinaria permite una rica variedad de comentarios y experiencias sobre el uso de herramientas tecnológicas en el aula.

Los participantes provienen de diversas disciplinas, lo que enriquece el análisis de la transversalidad en la educación; entre las áreas representadas se encuentran matemáticas, español, educación artística, educación física, inglés, ecología, álgebra, lectura y redacción, conciencia histórica, psicología, ciencias de la educación, ingeniería en gestión empresarial, así como maestrías en inclusión educativa, derecho y psicología social. Esta diversidad no solo refleja la amplitud de la educación formal, sino que también permite abordar la implementación de chatbots desde múltiples ángulos, considerando las particularidades de cada disciplina.

Los docentes seleccionados cuentan con conocimientos básicos de IA aplicada a la educación, lo que les permite participar activamente en el diseño y la evaluación de proyectos que incorporan estas herramientas, aunado a esto su experiencia abarca niveles educativos que van desde secundaria hasta posgrado, lo que proporciona una visión integral sobre los desafíos y oportunidades que presenta la IA en diferentes contextos de enseñanza.

La recolección de datos se realizó a través de un focus group, la dinámica de este se centró

en cuatro dimensiones clave: diseño de proyectos transversales, aplicación de la transversalidad, ventajas de los chatbots y retos en su implementación. Las sesiones, con una duración, fueron grabadas y transcritas, previo consentimiento informado de los participantes.

Para el análisis cualitativo, se emplearon herramientas digitales que permitieron organizar y visualizar los hallazgos. Notebook LM se utilizó en la fase inicial de codificación, identificando patrones recurrentes como "interdisciplinariedad", "personalización del aprendizaje" y "resistencia al cambio metodológico". Posteriormente, se generaron diagramas con Napkin para representar las relaciones entre estos códigos, destacando cómo factores como la falta de capacitación o la infraestructura limitada influyen en la adopción de IA, para complementar Cmaps Tools permitió construir un mapa conceptual que integró las categorías emergentes con el marco teórico, facilitando una comprensión holística de los datos.

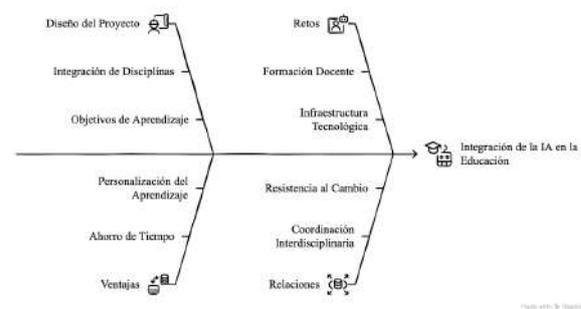
La metodología empleada y la entrevista semiestructurada permitieron profundizar en las perspectivas docentes mediante la interacción grupal y la visualización de datos; no obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio, como el tamaño reducido de la muestra y la posible exclusión de docentes con menor familiaridad tecnológica, lo que sugiere la necesidad de ampliar la investigación en futuros trabajos, incorporando estrategias para reducir brechas digitales y fortalecer la formación docente en IA.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del mapeo cualitativo mediante dos figuras que sintetizan los hallazgos clave: la figura 1 es un esquema generado con Napkin, que detalla las relaciones jerárquicas entre las categorías emergentes (ventajas, retos y estrategias de implementación), y la figura 2 es un mapa conceptual elaborado con Cmaps Tools, que ilustra la interconexión entre las dimensiones pedagógicas, tecnológicas e institucionales identificadas en el es-

tudio.

Lo anterior mencionado permite comprender de manera integral cómo los docentes perciben el uso de chatbots en proyectos transversales, destacando tanto las oportunidades de innovación como los desafíos críticos que requieren atención prioritaria. La triangulación de estas herramientas no solo valida la consistencia de los datos, sino que también ofrece una guía práctica para replicar o adaptar esta experiencia en otros contextos educativos.



La Figura 1, titulada "Esquema de categorías y relaciones clave" presenta un análisis visual de los principales hallazgos organizados en cuatro ejes fundamentales:

1. Dimensiones estructurales: El diseño de proyectos aparece como base fundamental, destacando la necesidad de integración disciplinaria efectiva, la aplicación práctica muestra la importancia de metodologías activas y trabajo colaborativo docente
2. Ventajas identificadas: El ahorro de tiempo emerge como beneficio principal, particularmente en la búsqueda y selección de recursos educativos, los procesos de evaluación formativa y la planificación detallada de actividades. Por otra parte, la personalización se configura como segundo pilar, permitiendo la adaptación contextual de contenidos, una retroalimentación ajustada al ritmo de aprendizaje y la conexión con realidades locales

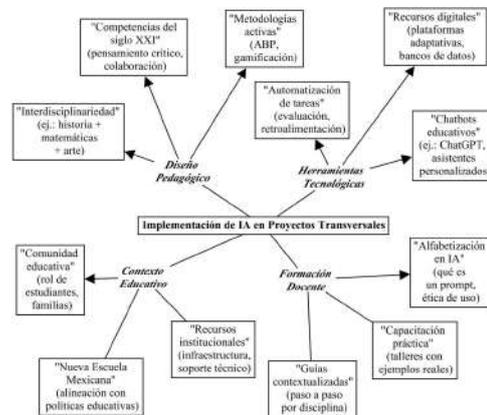
(Contexto socioeducativo y comunitario).

3. Retos críticos: La formación docente se revela como el desafío más urgente, requiriendo una alfabetización básica en IA educativa (incluyendo comprensión de conceptos básicos como: prompts o IA generativa), una capacitación pedagógica específica centrada en prácticas de aprendizaje activo e innovación, el diseño de guías prácticas contextualizadas paso a paso y las limitaciones tecnológicas y la resistencia al cambio completan el panorama de desafíos.

4. Relaciones dinámicas: Se evidencian conexiones significativas entre la formación docente y la reducción de resistencias, el ahorro de tiempo y la mejora en coordinación, así como también la personalización y la integración disciplinar.

La representación gráfica permite apreciar cómo los elementos identificados conforman un sistema interdependiente, donde las soluciones a los retos (particularmente la formación docente) potencian directamente las ventajas identificadas, aunado a esto el análisis revela que la efectiva implementación de IA en proyectos transversales requiere abordar simultáneamente los aspectos pedagógicos, tecnológicos y formativos, con especial énfasis en la capacitación práctica del profesorado.

Mientras la Figura 1 muestra categorías jerárquicas del estudio, en la Figura 2: "Implementación de IA en Proyectos Transversales" se enfatiza en las relaciones dinámicas entre los elementos, destacando cómo cada dimensión influye en las demás con la finalidad de triangular la información y entablar una perspectiva más integral.



La Figura 2, "Implementación de IA en proyectos transversales", revela las complejas interconexiones entre cuatro pilares fundamentales para una integración efectiva de chatbots en el diseño interdisciplinario. El análisis visual plasmado demuestra cómo las dimensiones pedagógicas, tecnológicas, formativas y contextuales interactúan en un sistema dinámico que potencia el aprendizaje transversal.

El mapa destaca el Diseño Pedagógico, mostrando conexiones críticas con el eje de Herramientas Tecnológicas, así mismo cabe mencionar que los chatbots deben adaptarse a los objetivos interdisciplinarios, como evidencian proyectos como el de "Geometría Maya", donde el asistente de IA vinculó automáticamente conceptos matemáticos con su contexto histórico-artístico.

En la categoría de Formación Docente, la mayoría de los participantes señalaron que dependieron de capacitaciones prácticas que combinaron: Instrucción en el diseño de prompts, talleres de integración curricular, ética del uso de IA. En conjunto en el eje de Contexto Educativo: Los proyectos más sostenibles alinearon sus metas con los ejes de la Nueva Escuela Mexicana o modelos educativos de cada institución, particularmente en el desarrollo de competencias para la vida. En última instancia, las Herramientas Tecnológicas emergieron como facilitadoras clave, pero su impacto estuvo condicionado por la infraestructura disponible (pocas de escuelas contaban con conectividad óptima) y la capacidad

de personalización (chatbots que adaptaban contenidos a realidades locales mostrando mayor engagement).

Haciendo énfasis en la relevancia de los datos obtenidos, un hallazgo crucial fue el efecto multiplicador de la Formación Docente, considerando que los participantes capacitados en aspectos como, el diseño de prompts efectivos, la evaluación de outputs de IA, la integración pedagógica, entre otros. Generaron proyectos 2 o 3 veces más innovadores que aquellos sin formación especializada.

Esto se ejemplifica en el proyecto "Sustentabilidad Local", donde los educadores utilizaron chatbots para: Automatizar la recolección de datos ambientales, generar simulaciones predictivas, crear rúbricas de evaluación adaptativas

Esta figura no solo visualiza los componentes esenciales, sino que evidencia cómo su interacción crea un ecosistema donde:

1. La tecnología amplifica las posibilidades pedagógicas.
2. La formación docente actúa como catalizador.
3. El contexto institucional determina el escalamiento

Los proyectos exitosos (como los ejemplos incluidos) surgieron precisamente en los puntos donde estas dimensiones convergieron armónicamente, demostrando que la implementación efectiva de IA en educación transversal requiere una aproximación sistémica y contextualizada.

La síntesis de resultados demuestra que el análisis integrado de ambas figuras revela que la implementación efectiva de IA en proyectos transversales constituye un proceso en donde los factores pedagógicos, tecnológicos y formativos interactúan de manera dinámica. La información y los datos evidencian que el éxito de estas iniciativas depende fundamentalmente de la formación docente especializada, particularmente en el diseño de prompts y la integración pedagógica de herramientas de IA, lo que puede incrementar

la innovación en los proyectos educativos; sin embargo, este potencial solo se materializa cuando coexisten condiciones institucionales adecuadas, como demostró el hecho de que en escuelas con soporte técnico e infraestructura suficiente se observaron tasas de adopción mayores, sobre todo en el ámbito universitario y de posgrado.

Proyectos exitosos, como los casos de "Geometría Maya" y "Sustentabilidad Local", surgieron precisamente en contextos donde convergieron metodologías activas, recursos tecnológicos adaptados y participación comunitaria, logrando mayor relevancia educativa. Esta articulación de elementos confirma que la IA opera como catalizador, pero no como solución aislada, requiriendo una visión integral que considere tanto las dimensiones técnicas como humanas del proceso educativo. Los hallazgos subrayan la necesidad de políticas educativas que, alineadas con modelos como la Nueva Escuela Mexicana o de las instituciones de Educación Superior, promuevan simultáneamente la capacitación docente, el equipamiento tecnológico contextualizado y la innovación curricular, cerrando así la brecha entre el potencial teórico de estas herramientas y su aplicación efectiva en las aulas.

4. Discusión

Los datos obtenidos reflejan un consenso entre los docentes sobre el potencial de los chatbots para dinamizar los proyectos transversales. La interconexión de disciplinas, mencionada frecuentemente en las entrevistas, coincide con lo señalado por la SEP (2023) en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, donde se enfatiza la importancia de abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, así como también los modelos de diferentes universidades que consideran habilidades más allá de lo cognitivo. Por ejemplo, un participante describió cómo un chatbot facilitó la integración de contenidos de ecología y estadística en un proyecto sobre sustentabilidad, permitiendo a los estudiantes analizar datos reales y proponer soluciones contextualizadas, lo cual resalta la capacidad de la IA para promover apren-

dizajes significativos y vinculados a problemáticas sociales.

Existe también una perspectiva diferente respecto a los retos identificados al revelar tensiones entre la innovación y las condiciones estructurales del sistema educativo, sumado a otros factores como el costumbrismo educativo o la resistencia al cambio metodológico, elementos asociados a la tradición de enseñanza centrada en contenidos aislados, coincide con lo documentado por Martínez (2019) en contextos similares.

La tecnología también abona a esta discusión a través de la brecha que emerge como un obstáculo recurrente, particularmente en escuelas con acceso limitado a dispositivos o conectividad, un hallazgo que refuerza la necesidad de políticas públicas que acompañen la integración de IA con equidad.

Estos desafíos no minimizan las ventajas reportadas, pero subrayan la importancia de abordar la formación docente y la infraestructura como pilares complementarios, lo cual pinta un panorama esperanzador pero matizado sobre el uso de la inteligencia artificial en educación, ya que si bien reconocemos los desafíos técnicos y formativos del uso de la IA, estos no eclipsan las oportunidades que surgen cuando los docentes, los cuales pueden ser denominados “arquitectos del aprendizaje” abrazan estas herramientas desde su creatividad pedagógica. Detrás de cada proyecto transversal exitoso hay maestros que han sabido leer su contexto, interpretar las necesidades únicas de sus estudiantes y tejer con paciencia los hilos de la tecnología en el tapiz educativo.

En las experiencias abordadas, vimos cómo los profesores transformaban algoritmos en puentes de conocimiento con su mirada experta, la que permitió adaptar los chatbots no como sustitutos, sino como aliados que potencian su labor educativa y pueden servir como ejemplo otros colegas.

5. Conclusiones

Este estudio evidencia que la inteligencia artificial, específicamente las herramientas como ChatGPT, Claude, Gemini o Blackbox, pueden ser un catalizador para la transversalidad en la educación, siempre que su implementación considere tres aspectos clave: (1) la capacitación docente en diseño pedagógico con IA, (2) la adecuación de las herramientas a contextos diversos y (3) la redefinición de los procesos evaluativos para fomentar el pensamiento crítico. Las experiencias compartidas por los docentes demuestran que, al superar barreras iniciales, estas tecnologías optimizan tiempo, enriquecen la interdisciplinariedad y acercan los contenidos a la realidad de los estudiantes.

Organismos como la UNESCO (2024) señalan que el verdadero potencial de la IA en educación no está en reemplazar a los docentes, sino en liberar su creatividad para diseñar experiencias de aprendizaje más relevantes, por ello este estudio aporta una base empírica para avanzar hacia ese horizonte, donde la tecnología y la pedagogía colaboran para formar estudiantes capaces de enfrentar los retos del presente y del futuro

Los datos obtenidos de este estudio denotan algo fundamental: donde hay docentes formados, motivados y acompañados, la tecnología se convierte en una aliada. En una escuela con conectividad intermitente, pero con un claustro comprometido, vimos cómo creaban bancos de prompts compartidos, cómo se turnaban para acceder a los equipos disponibles y cómo adaptaban las actividades cuando la tecnología fallaba a través de recursos impresos o incluso propuestas con elementos tangibles, esta resiliencia pedagógica nos recuerda que el verdadero recurso escaso no son los dispositivos, sino el tiempo y apoyo para que los maestros innoven. Esto denota la necesidad de menos capacitaciones genéricas sobre IA y más espacios para compartir prácticas exitosas, así como más tiempo para diseñar proyectos significativos con una estructura sólida de construcción con un enfoque adaptativo.

El camino hacia una educación verdaderamente transformadora con IA no pasa por saturar las aulas de dispositivos, sino por confiar en la capacidad de adaptación y creatividad de los docentes. Se requieren políticas que escuchen sus necesidades reales, que entiendan los ritmos del cambio educativo y que valoren su conocimiento de primera mano sobre lo que funciona en cada contexto. Porque al final, como vimos en este estudio, son los maestros quienes convierten líneas de código en oportunidades de aprendizaje, quienes humanizan la tecnología y la hacen relevante para sus estudiantes.

A las conclusiones obtenidas se pueden formular las siguientes recomendaciones:

- 1. Realizar futuras investigaciones que podrían ampliar la muestra a otros estados de México o explorar modelos de formación docente que combinen IA y metodologías activas.
- 2. Utilizar una estructura definida para trabajar proyectos transversales con apoyo de inteligencia artificial, tal y como puede ser: RT-MYC (Rol señalando el nivel educativo y especialidad para el chatbot, Transversalidad especificando las asignaturas o campos de formación, Metodología para el desarrollo del proyecto y Contexto en el que se pretende desarrollar el proyecto).
- 3. Realizar los elementos del proyecto con IA o de forma manual paso a paso, incluyendo materiales, instrumentos de evaluación, etc.
- 4. Promover capacitaciones prácticas y espacios para el intercambio de experiencias exitosas entre docentes.

6. Bibliografía

Area, M., & Adell, J. (2020). *Tecnologías digitales y cambio educativo*. Octaedro.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2024). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. <https://www.iadb.org/es/publicaciones/usuarios-y-efectos-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion>

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (2020). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education

Report.

Coll, C. (2018). *Educación y tecnología en el siglo XXI*. SM.

Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2022). Desafíos de la interdisciplinariedad en Iberoamérica. *Revista de Educación*, 45(2), 89-112. <https://doi.org/10.4438/rev.educacion.2022.002>

EDUTEC. (2024). *Informe EDUTEC sobre Inteligencia Artificial y Educación*. <https://edutec.es/informe-edutec-inteligencia-artificial-educacion>

García, L. & Martínez, R. (2022). *Diseño de proyectos transversales en educación básica*. Editorial Trillas.

García, P. (2023). *Chatbots en la educación: Innovación y desafíos*. <https://www.educacioninnovadora.com/chatbots-educacion>

González, A., & Pérez, M. (2021). Colaboración y aprendizaje activo en el aula. *Revista de Innovación Educativa*, 10(1), 30-45.

González, M. (2020). *La educación en la era digital: Retos y oportunidades*. Editorial Universitaria.

López, R. (2023). *La educación en la era digital: Retos y oportunidades*. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 75-90.

Martínez, A. (2019). *Transversalidad en la educación: Un enfoque necesario*. *Revista de Educación y Tecnología*, 12(3), 45-58.

Martínez, J. (2022). *Metacognición y aprendizaje: Estrategias para el aula*. Editorial Universitaria.

Martínez, L. (2023). *La personalización del aprendizaje a través de chatbots*. <https://www.aprendizajeautonomo.com/chatbots-personalizacion>

Mejías, L. (2023). *Inteligencia Artificial: Un Enfoque Moderno*. Booked.

Niño, A. (2020). *Metodología de la investigación*. Editorial Universitaria.

Prensky, M. (2001). *Nativos Digitales, Inmigrantes digitales*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Restrepo, A. & Gómez, P. (2023). *Impacto de los proyectos transversales en la convivencia escolar*. *Educación y Ciudad*, 34(1), 112-130.

SEP. (2023). *Lineamientos para proyectos transversales en la Nueva Escuela Mexicana*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/lineamientos-proyectos-transversales>

SEP. (2023a). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-curricular-comun-ems>

SEP. (2023b). *Nueva Escuela Mexicana: Educación secundaria*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nueva-escuela-mexicana-secundaria>

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

Zavala, M. (2021). *Investigación cualitativa: Enfoques y métodos*. Editorial Académica.

Navegando la educación virtual: La experiencia de los estudiantes universitarios de Ayacucho durante la pandemia de COVID-19

Navigating Virtual Education: The Experience of University Students in Ayacucho During the COVID-19 Pandemic

Gisela Herreras Gutiérrez, Julissa Anaya Espinoza y Delia Ayala Esquivel*

¹ Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Resumen

La pandemia de COVID-19 provocó una abrupta transición hacia la enseñanza en línea durante 2020, generando tanto desafíos como oportunidades para adaptarse a los cambios educativos. En ese contexto, se llevó a cabo el presente estudio con el objetivo de determinar la relación entre la satisfacción de los estudiantes universitarios de Ayacucho con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje, previa medición de las variables implicadas. La investigación, de carácter cuantitativo y básico, presenta un alcance correlacional y un diseño no experimental de tipo transversal. Los datos se recopilaron a través de dos cuestionarios digitalizados enviados por correo electrónico a 153 estudiantes de la EPEI-UNSCH. Los hallazgos indican que el 66 % de los encuestados se sienten satisfechos con la enseñanza en línea, mientras que el 54.8 % muestra una actitud favorable hacia el aprendizaje. Al correlacionar las variables, se obtuvo una relación significativa y muy fuerte, con un valor de r_s de 0.857; además, el valor de la significancia calculado fue de 0.00, inferior al umbral teórico de 0.05, lo que permite rechazar la hipótesis nula. En conclusión, una enseñanza en línea de calidad resulta crucial para fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Palabras Clave: Satisfacción, enseñanza en línea, actitud, aprendizaje, pandemia de COVID-19

Abstract

The COVID-19 pandemic caused an abrupt transition to online learning during 2020, generating both challenges and opportunities to adapt to educational changes. In this context, the present study was carried out with the objective of determining the relationship between the satisfaction of university students in Ayacucho with online teaching and their attitude towards learning, after measuring the variables involved. The research, of a quantitative and basic nature, presents a correlational scope and a non-experimental cross-sectional design. The data were collected through two digitalized questionnaires sent by e-mail to 153 students of the EPEI-UNSCH. The findings indicate that 66 % of the respondents feel satisfied with online teaching, while 54.8 % show a favorable attitude towards learning. When correlating the variables, a significant and very strong relationship was obtained, with an r_s value of 0.857; in addition, the significance value calculated was 0.00, lower than the theoretical threshold of 0.05, which allows the null hypothesis to be rejected. In conclusion, quality online teaching is crucial to foster positive attitudes towards learning

Keywords: Satisfaction, online teaching, attitude, learning, COVID pandemic

1. Introducción

Debido a los avances tecnológicos y la necesidad de satisfacer las expectativas educativas actuales, la educación virtual —también conocida como e-learning, en línea y a distancia— experimentó

cambios sustanciales y una rápida expansión en los últimos años (Alqurashi, 2019; Greenhow et al., 2009). Sin embargo, en 2020, la pandemia de COVID-19 —causada por el virus SARS-CoV-2— exacerbó esta tendencia, obligando a las institu-

Como citar: Herreras G. G., Anaya E. J. & Ayala E. D. (2025) Navegando la educación virtual: La experiencia de los estudiantes universitarios de Ayacucho durante la pandemia de COVID-19

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]60-68

Recibido: 14 de abril de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

ciones educativas a adoptar la enseñanza online con rapidez y urgencia para mantener la integridad del proceso educativo (Hodges et al., 2020). Por lo tanto, atender la satisfacción de los universitarios ayacuchanos con este tipo enseñanza se volvió imperativo.

En Ayacucho, la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) implementó la enseñanza online como parte de la modalidad educativa ofrecida a través de plataformas digitales e internet sin requerir asistencia física. Para ello, ofreció cursos virtuales; es decir, asignaturas o materias impartidas completamente en línea. Estos cursos utilizaron Google Classroom para la gestión de asincrónica de materiales y actividades, y Google Meet para las clases sincrónicas en vivo. A pesar de los desafíos, como la variabilidad en la carga de materiales y los problemas de conectividad, la universidad adoptó medidas para mejorar el acceso, como proporcionar dispositivos USB con internet y permitir la entrega de trabajos en diversos formatos; entre ellos, documentos en Word, escritos a mano digitalizados y fotografías enviadas a través de WhatsApp a los docentes.

En estas condiciones, se alentó a los estudiantes universitarios de la UNSCH a evaluar su experiencia con los cursos virtuales, lo que se reflejó en su nivel de satisfacción con la enseñanza online, ya fuera negativa o positiva (Dahlstrom y Bichsel, 2014; Liu et al., 2007). Esta valoración consideró aspectos clave, como la planificación y el contenido de los cursos, la participación e interacción en las clases y la usabilidad de las herramientas tecnológicas, incluidas las plataformas de Google Classroom y Google Meet, así como los elementos multimedia y la accesibilidad general, según lo propuesto por Rodríguez (2012). La percepción de satisfacción es fundamental para valorar la calidad académica de los cursos virtuales y comprender la efectividad de la enseñanza online en estas circunstancias excepcionales (Yukselturk e Yildirim, 2008).

A su vez, la actitud hacia el aprendizaje se refiere a la disposición de los individuos para participar en el proceso de adquisición de conocimiento

y responder según sus emociones, lo que puede llevar a adoptar actitudes de aceptación o rechazo hacia las actividades asociadas (Ruiz y Torres, 2002). Este aspecto desempeña un papel esencial en el ámbito educativo, ya que influye en la motivación, el compromiso del estudiante y su desempeño académico (Pekrun et al., 2009). En general, la actitud y sus componentes (cognitivo, afectivo-evaluativo y conativo) inciden en el tipo de comportamiento que cada persona manifiesta (Fishdein y Ajzen, 2011; Gargallo et al., 2007). Por lo tanto, tanto la percepción de satisfacción experimentada con la enseñanza en línea como la actitud hacia el aprendizaje son elementos cruciales para evaluar la efectividad de la educación virtual.

Investigar la relación entre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea y sus actitudes hacia el aprendizaje durante 2020 se ha vuelto crucial en el contexto de la UNSCH, sobre todo en la Escuela Profesional de Educación Inicial (EPEI). Muchos de estos estudiantes provienen de zonas rurales alejadas de la ciudad de Ayacucho, y la pandemia de COVID-19 afectó negativamente a la región, presentando desafíos específicos para el diseño y ejecución de la educación virtual. La abrupta transición a la enseñanza en línea evidenció y exacerbó las desigualdades y problemas preexistentes en el sistema educativo.

Así, nos propusimos como principal objetivo determinar la relación entre la satisfacción con la enseñanza en línea de los estudiantes universitarios de Ayacucho y su actitud hacia el aprendizaje durante 2020. Para ello, fue necesario plantear dos objetivos específicos: evaluar el nivel de satisfacción con la enseñanza en línea y medir el nivel de actitud hacia el aprendizaje.

Para lograr los objetivos, la investigación se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo, definiéndose como un estudio básico con alcance correlacional y un diseño no experimental de tipo transversal. La necesidad de comprender la relación entre estas variables en una coyuntura crucial y desafiante para la educación local justifica su importancia. Los resultados proporcio-

nan conocimientos valiosos para mejorar tanto la enseñanza en línea como las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje en el ámbito universitario ayacuchoano.

En la actualidad, los resultados de la relación entre la enseñanza en línea y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios de Ayacucho son esenciales para desarrollar estrategias que mejoren la experiencia educativa en los contextos de crisis. Además, es crucial considerar cómo estos conocimientos pueden aplicarse para construir sistemas educativos más resilientes y equitativos, capaces de responder eficazmente a futuros desafíos.

Al respecto, varios académicos investigaron las relaciones entre variables asociadas a este estudio. Acevedo y Meza (2019) encontraron una relación significativa, aunque baja, entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios. Por su parte, Larico (2018) reveló una relación significativa ($p = 0.000$) entre el uso del aula virtual y su aprendizaje de los estudiantes. Por último, Valdez (2017) mostró una fuerte correlación (0.827) entre la educación virtual y la satisfacción estudiantil.

Otros investigadores, como Villanueva et al. (2020), encontraron que la mitad de los estudiantes encuestados estaban satisfechos con el e-learning y manifestaron intención de seguir tomando cursos en esta modalidad. Por su parte, Boullosa et al. (2017) identificaron que la mayoría de los alumnos (91 %) de un instituto superior estaban satisfechos con el uso del aula virtual. Además, Guevara (2018) descubrió que muchos estudiantes tenían una actitud positiva hacia el aprendizaje en esta modalidad. Asimismo, Balarezo (2017) mostró que la mayoría de los educandos presentaba un nivel alto de actitud hacia al aprendizaje.

Es preciso decir que, hasta 2020, existía un vacío en la literatura respecto a la relación abordada en el contexto universitario de Ayacucho. Por lo tanto, era fundamental atender esta brecha

para obtener evidencia sobre la satisfacción con la enseñanza en línea y la actitud hacia el aprendizaje, y luego establecer la relación entre ambas para obtener resultados.

2. Metodología

En el estudio se utilizó el enfoque cuantitativo, que implicó la prueba de hipótesis siguiendo un conjunto de procedimientos metódicos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Según Ñaupas et al. (2018), la investigación fue de tipo básico porque los resultados pretenden aportar conocimiento esencial sobre las variables estudiadas y su correlación. El nivel o alcance fue correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), puesto que se enfocó en medir las variables en su contexto antes de relacionarlas mediante el análisis estadístico.

Dado que las variables no se manipularon, el diseño metodológico fue de tipo no experimental y de carácter correlacional transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es decir, se recolectaron los datos en un momento específico, se determinaron sus niveles y se describieron. Luego, mediante la estadística descriptiva e inferencial, se analizaron y se establecieron asociaciones en términos correlacionales.

La población estuvo compuesta por 230 estudiantes (desde la serie 100 hasta 500) matriculados durante el semestre académico 2020-I en la EPEI-UNSCH, de ambos sexos. En el proceso de selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico estratificado (Arias, 2012). Para ello, se empleó la calculadora muestral en línea (Asesoría Económica y Marketing Copyright, 2009), la cual usa una fórmula estadística para proporciones de la población.

Mediante esta técnica, se fijó el tamaño final de la muestra de 153 estudiantes, con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %. Por último, este número se dispersó equitativamente en las cinco series o niveles universitarios.

La información se recolectó utilizando la

técnica de la encuesta y dos instrumentos. El primero fue el Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual (Rodríguez, 2012), utilizado para medir el nivel de satisfacción del estudiantado sobre la enseñanza virtual. Este cuestionario, originario del contexto universitario español, presenta una confiabilidad de Cronbach = 0.785 y fue validado por 12 expertos, alcanzando un 85.6 % de idoneidad. Es importante mencionar que este instrumento se organiza en tres dimensiones: satisfacción con la condición general de los cursos, satisfacción con la usabilidad de la plataforma y valoración general de los cursos. Consiste en 35 ítems, de los cuales 33 son preguntas cerradas con opciones de respuesta tipo Likert (nunca, casi nunca, algunas veces, muchas veces, casi siempre, siempre); mientras que dos son abiertas, aunque se omitieron para efectos de este estudio.

El segundo instrumento empleado fue el Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje, conocido como Cevapu (Gargallo et al., 2007), el cual permitió medir el nivel de actitud hacia el aprendizaje. Este cuestionario también tiene origen en España y presenta una fiabilidad de Cronbach = 0.701, así como una validez de 0.752, evaluada mediante la prueba de esfericidad de Bartlett. El Cevapu se estructura en tres dimensiones: valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo, actitud positiva de aprendizaje profundo, crítico, con comprensión y atribuciones internas. Consiste en 11 preguntas con cinco respuestas tipo Likert: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

Los instrumentos, previamente diseñados, se convirtieron a formato digital mediante Google Forms para su distribución en línea. Estos cuestionarios se enviaron a los estudiantes de la muestra mediante sus correos electrónicos, proporcionados por la dirección de la EPEI. Se incluyeron instrucciones detalladas para garantizar la reserva y el anonimato de las respuestas. Los cuestionarios fueron completados en su totalidad por los participantes.

Por último, se utilizaron Microsoft Excel 2021 y el software SPSS 25.0 para procesar los datos antes de organizarlos en tablas de frecuencia. Después, se empleó una tabla de contingencia para establecer la relación entre ambas variables. Para verificar la hipótesis del estudio, se utilizó el estadístico Rho de Spearman (r_s). La hipótesis planteada fue: Existe una relación significativa entre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje.

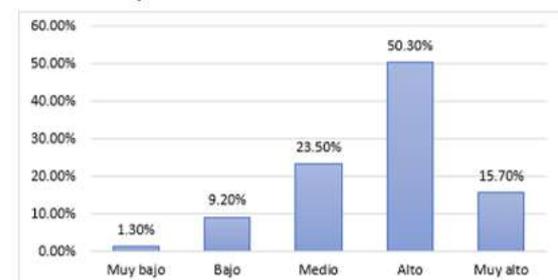
3. Resultados

3.1 Satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea

Esta sección muestra el nivel de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea durante el 2020 en la EPEI. La figura 1 presenta los resultados adquiridos.

Figura 1

Niveles de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea



Nota. Procede de la tabla de frecuencia respectiva.

La Figura 1 exhibe que el 50.3 % (77 estudiantes) de la muestra presentaron un alto nivel de satisfacción con la enseñanza en línea, seguidos por el 23.5 % (36 estudiantes) con un nivel medio, el 15.7 % (24 estudiantes) con un alto nivel, el 9.2 % (14 estudiantes) con un nivel bajo y el 1.3 % (2 estudiantes) con un nivel bajo. Por ende, la mayoría (66 %) de expresó estar satisfechos en el contexto de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19; específicamente con la condición general de los cursos, la usabilidad de la plataforma (Google Classroom y Google Meet)

y la valoración general de los cursos en los que se matricularon.

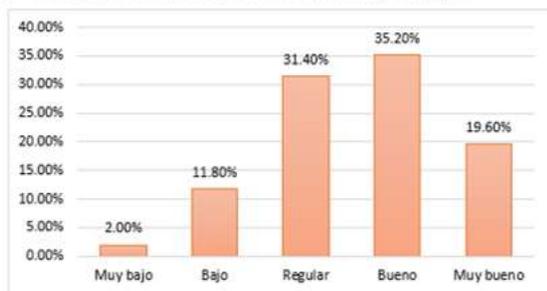
Estos hallazgos proporcionan una visión precisa de las percepciones de los estudiantes de la EPEI en un momento crítico, y ofrecen una comprensión valiosa de cómo se adaptaron de manera inmediata a la enseñanza en línea.

3.2 Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje

A continuación, se presenta la evaluación de la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje durante 2020 en la EPEI. La Figura 2 muestra los resultados correspondientes.

Figura 2

Niveles de actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje



Nota. Procede de la tabla de frecuencia respectiva.

Del 100 % de la muestra, la Figura 2 presenta al 35.2 % (54 estudiantes) con buena actitud hacia el aprendizaje, seguidos por el 31.4 % (48 estudiantes) con un nivel regular, el 19.6 % (30 estudiantes) con muy buena actitud, el 11.8 % (18 estudiantes) con un nivel bajo y el 2 % (3 estudiantes) con muy baja actitud. Es decir, la mayoría (54.8 %) revela una buena y muy buena predisposición. Esto significa que los estudiantes asumieron una actitud positiva hacia el aprendizaje, a pesar del contexto de la crisis sanitaria.

Estos hallazgos indican que, a pesar de las dificultades impuestas por la pandemia, la mayoría de los estudiantes de la EPEI mantuvo una actitud favorable hacia el aprendizaje.

Esta disposición positiva subraya su capacidad para adaptarse y enfrentar los desafíos educativos, reflejando una resiliencia notable durante la crisis sanitaria.

3.3 Relación entre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje

En esta sección se presenta la relación entre la satisfacción de los estudiantes de la EPEI con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje durante 2020. La tabla 1 presenta los resultados de forma visual.

Tabla 1

Relación entre la satisfacción con la enseñanza en línea y la actitud hacia el aprendizaje

Satisfacción con la enseñanza en línea	Actitud hacia el aprendizaje					Total
	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Muy bajo	2	0	0	0	0	2
	1.3 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1.3 %
Bajo	0	14	0	0	0	14
	0 %	9.2 %	0 %	0 %	0 %	9.2 %
Medio	0	2	34	0	0	36
	0 %	1.3 %	22.2 %	0 %	0 %	23.5 %
Alto	0	4	8	62	3	77
	0 %	2.6 %	5.2 %	40.5 %	2 %	50.3 %
Muy alto	0	0	1	4	19	24
	0 %	0 %	0.7 %	2.6 %	12.4 %	15.7 %
Total	2	20	43	66	22	153
	1.3 %	13.1 %	28.1 %	43.1 %	14.4 %	100 %

Nota. Elaborada con datos estadísticos propios, usando el SPSS 25.0.

En la Tabla 1 se observa que el 40.5 % (62 estudiantes) de la muestra total presenta al mismo tiempo una alta satisfacción con la enseñanza en línea y una buena actitud hacia el aprendizaje; seguido por el 22.2 % (34 estudiantes) que expone tanto una satisfacción media con la enseñanza en línea como una actitud regular hacia el aprendizaje; y, por último, el 12.4 % (19 estudiantes) con una satisfacción alta con la enseñanza en línea, que ostenta una actitud muy buena hacia el aprendizaje.

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes (52.9 %), cuando están satisfechos con la enseñanza en línea, también muestran actitudes positivas hacia el aprendizaje, incluso en el contexto de la pandemia del COVID-19.

La hipótesis del estudio fue: Existe una relación significativa entre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje. Asimismo, la hipótesis nula fue: No existe una relación significativa entre la

satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje.

Para comprobar la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), una prueba no paramétrica entre dos variables ordinales que calcula la diferencia entre una distribución de frecuencias observada y una predicha. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$.
- Criterio para la decisión: Si $r_s > 0.05$, se rechaza la hipótesis nula.
- r_s : Si el valor de r_s es menor que el nivel de significancia teórico, se rechaza la hipótesis nula; si es mayor, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 2
Correlación de r_s para la hipótesis

		Valor	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.857	0.00...
Casos válidos		153	

Nota. Prueba realizada utilizando el software SPSS 25.0.

En Tabla 2, el valor de r_s de 0.857 indica una correlación significativa muy fuerte entre ambas variables. En otras palabras, a elevados niveles de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea, también se observan elevados niveles de su actitud hacia el aprendizaje. Además, el valor de significancia resultó ser igual a 0.00, siendo menor que $\alpha = 0.05$ ($0.00 < 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la del estudio: Existe una relación significativa entre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de priorizar la satisfacción estudiantil en el diseño de programas de educación en línea, ya que una mayor satisfacción puede fomentar actitudes más favorables hacia el aprendizaje y, potencialmente, mejorar el rendimiento académico. Por consiguiente, la universidad y otras instituciones educativas deben considerar estas implicaciones al desarrollar y ajustar sus estrategias de enseñanza vir-

tual para maximizar el compromiso y el éxito de los estudiantes.

4. Discusión

Los resultados arrojaron luz sobre las variables implicadas en el complejo escenario de crisis sanitaria mundial, con rasgos particulares en Ayacucho y Perú. A continuación, se discuten cada uno de los hallazgos empleando los aportes teóricos concernientes.

En relación con la satisfacción de los estudiantes respecto a la enseñanza en línea, se halló que el 66 % de la muestra (véase la Figura 1) exhibe niveles elevados de satisfacción. Estos hallazgos muestran que una mayoría evaluó positivamente su experiencia. Resultados similares fueron obtenidos por Villanueva et al. (2020) en un estudio realizado con los universitarios arequipeños, quienes también expresaron su intención de seguir cursando más clases virtuales. Además, Boullosa et al. (2017) revelaron altos niveles de satisfacción entre estudiantes de un instituto superior con el uso del aula online.

Según varios autores (Abuhassna et al., 2020; Harsasi y Sutawijaya, 2018; Kucuk y Richardson, 2019; Landrum, 2020), la satisfacción positiva con la enseñanza en línea se atribuye a una diversidad de factores. Estos incluyen la preparación y experiencia previa de los estudiantes, su autonomía, así como la interacción y apoyo entre los actores del proceso educativo. Además, se destaca la organización de los cursos, la disponibilidad de tutorías en línea y la calidad de la tecnología utilizada. También se indica el compromiso y la presencia activa de los docentes, así como la confianza de los estudiantes en su capacidad para aprender en un entorno en línea. Sobre esta base, podemos señalar que —a pesar de los desafíos inherentes a la enseñanza en línea y a la crisis sanitaria— los estudiantes de la EPEI experimentaron niveles significativamente altos de satisfacción (Almaiah et al., 2020).

Investigaciones recientes, como la de Xu y Xue (2023), revelan que la satisfacción con la

educación en línea fue notablemente mayor durante la pandemia en comparación con el periodo pospandemia. Este hallazgo sugiere que la percepción positiva se debió a la necesidad de adaptarse a escenarios inusuales, lo que resalta la capacidad de los universitarios ayacuchanos para ajustarse a la enseñanza virtual y reforzando los resultados del estudio.

Sobre la actitud hacia el aprendizaje, se encontró que el 54.8 % de la muestra (véase la Figura 2) revelaron niveles elevados. Es decir, la mayoría de los estudiantes de la EPEI mostraron una predisposición favorable hacia el aprendizaje durante la educación virtual y en el escenario de la crisis sanitaria inducida por el COVID-19. Esto concuerda con los hallazgos de algunos autores (Balarezo, 2017; Guevara, 2018), quienes también encontraron actitudes positivas, aunque en contextos distintos a esta investigación.

La actitud favorable hacia el proceso de aprendizaje puede atribuirse tanto a factores internos como externos (Correa et al., 2019; Naranjo, 2010); por ejemplo, la autoestima positiva, el manejo de estrés, las habilidades individuales, las condiciones ambientales (iluminación, temperatura, mobiliario, etc.). Sin embargo, Rodríguez et al. (2021) hallaron que muchos estudiantes presentaban niveles elevados de ansiedad y desmotivación debido a la implantación repentina de la educación virtual, lo cual afecta negativamente su desempeño académico. Dado que afecta a los logros académicos y al desarrollo de las capacidades metacognitivas, la actitud hacia el aprendizaje es sustancial en diversos aspectos del proceso educativo (Pintrich, 2003; Wigfield y Eccles, 2000).

En cuanto a la relación entre la satisfacción de los estudiantes de la EPEI con la enseñanza en línea y su actitud hacia el aprendizaje, se encontró una correlación significativa, positiva y muy fuerte ($r_s = 0.857$, véase la Tabla 1 y Tabla 2). A saber, cuando los niveles de satisfacción con la enseñanza en línea son altos, también lo son los niveles de actitud hacia el aprendizaje. Esto coincide con los estudios previos que hallaron una

significativa relación entre la percepción de la calidad educativa y las actitudes hacia el aprendizaje (Acevedo y Meza, 2019), así como entre el uso del aula virtual y el proceso de aprendizaje (Larico, 2018), y también entre la educación en línea y la satisfacción estudiantil (Valdez, 2017).

En el plano teórico, autores como Athiyaman (1997) subrayaron la relevancia de la satisfacción estudiantil y su impacto en los objetivos educativos, el desempeño académico (Rodríguez, 2012) y, sobre todo, en la actitud y compromiso con el aprendizaje (Cidral et al., 2018). Por esta razón, es decisivo que las autoridades universitarias y los educadores aseguren una enseñanza en línea de calidad, ya que influirá en la actitud de sus estudiantes hacia el aprendizaje y, general, en los resultados académicos.

Para que la educación virtual sea sostenible y eficiente a largo plazo, es necesario mejorar constantemente la calidad del servicio y el rol activo de docentes. Además, como sostuvieron Keržič et al. (2021), la calidad educativa en línea está mediada por la satisfacción estudiantil, la calidad del servicio y la activa participación de los docentes. Por ende, la universidad y otras instituciones educativas deben implementar programas de desarrollo profesional para sus docentes, así como mejorar las infraestructuras tecnológicas para asegurar una experiencia educativa de alta calidad.

Para finalizar, este estudio ofrece evidencia significativa sobre la satisfacción de los estudiantes de la EPEI con la enseñanza en línea, su actitud hacia el aprendizaje y la correlación estadística entre ambas variables.

5. Conclusiones

Tras examinar las variables investigadas (satisfacción en línea y actitud hacia el aprendizaje) y su respectiva relación estadística entre los estudiantes de la EPEI en la UNSCH durante 2020, en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la implementación de la enseñanza en línea, se arriba a las siguientes conclusiones:

Respecto a la satisfacción con la enseñanza en línea, un porcentaje mayoritario (66 %) de los encuestados mostraron satisfacción con los cursos virtuales, sugiriendo una respuesta positiva en medio de la crisis sanitaria. Esto puede explicarse por diversos factores, como el diseño de los cursos, calidad de la tecnología y el acceso a internet, compromiso del docente, confianza de los estudiantes para aprender en línea, interacción entre actores, necesidad de adaptarse a escenarios inusuales, entre otros.

En cuanto a la actitud hacia el aprendizaje, también un porcentaje mayoritario (54.8 %) de los encuestados manifestaron actitudes positivas, indicando una notable resiliencia frente a las dificultades originadas por la pandemia del COVID-19. Desde un plano teórico, esto puede explicarse tanto por factores internos como externos. Sin embargo, la abrupta transición de la educación presencial a la virtual pudo haber generado impactos negativos sobre el proceso de aprendizaje y las actitudes respectivas.

Sobre la asociación entre la satisfacción con la enseñanza en línea y la actitud hacia el aprendizaje, se encontró una correlación significativa muy fuerte ($r_s = 0.857$). Es decir, en un contexto de crisis sanitaria y de transición abrupta hacia la educación virtual, cuando los niveles de satisfacción con la enseñanza en línea son altos, también lo son los niveles de actitud hacia el aprendizaje. Estos resultados subrayan la relevancia de brindar una enseñanza en línea de calidad, ya que fomenta actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje. En general, la percepción positiva hacia la enseñanza puede vincularse con una favorable actitud hacia el aprendizaje.

Finalmente, en 2024 —un periodo pospandémico donde la educación presencial fue restituida—, es necesario reflexionar críticamente sobre los hallazgos durante 2020. Además, es preciso realizar nuevos estudios para ampliar los conocimientos existentes y profundizar la comprensión de la temática. Esto es crucial porque el futuro se avizora como incierto

y la amenaza de nuevas crisis sanitarias o de otro tipo siguen latentes más que nunca.

6. Bibliografía

- Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z>
- Acevedo, M. P., y Meza, B. R. (2019). Satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios de educación [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <https://acortar.link/Hh90FS>
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5261-5280. <https://doi.org/10.1007/S10639-020-10219-Y/FIGURES/3>
- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40(1), 133-148. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6.a ed.). Episteme.
- Asesoría Económica y Marketing Copy-right. (2009). Calculadora de Muestras. https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
- Balarezo, G. V. (2017). Actitud ante el aprendizaje y orientación a metas en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Aeronáutico Suboficial Maestro de 2da. de la Fuerza Aérea del Perú - FAP. Manuel Pro Jiménez [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://acortar.link/u39ymp>
- Boullosa, C. E., Huaylinos, P., & Juzcamaita, H. R. (2017). Satisfacción del uso del aula virtual en estudiantes de segunda especialización del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público del Ejército [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. En Repositorio institucional - UMCH. <https://acortar.link/DqHd73>
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers and Education*, 122, 273-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Correa, D. M., Abarca, A. N., Baños, C. A., y Aorca, S. G. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 108, 1-20. <https://acortar.link/z9Cn3R>
- Dahlstrom, E., & Bichsel, J. (2014). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2014. <https://acortar.link/FodaT3>
- Fishdein, M., & Ajzen, I. (2011). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. Psychology Press.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., y Jiménez, M. Á. (2007). Evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 8(2), 238-258. <http://www.usal.es/teoriaeducacion>

- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Guevara, J. C. (2018). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de la física. *Anales Científicos*, 79(1), 1-6. <https://doi.org/10.21704/ac.v78i2.1008>
- Harsasi, M., & Sutawijaya, A. (2018). Determinants of student satisfaction in online tutorial: A study of a distance education institution. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 89-99. <https://acortar.link/ccEHeC>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Virginia Tech Online*, 1-12. <https://acortar.link/wwqe5i>
- Keržič, D., Alex, J. K., Alvarado, R. P. B., da Silva Bezerra, D., Cheraghi, M., Dobrowolska, B., Fagbamigbe, A. F., Faris, M. A. I. E., França, T., González-Fernández, B., Gonzalez-Robledo, L. M., Inasius, F., Kar, S. K., Lazányi, K., Lazár, F., Machin-Mastromatteo, J. D., Maróco, J., Marques, B. P., Mejía-Rodríguez, O., ... Aristovnik, A. (2021). Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries. *PLoS ONE*, 16(10), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258807>
- Kucuk, S., & Richardson, J. C. (2019). A Structural Equation Model of Predictors of Online Learners' Engagement and Satisfaction. *Online Learning*, 23(2), 196-216. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1455>
- Landrum, B. (2020). Examining Students' Confidence to Learn Online, Self-Regulation Skills and Perceptions of Satisfaction and Usefulness of Online Classes. *Online Learning*, 24(3), 128-146. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2066>
- Larico, G. R. (2018). El aula virtual y el aprendizaje del algoritmo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, región Madre de Dios - 2017 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://acortar.link/yyF02P>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. (2007). Does Sense of Community Matters? An Examination of Participants' Perceptions of Building Learning Communities in Online Courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9-24. <https://acortar.link/sOf78u>
- Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Educación*, 34(1), 31-53. <https://acortar.link/1krj0u>
- Ñaupas, H., Paitán, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. R. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (5.a ed.)*. Ediciones de la U. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rodríguez, Ó. M. (2012). La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: el caso del sistema universitario andaluz [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://acortar.link/gpCsfl>
- Rodríguez, Y. A., Paredes, A., Vera, M. M., y Parrales, M. L. (2021). Actitud frente a la distancia socio-afectiva de los estudiantes en la enseñanza virtual. *Publicación cuatrimestral*, 5(1), 57-74. <https://acortar.link/nWWUSJ>
- Ruiz, C., y Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas de la UNERS*, 10(18), 1-25. <https://acortar.link/DNG6Wb>
- Valdez, E. B. (2017). La educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del Instituto Nacional Materno [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://acortar.link/LSKkG5>
- Villanueva, G. X., Calcina, K. G., Chipa, K. P., Fuentes, A. J., y Suxso, J. D. (2020). Satisfacción del estudiante respecto a la educación virtual en tiempos de COVID-19. *Scientiarvm*, 1(1), 13-17. <https://doi.org/10.26696/sci.epg.0107>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Xu, T., & Xue, L. (2023). Satisfaction with online education among students, faculty, and parents before and after the COVID-19 outbreak: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://n9.cl/p4ypn>
- Yukselturk, E., & Yildirim, Z. (2008). Investigation of Interaction, Online Support, Course Structure and Flexibility as the Contributing Factors to Students' Satisfaction in an Online Certificate Program. 11(4), 51-65. <https://acortar.link/ys0ihs>

Propuesta de intervención educativa sobre la Nueva Escuela Mexicana para el fortalecimiento de la práctica docente en educación básica

Proposal for educational intervention on the New Mexican School to strengthen teaching practice in basic education

Germani Adrián Muñoz-Osorio*

¹ Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán

Resumen

Se evaluó un curso de inducción a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para fortalecer la práctica docente en la educación básica. La investigación contempló la identificación de necesidades específicas de formación docente en relación con la NEM, así como el diseño de una propuesta de intervención educativa (PIE), su implementación y evaluación (n = 10 participantes). La evaluación se realizó utilizando un instrumento de 30 ítems de respuestas cerradas y ocho de respuesta abierta, divididos en nueve secciones. Las respuestas cerradas se ajustaron a una escala estimativa que fluctuó entre 1 (Deficiente) y 5 (Muy bien), y las abiertas ofrecieron la posibilidad de escribir un texto largo. Los datos fueron analizados con estadísticas descriptivas. Los resultados revelaron una valoración elevada (puntuación de 4 a 5) en la mayoría de las secciones evaluadas. Se identificaron hallazgos relacionados con la modalidad de implementación de la PIE, la realización de actividades dinámicas y lúdicas, y la profundización del tema sobre la evaluación formativa. Se concluye que la PIE tiene un impacto positivo en la práctica docente, sobre todo en la elaboración de planeaciones didácticas que integren el binomio escuela-comunidad.

Palabras Clave: Nueva escuela mexicana, diagnóstico, necesidades formativas, diseño de curso, evaluación de curso.

Abstract

An induction course to the New Mexican School (NEM) was evaluated to strengthen teaching practice in basic education. The research involved the identification of specific teacher training needs in relation to the NEM, as well as the design of an educational intervention proposal (PIE), its delivery, and evaluation (n = 10 participants). The assessment was carried out using an instrument of 30 closed and eight open-ended items, divided into nine sections. The closed-response items followed an estimation scale ranging from 1 (poor) to 5 (very good), and the open-response items offered the possibility of writing a long text. The data were analyzed with descriptive statistics. The results revealed a high rating (score 4 to 5) in most of the sections evaluated. Findings were identified in relation to the implementation modality of the PIE, the implementation of dynamic and playful activities, and the deepening of the topic of formative assessment. It is concluded that the PIE has a positive impact on teaching practice, especially in the elaboration of didactic planning that integrates the school-community binomial.

Keywords: New Mexican school, diagnosis, training needs, course design, course evaluation.

1. Introducción

En México, la educación básica (EB) es la primera etapa del Sistema Educativo Nacional a la que ingresan los estudiantes; es obligatoria y se ofrece

en cuatro niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria. Las edades para asistir a estos grados varían desde los 45 días hasta los tres años en inicial; de 3 a 5 años en preescolar; de 6 a 11 años en primaria; y de 12 a 14 años en se-

Como citar: Muñoz-Osorio G. A. (2025) Propuesta de intervención educativa sobre la Nueva Escuela Mexicana para el fortalecimiento de la práctica docente en educación básica

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]69-85

Recibido: 21 de abril de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

cundaria (DOF, 2024). De acuerdo con las principales cifras del Sistema Educativo Nacional, el sistema educativo básico alberga a 23,907,339 estudiantes, de los cuales un 49.4% son del sexo femenino y un 50.6% del sexo masculino. De estos estudiantes, se reporta que un poco más del 88% acude a instituciones educativas públicas del país (n = 231,534) y recibe orientación de 1,231,733 docentes (PCSEN, 2024). Respecto a los índices de la EB, se observa que durante el ciclo escolar 2022-2023 se registró una cobertura del 90.6%, con una eficiencia terminal en nivel de primaria del 97.7%, mientras que en el nivel de secundaria fue del 89.0%. En el contexto particular del estado de Yucatán, se registran 408,602 estudiantes en EB, siendo el 49.1% del sexo femenino y el 50.9% del sexo masculino. El 86% de estos estudia en 2,854 instituciones educativas públicas y son atendidos por 20,262 maestras y maestros. En relación con las estadísticas de la EB en Yucatán, se observa que en el ciclo escolar 2022-2023 se registró una cobertura del 92.9%, con una eficiencia terminal en el nivel de primaria del 101.2% y en el de secundaria del 91.4% (PCSEN, 2024).

Los datos estadísticos indicados acerca de la EB en México son relevantes y se plantea que lo sean más con la implementación de un modelo educativo que presenta cambios y retos que contemplan un nuevo papel de los profesores en relación a sus competencias y, por ende, en su formación continua y desarrollo profesional. En efecto, recientemente se presentó el modelo educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que tiene como componentes principales el derecho humano a la educación, la comunidad como núcleo integrador, la autonomía profesional y la integración curricular. Su objetivo es alcanzar los rasgos globales de aprendizaje y establecer el ideal de ciudadanas y ciudadanos que forman parte de una sociedad democrática acorde con el siglo XXI y al cambio civilizatorio que emergió de la pandemia del virus SARS-CoV-2 (DOF, 2021). Algunos de los principios fundamentales de la NEM y su diferencia con el modelo anterior se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Principios fundamentales de la NEM y su diferencia con el modelo anterior.

Aspecto	Modelo anterior	NEM
Enfoque principal	Desarrollo de competencias	Formación integral y desarrollo humano
Rol del docente	Facilitador del aprendizaje	Agente de transformación social
Evaluación	Estandarizada y sumativa	Formativa y contextualizada
Curriculo	Rígido y centralizado	Flexible y con autonomía curricular

Fuente: Elaboración propia

La NEM se basa en diversas teorías que aspiran a robustecer las estrategias y acciones para implementar una educación humanista, de excelencia y equitativa, inclusiva e intercultural. Estos principios fundamentales se derivan de diversos autores, dentro de los cuales Carl Rogers, Maslow, Raewyn Connell, Ainscow y Walsh juegan un papel importante (Tabla 2).

Tabla 2. Principios fundamentales de la nueva escuela mexicana

Principio	Descripción	Fundamento teórico
Educación humanista	Centrada en la dignidad humana y el desarrollo integral.	Filosofía humanista (Rogers, Maslow)
Excelencia y equidad	Busca la excelencia educativa para todos.	Teoría de la justicia Educativa (Connell)
Inclusión	Atención a la diversidad y necesidades específicas.	Educación inclusiva (Ainscow)
Interculturalidad	Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.	Interculturalidad crítica (Walsh)

Fuente: Elaboración propia con datos de Messiou & Ainscow (2021); Miralbell (2023); Marina (2023).

Como se ha observado, la NEM se fundamenta en principios fundamentales que enseñan valores, lo que supone desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para las instituciones de educación pública y privada en México. Sin embargo, el desarrollo de valores en el entorno educativo puede abordarse a través de diversas perspectivas y corrientes teórico-filosóficas como la psicológica, sociológica y pedagógica. Estos permiten el estudio de los valores mediante el avance cognitivo, conductual y social de las personas en general, y de los estudiantes, en particular. Así pues, la enseñanza en valores puede lograrse a través de la educación formal, que tiene una fuerte relación con los planes, programas y contenidos curriculares que proporcionan las instituciones educativas, pero también a través de la educación no formal; es decir, lo que el individuo obtiene a partir de sus experiencias, vivencias e interacciones sociales.

Actualmente, la educación fundamentada en

valores es una exigencia que tanto los padres de familia como las instituciones educativas de todos los niveles deben satisfacer, con el objetivo de vencer los retos en el ámbito de la educación, político, económico y social (Pérez, 2019).

En este escenario, la teoría está regida por reglas y normas, tanto implícitas como explícitas, derivadas de un paradigma. Este se caracteriza como un consenso en la comunidad científica sobre cómo utilizar los avances alcanzados en el pasado para abordar los problemas presentes, generando de esta forma soluciones a nivel mundial (Flores, 2017). Es por ello que el currículo se fundamenta en temas que tratan acerca de las conductas sociales, las relaciones con otros individuos o colectivos, los usos y costumbres, el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad, el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como la construcción de conocimientos, los fundamentos y la justificación del proceso educativo, entre otros aspectos, con el fin de cumplir con las necesidades de formación de los estudiantes (García, 2020).

A partir de lo expuesto previamente, se puede deducir que la NEM es un proyecto educativo que utiliza diversas teorías y modelos pedagógicos, que se orientan hacia un enfoque humanista, para promover la autorregulación, autodeterminación y autorrealización personal, fomentando, de esta manera, un aprendizaje relevante y vivencial, posicionando al estudiante como protagonista de su propio desarrollo. Asimismo, este enfoque ha dado lugar a una innovadora visión psicológica y al estudio del ser humano como un conjunto dinámico y autoactualizado (López et al., 2021).

El humanismo se destaca por sus contribuciones en campos que otros enfoques (como el cognitivo y el conductual) no habían examinado con profundidad, como el análisis del ámbito socio-afectivo, las interacciones personales en general y la relación pedagógica en el ámbito educativo (Flores, 2017). La implementación de la psicología humanista en el sector educativo surge como reacción a los programas de estudio que ignoraron las especificidades y necesidades indi-

viduales en la búsqueda de la homogeneización y normalización de la sociedad. La educación humanista se basa en la idea de que cada persona es única y tiene su propia forma de comprender el mundo, lo que les facilita ser más íntegros. Su objetivo es brindar al estudiante lo fundamental para que descubra y comprenda de manera más completa los significados de su experiencia, promoviendo el desarrollo de su personalidad en lugar de esforzarse por moldearla según ciertos patrones ya establecidos (Flores, 2017).

En síntesis, la NEM puede incorporar varios de los modelos existentes para formar a personas capaces de enfrentar demandas complejas y llevar a cabo tareas variadas de forma adecuada, fusionando habilidades prácticas, saberes, motivación, valores, actitudes, emociones y otros factores sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para alcanzar una acción eficaz que, a pesar de sus posibles repercusiones, se ha observado que existen las formas de resolverlas y prueba de ello es la formación y desarrollo profesional docente.

También es pertinente mencionar, para efectos de contextualización histórica, que la NEM es producto de un cambio en la administración pública federal, al que le anteceden otras. Por ejemplo, en 1992 el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual ha sido punto de referencia de la transformación educativa de los últimos 15 años (Amador, 2009); en 2008 se anunció la Alianza por la Calidad de la Educación, la cual proponía impulsar la calidad educativa en el país (Chacón & Rodríguez, 2009; Espinoza, 2012); en 2011 se define en el Acuerdo 592 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); política que pretendió favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP,

2011); y en 2017, se presentó el Nuevo Modelo Educativo, culminando de esta manera, el proceso de construcción del enfoque por competencias (Flores, 2017; Rivera et al., 2019).

Esto evidencia que los procesos de difusión, implementación y evaluación de los contenidos de cada uno de los programas educativos mencionados son relativamente breves; siempre se hallan en fases de implementación cuando se presenta una nueva propuesta, situación que complica la consolidación teórica y práctica, independientemente de los beneficios o inconvenientes que pudieran presentar (Arias-Castañeda Bazdresch-Parada, 2017; Flores, 2017), incluyendo el reto que pudiera representar para los docentes enseñar a los alumnos con las metodologías propuestas en cada modelo educativo.

En el caso de la NEM, se ha externado que el 8.02% de los docentes deben formarse en los fundamentos filosóficos y pedagógicos del Plan de Estudio (PE), el 11.50% en el análisis del contexto social e histórico para la comprensión de su planteamiento educativo, el 13.60% en los conocimientos de los enfoques que sustentan el PE y el 66.62% en la aplicación didáctica de los planteamientos curriculares que permiten organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (EEFC, 2024). Otros temas relevantes para la formación de docentes son las perspectivas pedagógicas de los ejes articuladores, los campos formativos (sobre todo los saberes y pensamiento científico), el codiseño del programa analítico, las metodologías didácticas, la gestión escolar, las habilidades socioemocionales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la igualdad de género y la práctica docente desde un enfoque intercultural (EEFC, 2024).

Para implementar el PE 2022, resulta crucial conocer el entorno social e histórico para entender la orientación y los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la NEM. La meta es establecer, de manera pedagógica, el PE para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se señalan la necesidad de formación de los docentes en los campos formativos y en los ejes ar-

ticuladores de la NEM, que se vislumbran como los elementos de integración curricular que organizan los contenidos disciplinarios, con el objetivo de fomentar el trabajo interdisciplinario y, por ende, la educación integral de los estudiantes (SEP, 2022b). En este sentido, los docentes deben estar familiarizados con el análisis del programa sintético, con el fin de desarrollar un currículum integrado que se fundamente en la lectura, el contexto y los problemas de la realidad. En otras palabras, los docentes aspiran a comprender cómo valorar y analizar la importancia de los contenidos educativos nacionales del programa sintético, con el fin de que, en conjunto, elaboren un codiseño curricular (López et al., 2024).

Es posible que las áreas prioritarias de formación docente para la NEM, que incluyen el análisis del programa sintético y el codiseño del programa analítico, se hayan generado debido a la incertidumbre de las orientaciones institucionales ofrecidas al colectivo docente durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE); encuentro en el que el personal directivo de la escuela abordó temas relacionados con la NEM (López et al., 2024), ya que según Pérez (2024), los docentes experimentaron confusión e incertidumbre acerca del contenido, las estrategias, los procedimientos y las técnicas a utilizar con los estudiantes.

Bajo ese contexto, las directrices establecidas hasta el 2023 no aportaron eficazmente a una formación apropiada de los docentes para favorecer la concreción de la reforma curricular en los centros educativos (López et al., 2024). Así pues, es notoria la disparidad entre la política educativa y la formación docente actual, lo que demanda la puesta en marcha de programas y acciones de formación eficaces (Pérez, 2024), tanto para los profesores en activo como para los recién graduados, ya que ambos requieren estar al día con el modelo educativo vigente (EEFC, 2024).

Los hallazgos sobre la necesidad de formación en el PE 2022 coinciden con las conclusiones de López et al. (2024), quienes señalan que el diseño de cursos para la capacitación de los profesores debe provenir de los principios

pedagógicos de la NEM. Igualmente, Gómez Uc (2024) indican que, para garantizar la calidad de la formación de los docentes para la puesta en marcha de la NEM, ven como esencial la formación continua. Esto ocurre porque permite a los docentes obtener los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para implementar los principios pedagógicos de la NEM, como el enfoque centrado en el alumno, el aprendizaje activo y cooperativo, y la evaluación formativa.

En este contexto, nos encontramos ante un modelo que propone una educación enfocada en el bienestar individual y colectivo. Por lo tanto, es imprescindible que los maestros estén al tanto de la estructura y la organización curricular de la NEM para comenzar a diseñar el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, además de la disposición de los contenidos académicos y la propia función del profesor (SEP, 2022a).

La NEM es una realidad en todo el país, dado que sus planes y programas de estudio están siendo incorporados en el presente ciclo escolar 2024-2025. No obstante, es necesario admitir que ha tenido obstáculos en su implementación, y uno de estos es el entendimiento de sus objetivos y la aplicación de su metodología para alcanzarlos (EEFC, 2024). En este punto, es crucial la formación continua del personal docente en general y en particular de los recién graduados de las Escuelas Normales, siendo por lo regular las generaciones de docentes que van en tránsito de un programa educativo a otro; es decir, el de su formación a otro y al nuevo. Además, es importante enfatizar que el ingreso como docente al servicio público educativo se lleva a cabo conforme al procedimiento de admisión estipulado en el artículo 39 de la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros (DOF, 2019).

En este marco, el reconocimiento de necesidades, dificultades y desafíos a los que se enfrentan las maestras y maestros en el ejercicio de su práctica docente, documentados en la Encuesta Nacional 2023, evidencian una correlación directa entre la formación docente específica en los prin-

cipios que propone la NEM y la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (EEFC, 2024). Con base en lo expuesto anteriormente, el presente trabajo tiene como objetivo evaluar un curso de inducción a la NEM para fortalecer la práctica docente de las maestras y maestros en EB.

Este estudio se estructura en cinco secciones: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. La metodología detalla el enfoque y diseño de la investigación, el diagnóstico de necesidades formativas y el diseño del curso. Los resultados presentan un análisis de la evaluación del curso. La discusión analiza los hallazgos principales, resaltando los aspectos más relevantes de la evaluación, y las conclusiones ofrecen una síntesis de los resultados más significativos del estudio, así como unas recomendaciones para la implementación efectiva de la NEM y futuras investigaciones.

2. Metodología

2.1 Enfoque y diseño de la investigación

Esta investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos (Creswell & Creswell, 2018). Asimismo, se utilizó un diseño de investigación-acción para desarrollar un curso de inducción que incida en el fortalecimiento de la práctica docente (Lewin, 1946; Kemmis McTaggart, 2005).

2.2 Diagnóstico de necesidades formativas

2.2.1 Población y muestra

Para identificar las necesidades específicas de formación docente en relación con la NEM, se recurrió a los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación 2023 (ENNF 2023) publicada en la Estrategia Estatal de Formación Continua 2024 (EEFC, 2024). El sondeo se llevó a cabo en una muestra de 3,331 figuras educativas (el 1% corresponde al nivel inicial, el 18% al preescolar, el 50% al nivel de primaria y el 32% al nivel

de secundaria), lo que constituyó el 13.7% de la población docente de EB (n=24,260) registrada durante el ciclo escolar 2023-2024 (EEFC, 2024).

2.2.2 Instrumento de recolección de datos

Se utilizó la ENNF 2023 como herramienta de identificación de necesidades específicas de formación docente en relación con la NEM.

- **Objetivo:** Identificar las necesidades, problemáticas y retos a los que se enfrentan las figuras educativas en todas las funciones en el ejercicio de su práctica docente.
- **Estructura:** El instrumento se conformó de 37 reactivos divididos en cuatro categorías:
 1. Datos generales y de contexto,
 2. Formación en el plan y programas de estudio,
 3. Práctica docente, y
 4. Procesos formativos.

De estas categorías, se tomó en cuenta, principalmente, la categoría 2. Formación en el plan y programas de estudio, dado que entre los principales retos que enfrenta la NEM está el de la comprensión de sus objetivos y la aplicación de su metodología para el logro de los fines.

2.2.3 Análisis de necesidades formativas

Los datos obtenidos fueron capturados y organizados en hojas de cálculo y se analizaron a través de estadísticas descriptivas presentadas en tablas y figuras elaboradas con Microsoft Excel (2021).

Las encuestas revelaron que los docentes ven como esencial formarse en diversas áreas que abarcan desde los fundamentos filosóficos y pedagógicos del PE 2022 hasta la concreción didáctica de los planteamientos curriculares que permiten la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la Tabla 3 se muestran las áreas prioritarias de formación docente para la NEM.

Tabla 3. Áreas prioritarias de formación docente para la NEM.

Áreas	Porcentaje de figuras educativas
Fundamentos filosóficos y pedagógicos del PE	8.02%
Análisis del contexto social e histórico para la comprensión del planteamiento educativo de la NEM	11.50%
Los ejes articuladores y su relación con el perfil de egreso	11.92%
Ética, naturaleza y sociedades	11.92%
Conocimientos sobre los enfoques que sustentan el PE	13.60%
Planteamiento pedagógico de los ejes articuladores y la perspectiva teórica que sustenta cada uno	20.08%
Lenguajes	20.08%
Vinculación de los ejes articuladores con los campos formativos	31.46%
Saberes y pensamiento científico	31.46%
Integración de los ejes articuladores en los proyectos	36.54%
De lo humano y lo comunitario	36.54%
Concreción didáctica de los planteamientos curriculares que permiten organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje	66.62%

Fuente: Elaboración propia con datos de Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación 2023 publicados en la EEFC (2024). Nota: El porcentaje de figuras educativas corresponde a la cantidad de participantes de un tamaño de muestra definido (n=3,331) que respondieron la encuesta.

Si se comparan los porcentajes de respuesta entre las áreas prioritarias de formación docente para la NEM, es claro que la mayoría de las figuras educativas (66.62%) necesitan entender cómo implementar de manera pedagógica los planteamientos curriculares que les permitan organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, se encontró que tanto el campo formativo de lo humano y lo comunitario y la incorporación de los ejes articuladores en los proyectos (ambas áreas con el 36.54% de menciones), como el campo formativo saberes y pensamiento científico y la vinculación de los ejes articuladores con los campos formativos (ambos con el 31.46% de menciones), tienen la misma relevancia.

Asimismo, con la misma cantidad de menciones (20.08%), se observa que tanto el campo formativo de leguajes como el planteamiento pedagógico de los ejes articuladores, junto con la perspectiva teórica que respalda cada uno, son áreas de relevancia para la formación de los docentes. La Figura 1 presenta un contraste de porcentajes de respuesta entre las áreas prioritarias de formación docente para la NEM.

Figura 1. Comparación de porcentajes de respuesta entre áreas prioritarias de formación docente para la NEM.

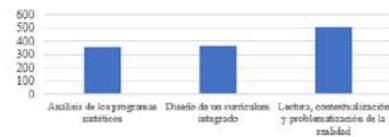


Fuente: Elaboración propia con datos de Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación 2023 publicados en la EEFC (2024). Nota: El porcentaje de figuras educativas corresponde a la cantidad de participantes de un tamaño de muestra definido (n=3,331) que respondieron la encuesta.

Fuente: Elaboración propia con datos de Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación 2023 publicados en la EEFC (2024). Nota: El porcentaje de figuras educativas corresponde a la cantidad de participantes de un tamaño de muestra definido (n=3,331) que respondieron la encuesta. Los fundamentos filosóficos y pedagógicos del PE (8.02%), el análisis del contexto social e histórico para entender el planteamiento educativo de la NEM (11.50%), los ejes articuladores y su relación con el perfil de egreso (11.92%), el campo formativo ética, naturaleza y sociedades (11.92%) y el conocimiento sobre los enfoques que sustentan el PE (13.60%) fueron las áreas menos mencionadas como prioritarias para la formación docente en relación con la NEM (Figura 1).

Otras áreas destacadas fueron las relacionadas con las competencias necesarias para codiseñar un programa analítico. En este contexto, los más destacados en orden de relevancia fueron la lectura, contextualización y problematización de la realidad (n = 511 menciones), el diseño de un currículum integrado (n = 360 menciones) y el análisis de los programas sintéticos (n = 356 menciones). La Figura 2 presenta la comparación de valores entre las categorías necesarias para codiseñar un programa analítico.

Figura 2. Comparación de valores entre categorías necesarias para codiseñar un programa analítico.



Fuente: Elaboración propia con datos de Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación 2023 publicados en la EEFC (2024).

Como se mencionó al principio de esta sección metodológica, la investigación se basó en un enfoque mixto, utilizando un diseño de investigación-acción, partiendo de los resultados del análisis de necesidades que arrojó la ENNC 2023. Finalmente, para cumplir con el objetivo general del presente trabajo, se realizó el diseño del curso de inducción considerando diferentes fases de diseño, dentro de las cuales se contempló la implementación y evaluación del curso.

2.3 Diseño del curso de inducción

El análisis de las necesidades de formación docente en relación con la NEM, permitió desarrollar un programa de curso que abordó sus áreas clave, por lo que la base principal del presente trabajo es la intervención educativa; es decir, el diseño, la implementación del curso y su evaluación (por parte de los participantes del curso). En este sentido, el curso de inducción fue diseñado utilizando el modelo de diseño instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación). El modelo incluyó un análisis de necesidades (basado en los resultados de la ENNC 2023), la definición de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos y estrategias didácticas, el desarrollo de materiales y el diseño de la evaluación formativa y sumativa.

El curso se estructuró con base en el ámbito 7 de la ENFC (2024), que trata sobre la NEM: enfoque filosófico y principios de currículo. Por lo tanto, el curso plantea un objetivo general y cuatro objetivos específicos (OE) que responden a cada módulo, señalando que el OE 4 corresponde

a los módulos cuatro y cinco, ya que este se divide en dos unidades.

Objetivo general:

Que las maestras y los maestros que participarán en el proceso de admisión en EB adecuen y fortalezcan su práctica docente tomando como referencia los contenidos teórico-conceptuales de la NEM.

Objetivos específicos:

1. Identificar las principales características de cada uno de los Programas Educativos en función de las condiciones sociales, económicas y políticas de cada período gubernamental comprendido entre 1988 y 2024, con la finalidad de contextualizar los factores que incidieron en el origen de la NEM.
2. Conocer y reflexionar sobre el marco curricular y los elementos centrales de la NEM, para adecuar y fortalecer la práctica docente.
3. Conocer la estructura curricular de la NEM en función de sus fundamentos y perfil de egreso, con la finalidad de empezar a concebir el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, así como la organización de los contenidos escolares y la propia función docente.
4. Identificar los elementos que integran la organización curricular del PE de la NEM con la finalidad de incorporarlo en la práctica docente.

El curso también consideró lo siguiente: **Ámbito de formación.** Enfoque filosófico y principios del currículo de la NEM.

Tipo de formación. Curso extracurricular.

Modalidad de implementación. Presencial.

Duración. El curso tiene una duración de 40 horas.

Destinatarios. Maestras y maestros que participarán en el proceso de admisión en EB.

Perfil de egreso del participante. Conoce el contexto histórico que dio origen a la NEM, así como el contenido de su PE, e identifica el Marco, la Estructura y la Organización Curricular, para fortalecer su práctica docente.

Organización didáctica. El curso de inducción se organizó en cinco módulos de ocho horas cada uno (5 horas presenciales y 3 extraclase), haciendo un total de 40 horas.

Metodología didáctica. Las unidades se desarrollarán en tres etapas: 1) inicio, 2) desarrollo y 3) cierre. En cada una de ellas, se dará la bienvenida al grupo y se procurará realizar una recuperación de saberes sobre el tema usando preguntas clave. En las unidades se usarán estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan desarrollar actividades clave tales como exposición, lectura, plenaria, trabajo en equipo, elaboración de resúmenes, mapas mentales, líneas del tiempo, análisis, reflexión, uso de vídeos y desarrollo de actividades y evidencias de aprendizaje. En la Tabla 4 se muestra la estructura detallada del curso de inducción a la NEM.

Tabla 4. Estructura detallada del curso de inducción a la NEM.

Módulo	Contenido	Actividades	Descripción detallada	Recursos	Evidencia de aprendizaje	Evaluación	Seguimiento
1. Evaluación de las políticas educativas en México	Conceptos principales; etapas de las reformas educativas y sus características	Conocer saberes y experiencias sobre el tema; definición de conceptos; presentación de etapas de las reformas educativas y sus características; lectura de documentos; presentación en plenaria; conclusión de aspectos relevantes del contenido.	Se realizarán preguntas dirigidas sobre el tema, se definirán conceptos principales; se explorará el tema de las etapas de las reformas educativas y sus características; se presentarán los videos: "¿Así han sido las reformas educativas en México?" y "¿Reformas Educativas?" para reforzar el tema; se dará lectura a los documentos "La reforma educativa de Carlos Salinas a Enrique Peña Nieto: Una etapa de cambios graduales" y "¿Qué es la NEM?"; se realizará una exposición sobre los aspectos relevantes del contenido.	PowerPoint de la sesión; laptop; proyector multimedia; hojas en blanco; bolígrafo; hoja para estadílo; plumones; y cinta marking tape.	En grupos de trabajo; se elegirá una reforma educativa y se presentará en plenaria las principales características en una línea de tiempo.	Lista de cotejo; exposición oral; portfolio.	Evaluación mediante registro de actividades y evidencias de aprendizaje.
2. Marco curricular de la NEM	La NEM. Elementos centrales de la política curricular de la EB.	Conocer saberes de la unidad anterior; conocer saberes y experiencias sobre el tema; definición de conceptos; presentación de las principales características, principios y elementos centrales de la NEM; discusión de ideas relevantes de los temas abordados; presentación en plenaria; conclusión de aspectos relevantes del contenido.	Se realizarán preguntas dirigidas sobre el tema, se definirán conceptos principales; se explorarán los temas sobre las principales características, los principios y los elementos centrales de la NEM; se discutirá sobre las ideas relevantes de los temas abordados; se trabajará en grupos para elaborar un mapa conceptual con las ideas identificadas y se explorará en plenaria; se concluirá sobre los aspectos relevantes del contenido.	PowerPoint de la sesión; laptop; proyector multimedia; hojas en blanco; bolígrafo; hoja para estadílo; plumones; y cinta marking tape.	En grupos de trabajo; se elaborará un mapa conceptual con las ideas identificadas y se explorará en plenaria.	Lista de cotejo; exposición oral; portfolio.	Evaluación mediante registro de actividades y evidencias de aprendizaje.

3. Estructura curricular de la NEM	Fundamentos de la propuesta curricular. Perfil de ingreso de las y los estudiantes de EB. Presentación de la propuesta curricular y del perfil de ingreso de la EB; realización de preguntas de indagación de conocimientos; identificación de fundamentos de la propuesta curricular; descripción de rasgos del perfil de ingreso; presentación en plenaria, conclusión de aspectos relevantes del contenido.	Se realizarán preguntas dirigidas sobre el tema; se expondrá el tema de los fundamentos de la propuesta curricular y del perfil de ingreso de la EB; se presentarán los videos "¿Qué es comunidad?", "Evaluación del y para el aprendizaje" y "Perfil de ingreso de la EB 2022" para reforzar el tema; se identificarán y mensionarán los fundamentos de la propuesta curricular de la NEM; se describirán brevemente algunos rasgos del perfil de ingreso que deben alcanzar las y los estudiantes al término de su EB; se realizarán exposiciones en plenaria; se elaborará un documento; se concluirá sobre los aspectos relevantes del contenido.	PowerPoint de la sesión; laptop; proyector multimedia; videos; hojas en blanco; bolígrafos; hojas para rotafolio; plumones; y cinta masking tape.	En grupos de trabajo, se describirá una acción didáctica (significativa) que se base en situaciones de enseñanza y aprendizaje vinculadas con el binomio escuela-comunidad. De manera individual, se realizará un escrito (máximo dos cuartillas) que responda al siguiente propósito: Escriban brevemente la estructura curricular de la NEM en función de sus fundamentos y perfil de ingreso.	Lista de cotejo; exposición oral; rubrica; ensayo; portafolio.	Evaluación mediante registro de realización de actividades y evidencias de aprendizaje.
4. Organización curricular (Parte I)	Ejes articuladores del currículo de la EB. Campos formativos.	Se realizarán preguntas dirigidas sobre el tema; se expondrá los temas de los ejes articuladores y los campos formativos de la EB; se presentarán los videos "Los 7 ejes articuladores de la EB" y "Los 4 campos formativos de la EB" para reforzar el tema; se reubicará un resumen (una cuartilla) de cada eje articulador (uno grupo); se dará	PowerPoint de la sesión; laptop; proyector multimedia; videos; hojas en blanco; bolígrafos; hojas para rotafolio; plumones; y cinta masking tape.	En grupos de trabajo, se expondrá en plenaria los ejes articuladores (uno equipo). En grupo de trabajo, se expondrá en plenaria los objetivos de aprendizaje.	Lista de cotejo; exposición oral; portafolio.	Evaluación mediante registro de realización de actividades y evidencias de aprendizaje.

2.4 Evaluación del curso de inducción

La evaluación del curso se llevó a cabo después de su implementación (n=10 estudiantes) aplicando un instrumento elaborado con la aplicación de Google Formularios. El instrumento fue validado (previo a su aplicación) por seis académicos expertos en temas relacionados con la NEM.

Instrumento de evaluación:

Objetivo: Evaluar la calidad y pertinencia del curso.

- Estructura: El instrumento contempló el título del formulario, el objetivo y las instrucciones correspondientes, empleando 30 reactivos de opciones variadas de respuesta y ocho de texto de respuesta larga, divididos en cada una de las siguientes secciones:

1. Datos generales del curso y del participante.
2. Conocimiento del currículo o contenido por parte del facilitador.
3. Relevancia del contenido.
4. Estructura lógica.
5. Estrategias didácticas.
6. Recursos didácticos.
7. Revisión y evaluación.
8. Impacto del curso en la práctica docente.
9. Comentarios generales y/o sugerencias de mejora del curso.

- Evaluación: cada pregunta reflejó el objetivo general del curso y los objetivos específicos de cada tema y/o unidad. Las opciones variadas de respuesta se ajustaron a una escala estimativa que osciló entre 1 (Deficiente) y 5 (Muy bien), mientras que en las preguntas abiertas se pudo optar por escribir un texto largo.

5. Organización curricular (Parte II)	Programa de estudio. Fases de aprendizaje.	Se realizarán preguntas dirigidas sobre el tema; se definirán conceptos sobre el PE y los Programas de estudios, Sintético y Analítico; se expondrá los Fases de aprendizaje; se presentarán los videos "El programa Analítico" y "Cinco programas de estudio, grados y ciclos formativos" para reforzar el tema; se realizará la lectura "Fase del aprendizaje"; se elaborarán resúmenes y se expondrá los temas; se concluirá sobre los aspectos relevantes del contenido.	PowerPoint de la sesión; laptop; proyector multimedia; videos; hojas en blanco; bolígrafos; hojas para rotafolio; plumones; y cinta masking tape.	En grupos de trabajo, se elaborará un resumen (una cuartilla) del documento "El Programa Analítico" y se expondrá en plenaria. En grupo de trabajo, se elaborará un equipo (diseño) de una fase de la Organización Curricular de la NEM y se expondrá en plenaria.	Lista de cotejo; exposición oral; rubrica; portafolio.	Evaluación mediante registro de realización de actividades y evidencias de aprendizaje.
---------------------------------------	---	--	---	---	--	---

Fuente: Elaboración propia

Criterios de evaluación (CE). En las unidades se desarrollarán actividades de aprendizaje (ADA) y se elaborarán evidencias de aprendizajes (EDA) que indicarán el logro del objetivo del curso. Las EDA serán productos derivados de las unidades y tendrán un valor en específico de acuerdo a los CE de cada una de ellas. El desarrollo de las ADA y entrega de las EDA junto con el cumplimiento de un mínimo de asistencia a las unidades (85%) dará derecho a la acreditación del curso. La calificación mínima aprobatoria será de 80. En la Tabla 5, se muestran los criterios de evaluación del curso.

Tabla 5. Criterios de evaluación del curso.

CRITERIO	VALOR
Asistencia y participación	10%
Actividades de aprendizaje (ADA)	50%
Ejemplo: Participación en clase, elaboración de resúmenes, ensayos, líneas de tiempo y mapas mentales.	
Evidencias de aprendizaje (EDA)	40%
Ejemplo: Entrega de resúmenes, hojas de rotafolio con representaciones, mapas mentales, mapas conceptuales y líneas de tiempo.	
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

2.5 Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron a través de estadísticas descriptivas presentadas en tablas y fig-

uras elaboradas con Google Formularios y Microsoft Excel (2021).

2.6 Consideraciones éticas

Para asegurar la ética de la investigación, se tomaron las siguientes medidas:

- Consentimiento informado de todos los participantes.
- Confidencialidad y anonimato en el manejo de datos.
- Almacenamiento seguro de la información recolectada.

3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados de la evaluación del curso, contemplando cada una de las secciones presentadas en el instrumento.

1) Datos generales del curso y del participante.

El curso se impartió, de manera presencial, del 27 al 31 de enero de 2025 en un horario comprendido entre las 16:00 y 20:00 horas. La sede fue la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, ubicada en la ciudad de Mérida, ya que, en la gran mayoría de los casos, los participantes residen en Mérida (80%), seguido de municipios del interior (10%) y fuera del estado (10%). No obstante, para el caso del presente curso, solo al 30% de los participantes les pareció que fuese presencial, mientras que el 50% hubiera preferido que fuese híbrido y el 20% en línea. El curso contó con la participación de 10 alumnos (8 mujeres y 2 hombres) de 21 a 23 años de edad, pertenecientes a las licenciaturas de español ($n = 1$), inglés ($n = 1$), física ($n = 2$), inclusión educativa ($n = 2$), geografía ($n = 2$) y educación artística ($n = 2$).

2) *Conocimiento del currículo o contenido por parte del facilitador.* En esta sección se plantearon cinco preguntas con opciones variadas de respuesta y una de texto de respuesta larga. Las primeras tres preguntas hicieron énfasis en que si el facilitador demostró dominio del tema a

través de exposiciones claras de los contenidos del curso; si aclaró de manera oportuna las dudas de los participantes; y si el contenido presentado en las unidades refleja la realidad actual en la práctica profesional. En este sentido, se observó una generalidad en las respuestas que osciló entre 4 (Bien) y 5 (Muy bien) (Figura 3).

Figura 3.

Conocimiento del currículo o contenido por parte del facilitador.



Fuente: Elaboración propia.

Equivalentes descriptivos: 1 = Deficiente; 2 = Aceptable; 3 = Regular; 4 = Bien; 5 = Muy bien.

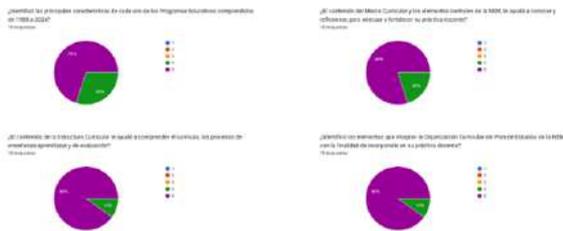
En las preguntas cuatro y cinco, que hacen referencia a que, si el facilitador abordó los contenidos relacionándolos con aspectos significativos y pertinentes para el contexto social de los participantes, se obtuvo una respuesta con puntuación 5 (Muy bien) para ambos casos. Por último, los participantes proponen o sugieren profundizar en el tema de evaluación formativa, incluir otros temas relacionados con la NEM, el uso de Classroom, realizar actividades dinámicas (incluyendo los materiales didácticos) y no utilizar videos extensos.

3) *Relevancia del contenido.* En esta sección se presentaron cuatro preguntas con distintas alternativas de respuesta y una de texto con respuesta extensa. Las interrogantes estuvieron vinculadas a los objetivos específicos del curso, por lo que se buscó saber si los participantes identificaron las principales características de cada uno de los programas educativos que abarcan desde 1988 hasta 2024; si el contenido del marco curricular y los elementos centrales la NEM, les facilitó el entendimiento y la reflexión, para adaptar y fortalecer su práctica docente; si el contenido de la estructura curricular les facilitó la comprensión del currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; y si reconocieron los elementos que conforman la organización curricular del PE de la NEM con el objetivo de incorporarlos en su labor docente. En la Figura 4, se muestran las re-

puestas por parte de las y los participantes del curso de inducción.

Figura 4.

Relevancia del contenido del curso.



Fuente: Elaboración propia.
Equivalentes descriptivos: 1 = Deficiente; 2 = Aceptable; 3 = Regular; 4 = Bien; 5 = Muy bien.

De manera general, los resultados indican que el contenido fue relevante para la mayoría de los participantes, ya que pudieron identificar, entender, reflexionar y reconocer las temáticas para adaptar y fortalecer su práctica docente. Esto se confirma aún más cuando, al preguntarles si con el fin de mejorar tenían alguna propuesta o sugerencia, respondieron que “Ninguna, me pareció bien”, “Todo en orden”, “Ninguna, excelente”, “No, sinceramente se logró el objetivo y cambió mi ideología con respecto a la NEM”, entre otras respuestas similares.

4) *Estructura lógica.* En esta parte se expusieron tres cuestiones con diferentes opciones de respuesta y una de texto con respuesta amplia. En esta sección se preguntó si los participantes estaban de acuerdo con el contenido, el número de unidades y horas en que se desarrolló el curso. En este contexto, todos los participantes estuvieron de acuerdo con una puntuación de 5 (Muy bien) en el contenido y número de horas del curso; sin embargo, solo el 80% estuvo de acuerdo con una puntuación de 5 (Muy bien) en el número de unidades. Hubo una sugerencia de “Añadir más unidades o sesiones” y otra de “Extender los días del curso”.

5) *Estrategias didácticas.* En esta sección se presentaron cinco preguntas con diversas alternativas de respuesta y una de texto con respuesta extensa. Las preguntas formuladas indagaron sobre

el uso de estrategias didácticas durante el curso, tales como dinámicas y/o actividades para promover la participación e interés de los participantes; favorecimiento para la solución de situaciones problemáticas a través de estrategias de comunicación adecuadas; promoción de la construcción de los aprendizajes en grupos y/o estrategias de trabajo colaborativo para promover la integración y participación de todos; y la utilización de estrategias durante el curso que favorezcan la recuperación, integración y consolidación del conocimiento.

Bajo este contexto, se observó que el 100% de los participantes calificaron con una puntuación de 5 (Muy bien) el hecho de favorecer la solución de situaciones problemáticas a través de estrategias de comunicación adecuadas, la construcción de los aprendizajes en grupos y/o de trabajo colaborativo para promover la integración y participación de todos. No obstante, es importante mencionar que solo el 70% de los participantes indicaron con una puntuación de 5 (Muy bien) el empleo de dinámicas y/o actividades para promover la participación e interés de los participantes y un 80% el uso de estrategias durante el curso para favorecer la recuperación, integración y consolidación del conocimiento. En la Figura 5, se muestra la puntuación en relación con el empleo de dinámicas y/o actividades y el uso de estrategias para promover la participación durante el curso de inducción.

Figura 5.

Empleo de dinámicas y/o actividades y uso de estrategias para promover la participación durante el curso de inducción.



Por otro lado, cuando se les preguntó a los participantes si tienen alguna propuesta o sugerencia para mejorar las estrategias didácticas, solo dos respondieron: “Que los integrantes hagamos propuestas de actividades”, “Las actividades

eran en comunidades de aprendizaje e individuales. En mi opinión personal se incluyó de manera integral a todas y todos”. Los demás no hicieron propuestas y/o sugerencias, externando comentarios tales como “Ninguna sugerencia”, “Todo en orden”, “Excelente” y “Estuvo muy bien”, entre otros.

6) *Recursos didácticos.* En esta sección se plantearon tres cuestiones con diferentes opciones de respuesta y una de texto con respuesta larga. Aquí, se buscaba saber si durante el curso se emplearon recursos adecuados para favorecer el análisis y la redacción de las experiencias de la práctica profesional; si se usaron diversos recursos en la dinámica del curso considerando las diferentes necesidades de aprendizaje de los participantes; y si se emplearon recursos amigables con el medio ambiente.

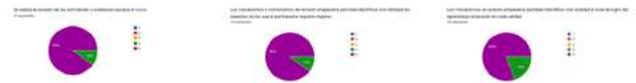
En este contexto, el 80% de los participantes indicaron con una puntuación de 5 (Muy bien) que sí se emplearon recursos adecuados para el análisis, la redacción y la dinámica del curso, y el 90% indicó que sí se usaron recursos amigables con el medio ambiente, destacando el escaso o nulo uso de papelería. En cuanto a las propuestas o sugerencias para mejorar los recursos didácticos, los participantes mencionaron “Las actividades”, “Actividades un poco más didácticas”, “Hacer dinámicas lúdicas” y “Tal vez la facilidad de modalidad y horario”.

7) *Revisión y evaluación.* En esta sección se realizaron cinco preguntas con diferentes opciones de respuesta y una de texto con respuesta larga. En este sentido, el 90% de los participantes indicó con una puntuación de 5 (Muy bien) que sí se realiza la revisión de las actividades y evidencias durante el curso, y que los mecanismos e instrumentos de revisión (i.e. exposición oral, listas de cotejo, rúbricas, portafolio de evidencias, registro de realización de actividades y evidencias de aprendizaje) empleados permiten identificar con claridad los aspectos en los que el participante requiere mejorar. Por otro lado, el 80% de los participantes indicó con una puntuación de 5 (Muy bien) que los mecanismos de revisión empleados

permiten identificar con claridad el nivel de logro del aprendizaje alcanzado en cada unidad (Figura 6).

Figura 6.

Revisión y evaluación del curso.



Fuente: Elaboración propia.

Equivalentes descriptivos: 1 = Deficiente; 2 = Aceptable; 3 = Regular; 4 = Bien; 5 = Muy bien.

También, se observó que el 100% de los participantes calificó con una puntuación de 5 (Muy bien) la utilización de los resultados de la revisión para retroalimentar a los participantes de forma escrita y/o verbal, y que los instrumentos empleados son pertinentes para la evaluación de las actividades y evidencias del curso. En este rubro del instrumento de evaluación, solo un participante sugirió “Que las actividades no sean siempre lectura y actividad, pueden ser dinámicas”; los demás externaron comentarios tales como “Ninguna sugerencia”, “Todo en orden”, “Excelente”, “Ninguna, se evaluó de manera correcta” y “Realmente no, me gustó la dinámica”, entre otras. 8) *Impacto del curso en la práctica docente.* En esta sección solo se pidió describir cómo (los participantes) aplicarían los conocimientos adquiridos del curso en el aula de clases. Las respuestas se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Descripción sobre cómo (los participantes) aplicarían los conocimientos adquiridos del curso en el aula de clases.

Participante	Descripción
1	En el diseño de mis futuras planeaciones didácticas en secundaria, así como proyectos en el aula.
2	Me sirvió mucho aprender sobre los fundamentos del Marco curricular, lo aplicaré en mis evaluaciones. También fue muy útil la información sobre la evaluación, y lo aplicaré en mi documento de titulación debido a que es mi tema.
3	Pues como enfocarme en mis estudiantes, se centre una comunidad y aplicar el contexto situado a la NEM.
4	En el momento que se aborden los temas y el examen del USSICAM.
5	En mis siguientes prácticas docentes al crear mi planeación ya tendré en cuenta los elementos mencionados en el curso, sabre identificarlos y sacarle mejor partido.
6	Lo aplicaré a la hora de mi planeación, para poder implementarla de manera adecuada.
7	En las planeaciones.
8	Por medio de lo planteado en mi planeación, en mis actividades.
9	No perder el enfoque principal que es la reforma educativa NEM y la comunidad como el núcleo, realizar actividades que sean relacionados con los ejes articuladores para una mejor enseñanza y aprendizaje.
10	En todo momento, ya que en prácticas es fundamental saber sobre la NEM.

Se observa que los resultados concretos del

curso pueden influir en la práctica pedagógica de los participantes, principalmente en sus planes de enseñanza y evaluaciones. Esto implica proponer estrategias que promuevan aprendizajes relevantes en el contexto de la relación entre la escuela y la comunidad, dado que esta última es la que actúa como el eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9) *Comentarios generales y/o sugerencias de mejora del curso.* En esta sección solo se pidió hacer comentarios generales y/o sugerencias de mejora del curso. Las respuestas se muestran en la Tabla 7.

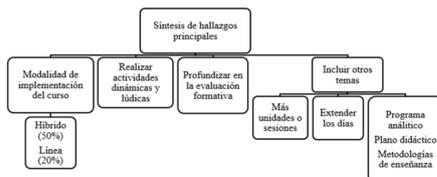
Tabla 7. Comentarios generales y/o sugerencias de mejora del curso.

Participante	Descripción
1	Estuvo excelente, aunque faltó aplicarlo en planeaciones.
2	El curso me pareció muy interesante, las sesiones y su duración me gustaron, me gustó trabajar en equipo con otras especialidades, considero que la información impartida fue relevante para nuestra formación docente. En general el curso cubrió mis expectativas, pero me gustaría que abarcará más temas relacionados a cómo aplicar la NEM en las escuelas, tal vez temas como las metodologías de enseñanza, como lograr la construcción efectiva de proyectos, etc.
3	Ninguna en particular.
4	Todo correcto.
5	Creo que el curso debería ser un poco más lento para retener más la información y tener tiempo para entenderlo un poco mejor.
6	Considero que cumplió con mis expectativas, sin embargo, considero que los videos muy largos suelen ser un poco aburridos.
7	Ninguno.
8	Fue útil, estuvo excelente y el maestro explica muy bien, muchas gracias por todo.
9	El curso cubrió mis expectativas. Había conceptos que no entendía antes y con ayuda del curso puedo decir que reforcé ese conocimiento.
10	Cubrió mis expectativas, me hubiera gustado estar más involucrada, espero que se logre abrir un nuevo curso.

Las propuestas de mejora sugeridas por los participantes son pertinentes, porque hacen referencia a la aplicación del contenido del curso en el aula de clases, donde el programa analítico, el plano didáctico y las metodologías de enseñanza, juegan un papel fundamental. En síntesis, los resultados revelan las principales necesidades de formación de la NEM para fortalecer la práctica docente de las maestras y maestros en EB. En la Figura 7, se muestran los hallazgos principales de la evaluación por parte de los alumnos participantes.

Figura 7.

Mapa conceptual de los hallazgos principales.



4. Discusión

En este apartado se discuten los aspectos relevantes de las secciones presentadas en el instrumento de evaluación, resaltando sobre todo los tres hallazgos principales que reportan los alumnos: a) modalidad de implementación del curso, b) realizar actividades dinámicas y lúdicas, y c) profundizar en la evaluación formativa.

1) *Datos generales del participante.* El curso se diseñó para ser impartido de manera presencial, ya que se ha reportado que esta modalidad mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, como se pudo observar en el instrumento de evaluación, la mayoría de los participantes hubiera preferido que el curso fuese híbrido (50%) o en línea (20%), a pesar de que muchos de ellos (80%) residían en lugar donde se realizó el curso. Esto quizás pueda ser explicado en parte, por la edad (entre 21 y 23 años) de los participantes, quienes crecieron con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y pasaron parte de sus estudios de licenciatura en línea, por los efectos del SARS-CoV2 (COVID-19).

2) *Conocimiento del currículo o contenido por parte del facilitador.* Dominar el tema, exponer claramente y resolver dudas son solo tres de varias cualidades fundamentales que cada docente debe tener y estas se manifiestan en la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes (Galbán & Ortega, 2021). Es probablemente por esta razón, que el abordaje de los contenidos fue calificado con puntuación 5 (Muy bien). En cuanto a las sugerencias al facilitador sobre profundizar en el tema de evaluación formativa e incluir otros temas relacionados con la NEM, se pueden tomar como ideas para futuros diseños de cursos, debido a que el actual, tuvo como objetivo “Que las maestras y los maestros que participarán en el proceso de admisión en EB, adecuen y fortalezcan su práctica docente tomando como referencia los contenidos teórico-conceptuales de la NEM”, y estos contenidos solo se basaron en la evolución de las políticas educativas en México, así como en el marco, estructura y organización curricular de la NEM (SEP, 2022a).

Por otro lado, el uso de Classroom, puede ser un recurso para compartir materiales de apoyo del curso, sobre todo porque es una plataforma intuitiva y fácil de usar (Mena et al., 2024). Asimismo, se reconoce la necesidad de realizar actividades dinámicas, usar materiales didácticos y no utilizar videos extensos. En este sentido es posible que se pueda realizar un formulario breve en donde se puedan identificar los estilos de aprendizaje y con base en ello, proponer actividades y materiales didácticos acordes a las preferencias de aprendizaje de los participantes para su mejor comprensión (Alanya et al., 2021).

3) *Relevancia del contenido.* La implementación de la NEM, presenta como desafíos comprender sus objetivos y aplicar su metodología para lograrlos. En este sentido, la formación continua del personal docente, particularmente, de los recién egresados juega un papel fundamental, ya que son estos los que se enfrentarán a la nueva realidad, indistintamente del programa y PE que hayan cursado durante sus estudios de licenciatura. Bajo este contexto, la presente propuesta, impulsa la formación continua con base en los principios que propone la NEM y el PE para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, para que las maestras y los maestros que participen en el proceso de admisión en EB, adecuen y fortalezcan su práctica docente, y así lograr situaciones de enseñanza-aprendizaje que contemplen la interacción entre contenido y proyecto personal de las y los estudiantes, tal y como lo propone la NEM (SEP, 2022a).

La propuesta de intervención educativa que se plantea busca a través de su contenido que el docente comprenda la importancia de abordar los problemas comunitarios, identificando qué conocimientos, valores, actitudes y habilidades se promoverán entre los estudiantes, desde una perspectiva inclusiva e integral. En efecto, se busca que los participantes comprendan que la comunidad es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde lo fundamental es contextualizar los conocimientos y saberes establecidos en el currículo con base en

las condiciones específicas de la comunidad, el tipo de escuela y la diversidad estudiantil (SEP, 2022a). En este contexto, los participantes pudieron identificar, entender, reflexionar y reconocer las temáticas para adaptar y fortalecer su práctica docente, tal y como se pudo constatar en sus propuestas y/o sugerencias generales sobre la relevancia del contenido.

4) *Estructura lógica.* En esta sección, todos los participantes estuvieron de acuerdo en el contenido y número de horas del curso; sin embargo, hubo dos que solicitaron un mayor número de unidades, inclusive se sugirió “Extender los días” del curso. Aquí cabe aclarar que, el número de horas en que se desarrolla una acción de formación puede variar entre 20 y 200 horas (ENFC, 2024), asumiendo cuantas de estas amerita, en este caso, un curso como el que se plantea en esta propuesta de apoyo a la docencia.

5) *Estrategias didácticas.* En este apartado, fueron pocos los participantes que calificaron con una puntuación de 3 (Regular) y 4 (Bien) el empleo de dinámicas y/o actividades para promover la participación e interés de los participantes y el uso de estrategias durante el curso para favorecer la recuperación, integración y consolidación del conocimiento. No obstante, esto confirma lo mencionado anteriormente, sobre la necesidad de realizar un formulario que permita identificar los estilos de aprendizaje y con base en ello, proponer también dinámicas y estrategias acordes a los intereses de los participantes (Gutiérrez-Delgado et al., 2018), más aún cuando parte de las sugerencias de los participantes fue “Que los integrantes hagan propuestas de actividades”.

6) *Recursos didácticos.* En el contexto de la práctica educativa, los docentes procuran fomentar una práctica docente reflexiva, atractiva, interesante e interactiva. Esto, sin embargo, representa un desafío para los docentes, porque implica dedicación para planificar secuencias didácticas efectivas (Gutiérrez-Delgado et al., 2018). En este sentido, los materiales educativos como el proyector multimedia, las exposiciones en Power Point de las unidades, la utilización de videos con infor-

mación pertinente, entre otros, resultaron apropiados para el análisis, la escritura y la dinámica del curso; no obstante, los participantes recomendaron llevar a cabo actividades más didácticas y lúdicas. En efecto, es fundamental que durante la práctica docente se fomente un aprendizaje lúdico o recreativo en los alumnos, dado que en este punto se entrelazan la instrucción, el aprendizaje y la evaluación para convertir la práctica educativa en una acción reflexiva e interactiva con relevancia en el contexto de la innovación en la enseñanza (Gutiérrez-Delgado et al., 2018).

7) *Revisión y evaluación.* Durante un largo periodo, la evaluación se ha considerado como un instrumento para medir los avances académicos de los alumnos. Por lo tanto, es un instrumento de mejora, que revela al alumno el grado de conocimientos adquiridos y los aspectos a mejorar. De igual modo, la información que resulta de la evaluación de los alumnos, también es pertinente para el profesor, de modo que este pueda reformular y orientar las estrategias de enseñanza para cumplir con los objetivos educativos propuestos (García, 2024). En este sentido, la gran mayoría (90%) de los participantes indicaron que las actividades y evidencias propuestas en el curso, incluyendo los mecanismos e instrumentos de revisión empleados para retroalimentar, estuvieron muy bien (puntuación 5). No obstante, resulta crucial emplear diversos métodos y técnicas de evaluación que sean apropiadas para evaluar diferentes tipos de logros y resultados de aprendizaje (García, 2024), dentro de las cuales la implementación de la metodología del aprendizaje basado en proyectos pudiera jugar un papel fundamental, sobre todo en estudiantes que están próximos a egresar de la licenciatura (Guaicha et al., 2024).

8) *Impacto del curso en la práctica docente.* Los participantes indicaron que el curso tuvo un impacto en su práctica docente, ya que lo aprendido podrán utilizarlo en sus planeaciones didácticas, proyectos en el aula y evaluaciones, sin perder el enfoque del binomio escuela-comunidad, para buscar fortalecer la integración y

participación del colectivo y así lograr una mejor convivencia, donde se desarrolle una educación en valores, incluyendo el buen vivir y la interculturalidad, entre otros muchos aspectos de gran relevancia en la actualidad y que son contemplados en este modelo educativo denominado NEM.

9) *Comentarios generales y/o sugerencias de mejora del curso.* De acuerdo con los participantes del curso, se sugiere que se abarquen más temas relacionados con la NEM, sobre todo como aplicarlo en las escuelas, incluyendo las metodologías de enseñanza y la construcción efectiva de proyectos, entre otros. En efecto, el curso carece de esta información, ya que su diseño fue pensado en un curso de inducción a la NEM que solo permita conocer los factores que propiciaron este nuevo modelo educativo, así como su marco, estructura y organización curricular. En este sentido, será pertinente diseñar un nuevo curso que incluya, además del conocimiento del programa sintético, la elaboración del programa analítico o codiseño y la implementación del plano didáctico, el cual es un elemento crucial en el proceso de enseñanza dentro del contexto de la NEM, porque aspira a cambiar las prácticas de enseñanza hacia una perspectiva más holística y colaborativa.

5. Conclusiones

Este estudio propuso diseñar un curso de inducción a la NEM para fortalecer la práctica docente en EB, respondiendo a la necesidad urgente de preparar a los maestros para implementar este nuevo modelo educativo. En este sentido, se diseñó un curso de 40 horas estructurado en 5 módulos, abordando áreas prioritarias que se reflejan en diferentes temas que contemplan el PE 2022. La evaluación del curso recibió una alta valoración (puntuación entre 4 y 5), en la mayoría de las secciones contempladas en el instrumento de evaluación.

Por otro lado, se destacan las aportaciones más significativas de la investigación, tales como:

1. Identificación empírica de las necesidades específicas de formación docente para la NEM

2. Desarrollo de un modelo de curso de inducción basado en evidencia y validado por docentes de nuevo ingreso
3. Propuesta de un marco para la implementación efectiva de la NEM considerando desafíos contextuales.

Asimismo, se ofrecen recomendaciones concretas basadas en los hallazgos para la implementación efectiva de la NEM:

1. Implementación del curso de inducción a nivel nacional
2. Desarrollo de programas de formación continua
3. Creación de comunidades de práctica docente
4. Adaptación flexible del currículo a contextos locales
5. Sistema de evaluación formativa alineado con la NEM

Sin embargo, es preciso mencionar que existen limitaciones, tales como:

1. Muestra limitada a ciertas regiones de México
2. Implementación y evaluación del curso con pocos participantes

En el primer punto, se hace referencia a un impacto potencial por la posible falta de representatividad nacional, mientras que el segundo punto, repercute en la incertidumbre sobre la efectividad de la práctica; sin embargo, esto puede mitigarse implementado y evaluando nuevamente el curso con más participantes.

Por otro lado, se proponen las siguientes áreas de investigación futuras basadas en los hallazgos y limitaciones:

1. Profundizar en las percepciones sobre la implementación de la NEM
2. Estudio longitudinal sobre el impacto del curso en la práctica docente
3. Análisis comparativo de la implementación

de la NEM en diferentes contextos (urbano/rural, público/privado)

La propuesta se limita al conocimiento del PE 2022, de ahí que solo sea un curso de inducción a la NEM, por lo que se recomienda futuras propuestas de apoyo a la docencia que profundicen en la elaboración del programa analítico, del codiseño y del plano didáctico.

La implementación exitosa de la NEM representa una oportunidad crucial para transformar la EB en México. Este estudio subraya la importancia crítica de la formación docente en este proceso. El curso de inducción propuesto, fundamentado en las necesidades reales de los docentes y alineado con los principios de la NEM, ofrece un punto de partida sólido para este viaje de transformación educativa. Sin embargo, el éxito a largo plazo dependerá de un compromiso sostenido con el desarrollo profesional docente, la adaptabilidad a diversos contextos, y una visión compartida de una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes mexicanos.

6. Bibliografía

Alanya, B.J.E., Padilla, C.J.E.A. y Panduro, R.J.G. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur*, E4, 419-433. <https://centroseditorial.com/index.php/revista/article/view/136>

Amador, H.J.C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros. Documento de Trabajo núm. 74. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados, LX Legislatura. 36pp.

Arias-Castañeda, E. y Bazdresch-Parada, M. (2017). "El ¿nuevo? modelo educativo". *Análisis Plural*, primer semestre de 2017. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, 175-187. <http://hdl.handle.net/11117/5364>

Chacón, Á.P. y Rodríguez, O.N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educare*, 13(46), 645-654.

Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. 304p.

DOF (Diario Oficial de la Federación) (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Recuperado de: www.diputados.gob.mx

DOF (Diario Oficial de la Federación) (2021). Acuerdo número 16/06/2021 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo = 5621985&fecha = 22/06/2021

- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2024). Ley General Educación. Recuperado de: www.diputados.gob.mx
- EEFC (Estrategia Estatal de Formación Continua) (2024). Programa Estatal de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente. 1-58 pp.
- Espinoza, B.V.J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 19-31. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a04.pdf>
- Flores, A.A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10(19), 97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- Galbán, L.S.E. y Ortega, B.C.F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- García, G.G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17-32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas*
- Gómez, V.A. y Uc, M.L. (2024). Percepción de retos de actualización de docentes de primaria para operar la NEM. *Revista educ@rmos*, 14(54), 11-30.
- Guaicha, S. K., Lima, R. P., Calderón, G. J. y Llange, N. Z. (2024). Implementación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e456. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)456](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456)
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C. y Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46.
- Kemmis, S., and McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos.* (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEL, Quinto Centenario.
- López, F.R., Nieto, A. L. E., Vera, Z. J. A. y Quintana, Á. M. R. (2021). Modos de aprendizaje en los contextos actuales para mejorar el proceso de enseñanza. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 542-550.
- López, V.B.I., Suárez, S.L.A. y Gastelum, F.N. (2024). La apropiación del currículum de la Nueva Escuela Mexicana por profesoras y profesores de educación primaria y secundaria en Mexicali, Baja California. *Revista educ@rmos*, 14(54), 57-107.
- Marina, P.G. (2023). Curriculum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(20), 221-238.
- Mena, B.S.A., Medina, R.A.P., Maliza, M.W.F. y Robinson, A.J.O. (2024). Google Classroom como estrategia de refuerzo académico en el aprendizaje de Diseño Web. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 579–597. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/399>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15, 23–37.
- Miralbell, I. (2023). Aportes de la filosofía y la psicología humanista para la educación en el ser. *Revista De Filosofía UCSC*, 22(2), 95–112. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2023.22.2.2102>
- PCSEN (Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional) (2024). Primera Edición septiembre de 2024. Recuperado de: www.planeacion.sep.gob.mx
- Pérez, R.M.A. (2024). La formación docente en México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): ¿Continuidad de los viejos esquemas o construcción de nuevas identidades? *Revista educ@rmos*, 14(54): 31-56.
- Pérez, S.L.F. (2019). Consideraciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas de la educación en valores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-11. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v9i18.417>
- Rivera, F.L., Mendoza, G.M. y González, V.R. (2019). Nuevo Modelo educativo ¿Hacia la consolidación del sujeto Neoliberal? Área temática 10: Política y gestión de la educación. Línea temática: Actores y su corresponsabilidad. Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE 2019. Acapulco, Guerrero. 1-10 pp.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2019). Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de: https://nuevaescuelamexicana.org/modelo-educativo-nueva-escuela-mexicana-2019/google_ignette
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022a). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan.de.Estudios.para.la.Educacion.Preescolar.Primaria.y.Secundaria.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022b). El diseño creativo. En *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado.* [Material en proceso de construcción], pp. 25-32.

Nivel de competencias en el manejo de las TAC en estudiantes de enfermería y obstetricia

Level of competency in the management of the TAC in nursing and midwifery students

Mariano Raymundo Hernández Hernández Y Edrin David Padias Hernández*

¹ Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, sede Ocosingo, Chiapas

Resumen

Las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) son un conjunto de herramientas indispensables para potenciar las habilidades, destrezas y competencias formativo educativas de estudiantes de nivel superior, que engloban desde la paquetería de Office hasta los programas de creación de presentaciones, plantillas de infografías, edición básica de videos y plataformas de educación en línea en las modalidades sincrónicas y asincrónicas. La investigación es de cohorte transversal y cuantitativa para conocer el nivel de competencias de los universitarios en el manejo de las TAC, la población de estudio fueron 172 estudiantes del 3er 7mo ciclo de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia, aplicándose un instrumento validado con un puntaje de 0.92 de validez de contenido y 0.96 del valor de Alpha de Cronbach. Se tiene como resultado que el 96% de estudiantes cuenta con dispositivos tecnológicos como computadora de escritorio o portátil, teléfonos de tipo Smartphone y tablets para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje, en donde el 80% cuenta con conexión a internet, el 91% cuenta con competencias altas para la instalación de Software educativo, 78% para el manejo Word, 71% en el caso de Excel y 85% para la navegación de internet. Se concluye que el nivel de competencia es promedio y que es necesario la implementación de cursos relacionados a las TAC en la institución e inclusive de manera individual externa.

Palabras Clave: TAC, Universitarios, Competencias, Enfermería.

Abstract

Learning and Knowledge Technologies (TAC) are a set of essential tools for enhancing the formative educational skills, abilities, and competencies of higher education students. They include everything from Office suites to presentation creation programs, infographic templates, basic video editing, and online education platforms in synchronous and asynchronous modalities. This is a cross-sectional and quantitative cohort study to determine the level of competencies of university students in the use of TAC. The study population consisted of 172 students from the 3rd-7th cycle of the Bachelor's Degree in Nursing and Midwifery. A validated instrument was applied with a content validity score of 0.92 and a Cronbach's alpha value of 0.96. The results show that 96% of students have technological devices such as desktop or laptop computers, smartphones, and tablets for their learning activities. 80% have an internet connection, 91% have advanced skills in installing educational software, 78% in using Word, 71% in Excel, and 85% in internet browsing. It is concluded that the level of proficiency is average and that it is necessary to implement TAC related courses both within the institution and individually, externally.

Keywords: TAC, University Students, Skills, Nursing..

1. Introducción

En la actualidad, la necesidad del ser humano por innovar en un mundo en constante evolución y transformación impulsa el desarrollo de futuras

generaciones que demandan, día con día, la utilización de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), orientadas hacia un uso más formativo y pedagógico. (Rodríguez, 2020)

Como citar: Hernández-Hernández, M. R. & Padias-Hernández E. D. (2025) Nivel de competencias en el manejo de las TAC en estudiantes de enfermería y obstetricia
Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]86-93

Recibido: 13 de marzo de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

En este contexto, es importante considerar que el uso de la tecnología en el ámbito educativo se ha convertido, cada vez más, en una realidad ineludible a la que todos debemos adaptarnos. (Litovicius, 2022)

Las barreras que se han roto a través de la transformación provocada por la contingencia sanitaria del COVID-19 han permitido una evolución significativa, poniendo a prueba diferentes plataformas tecnológicas.

Aunque muchas de estas herramientas ya eran de fácil acceso y uso gratuito, no alcanzaron su máximo potencial sino hasta esta etapa de la humanidad. La educación a distancia se convirtió así en una nueva y transformadora realidad, obligando a distintas generaciones a adaptarse o, en su defecto, quedar rezagadas en un olvido inminente por no saber utilizarlas. (Tamayo, 2020)

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) constituyen herramientas clave para la resolución de problemas orientados a la construcción del conocimiento. Su efectividad depende, en gran medida, de la participación del cuerpo docente, ya que ninguna de estas tecnologías genera conocimiento por sí sola. Es imprescindible que los docentes propongan problemáticas que puedan ser abordadas mediante estas herramientas, permitiendo así experimentar, equivocarse, obtener conclusiones, mejorar soluciones y, en consecuencia, construir nuevo conocimiento, aprovechando los beneficios del avance tecnológico. (Kriscautzky L., 2021)

En el área de las matemáticas, por ejemplo, muchos hemos utilizado la herramienta Excel en distintas etapas de nuestra formación académica. En disciplinas relacionadas con la ingeniería, programas como AutoCAD han revolucionado el diseño técnico, permitiendo la creación de modelos en dos y tres dimensiones con una precisión antes impensable. (Kriscautzky L., 2021)

Asimismo, en el ámbito de las ciencias sociales, aplicaciones como Genogramas.Top permiten representar gráficamente la información sobre relaciones familiares e historia clínica, siendo

ampliamente utilizadas en terapia familiar y psicología clínica para analizar la dinámica relacional de los pacientes. (deingenierias, 2025)

En el campo del lenguaje y la comunicación, resulta indispensable mencionar el uso de herramientas como Microsoft Word, fundamental para la elaboración de documentos académicos y de investigación. Por último, en las áreas del conocimiento vinculadas a las artes visuales, programas como Photoshop han transformado el diseño gráfico, permitiendo la creación y edición de imágenes con altos niveles de profesionalismo y creatividad. (Farias, 2024)

De este modo, las TAC no solo fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también se consolidan como instrumentos transversales y adaptables a diversas áreas del conocimiento. (TAC, 2025).

Las TAC en la educación superior facilitan el aprendizaje significativo, así como la gestión del conocimiento y el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes Universitarios. (Naula, 2025)

Es importante destacar que no se trata únicamente de utilizar la tecnología, sino de integrarla de manera estratégica, permitiendo que los alumnos la incorporen de forma integral a los retos que enfrentan cotidianamente en su proceso de formación profesional, sin importar la disciplina en la que se estén formando.

En distintos contextos, la educación superior enfrenta diversos retos derivados de los avances tecnológicos, los cuales sustentan los desafíos actuales del proceso educativo.

Es importante mencionar que, para que las TAC sean efectivas en el nivel universitario, deben contar con un diseño externo meticuloso y cuidadosamente programado.

Solo de esta forma es posible obtener resultados positivos en la comprensión de los contenidos y demostrar que es viable alcanzar una verdadera confirmación del aprendizaje significativo. Estas estrategias promueven la colaboración en línea,

fortalecen la motivación y refuerzan el compromiso del estudiante con su formación académica. (Sancán-Pin, 2025).

Las experiencias docentes tienen un papel fundamental dentro del ciclo de la información, ya que implican una gran responsabilidad en la formación de las futuras generaciones.

Es importante comprender que la vida profesional del docente no solo transmite conocimientos, sino que induce, guía y estimula a los estudiantes universitarios a innovar más allá de los límites, en un contexto donde las nuevas generaciones avanzan vertiginosamente hacia el futuro y la experimentación con herramientas tecnológicas.

Desde esta perspectiva, los docentes son actores clave en la implementación responsable de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). De ahí la importancia de un buen planteamiento, análisis y evaluación para definir en qué escenarios se deben aplicar, qué perspectiva adoptar y cómo utilizar simuladores o entornos virtuales de manera adecuada para lograr una adquisición de conocimiento sólida y consciente.

Las TAC forman parte inherente del universo que constituye la educación superior. Existen múltiples funciones y variables que deben considerarse cuidadosamente para avanzar en un ciclo educativo alineado a las necesidades reales de los estudiantes.

Estos, a su vez, pueden verse fácilmente dispersos o distraídos por el uso inadecuado de tecnologías que ofrecen atajos más que aprendizajes reales. Por ello, el docente tiene la misión de trazar una ruta clara, estratégica y pedagógicamente coherente en el vasto universo de las TAC, asegurando que estas herramientas no solo estén al servicio de la información, sino verdaderamente al servicio de la formación.

El método de enseñanza tradicional puede resultar insuficiente frente a las demandas que imponen las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el

Conocimiento).

Una vez planteadas estas problemáticas, es fundamental reconocer que los estudiantes que desarrollan habilidades cognitivas a través del uso adecuado de las TAC alcanzan un nivel de preparación superior al promedio, lo que les permite enfrentar con éxito los desafíos actuales del entorno profesional y académico.

De igual forma, los docentes que dominan estas herramientas y metodologías son considerados dentro de un estándar elevado de desempeño, destacándose por su capacidad para transmitir conocimiento de manera efectiva, innovadora y pertinente. En consecuencia, se convierten en referentes dentro del ámbito educativo superior. (Zambrano, 2024)

Ahora enfoquémonos en una visión más específica dentro del área de la salud: la Licenciatura en Enfermería, una disciplina orientada a formar profesionales bajo los más altos estándares en la práctica de enfermería.

En este contexto, las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) no se limitan al uso de herramientas digitales, sino que constituyen una metodología educativa centrada en el estudiante, diseñada para fortalecer competencias clínicas, éticas y científicas.

Estas tecnologías integran plataformas, recursos y estrategias con una intencionalidad pedagógica clara, cuyo propósito es formar profesionales capaces de aprender de manera activa, crítica y colaborativa, respondiendo a las exigencias de un entorno sanitario en constante transformación. (Sánchez, 2021)

La pandemia generó profundos cambios en las instituciones de educación superior, particularmente en el campo de la enfermería, donde fue necesario reconfigurar la forma de enseñar y aprender sobre salud. En este nuevo escenario, la función del docente ha evolucionado hacia la creación de oportunidades de aprendizaje que promuevan la colaboración, el pensamiento crítico y la evaluación continua, los cuales se han

convertido en pilares fundamentales de la educación actual. (Sancán-Pin, 2025)

Plataformas como Moodle, Blackboard y Google Classroom se han consolidado como entornos esenciales para la educación a distancia. Asimismo, herramientas como los laboratorios virtuales, los simuladores clínicos y la realidad aumentada forman parte de las innovaciones tecnológicas más recientes, adoptadas por universidades que han decidido invertir en el fortalecimiento de la enseñanza mediante recursos digitales, conscientes de que estos avances ya no son una promesa, sino una realidad tangible en la formación de recursos humanos en salud. (TAC, 2025)

Entre los beneficios más notables del uso de las TAC en este ámbito se encuentra la flexibilidad que ofrecen para el aprendizaje, al permitir a los estudiantes gestionar su tiempo y espacio de estudio. Además, estas tecnologías aumentan la motivación y la participación de los alumnos, al tiempo que posibilitan una personalización del ritmo de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. (Rodríguez, 2020)

Las TAC constituyen una herramienta poderosa y profundamente transformadora. Sin embargo, su impacto solo es verdaderamente significativo cuando se emplean con una clara intencionalidad pedagógica, ética y crítica. De esta manera, su aplicación trasciende lo meramente instrumental, contribuyendo de forma sustancial a la formación integral de ciudadanos con la capacidad de aprender, desaprender y transformar su propia realidad.

2. Metodología.

La presente investigación es de tipo transversal y cuantitativo, en donde se analizan las principales características de las competencias en el manejo de las TAC en estudiantes del 3er y 7mo ciclo de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, con sede en el municipio de Ocosingo Chiapas. Se tiene la participación de 172 estudiantes, de los cuales

122 son mujeres y 50 hombres, aunado a que 67 se encuentran cursando el 3er ciclo y 105 el 7mo ciclo de esta licenciatura, mismos que fueron seleccionados a conveniencia.

Se hace una revisión exhaustiva para la fundamentación de la introducción en bases de datos y revistas científicas, filtradas en un margen de 4 años de vigencia para cada publicación y con estricta relación a las TAC, denotando aspectos como las generalidades de las TAC, características, herramientas y sus aplicaciones en la educación superior en la época actual.

Para la recolección de datos, se aplica un instrumento de medición validado, obtenido del libro de Instrumentos para medir el nivel de uso y apropiación de tecnologías en instituciones de educación superior en el capítulo 3 titulado, Cuestionario para medir los usos de las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento en estudiantes universitarios, escrito por (Avenidaño et al., 2022).

El instrumento original consta de 96 ítems, con un puntaje de 0.92 de validez de contenido y 0.96 del valor de Alpha de Cronbach, lo cual le otorga una fiabilidad elevada, lo cual se desglosa de la siguiente manera: Categoría 1 para datos personales con 5 ítems; categoría 2 para información de la IES donde estudia, con 9 ítems; categoría 3 sobre competencias TAC, con 28 ítems; categoría 4 relacionado a las TAC en la enseñanza superior, con 28 ítems; categoría 5 sobre intereses tecnológicos con 19 ítems y la categoría 6 sobre conocimientos TAC.

Con relación al presente trabajo de investigación se utilizaron 5 ítems de la categoría 1 sobre datos generales; de la categoría 3 se utilizaron 10 ítems y de la categoría 4 fueron utilizados 23 ítems, los cuales fueron seleccionados de manera minuciosa al tener relación con los objetivos de la investigación en el sentido del nivel de competencias en el manejo de las TAC, dando un total de 38 ítems.

La aplicación del instrumento fue realizada mediante un formulario digital de la plataforma de Classroom para mejorar el proceso

de recolección de datos, siendo enviado mediante medios de comunicación digital y ser respondido de manera individual en los dispositivos móviles de cada estudiante que aceptó participar en esta investigación, lo cual fue durante el periodo de enero a febrero del 2025.

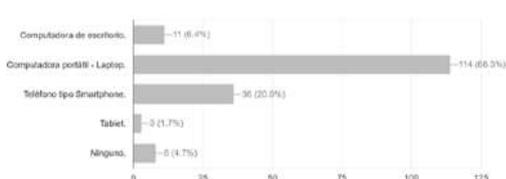
Al recabar la información se va consolidando la base de datos para su análisis y construcción de las gráficas que se presentan en el apartado de resultados, siendo estas de pastel y barras, aunado a una interpretación discursiva de los datos obtenidos, es importante mencionar que se manejan los datos de manera confidencial ya que no se presentan nombres de los estudiantes o cualquier dato que vulnere los principios éticos de esta investigación.

3. Resultados.

Posterior a la aplicación del instrumento de medición y recolección de datos se presentan los resultados obtenidos, dentro de lo que se destaca, es la participación de 172 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de la universidad para el Bienestar Benito Juárez con sede en Ocosingo, Chiapas, de los cuales 50 son hombres y 122 mujeres, 67 estudiantes son del 3er ciclo y 105 estudiantes del 7mo ciclo; más del 54% pertenecen a un grupo étnico, tal es el caso de 68 tseltales, 4 tsotsiles y 19 choles, observando la presencia de un entorno multicultural y étnico.

Figura 1.

Dispositivos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes.



Nota: más del 66% de los estudiantes cuentan con computadora portátil tipo lap top para el desarrollo de sus actividades.

Conociendo que el 66% de los estudiantes cuentan con computadora portátil se visualiza una cobertura media de este tipo de dispositivos para

la ejecución y desarrollo de las múltiples actividades académicas que realizan de manera diaria, y únicamente el 5.7% no cuenta con algún dispositivo digital de este tipo.

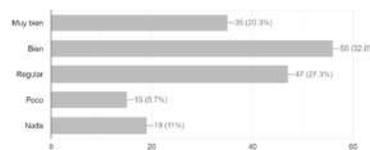
De los estudiantes que cuentan con equipos tecnológicos, se tiene que el 81% cuenta con servicios de internet y el 92% hace referencia de que las TIC y TAC ha permitido mejorar su proceso de enseñanza – aprendizaje en el transcurso del ciclo escolar 2024-2 comprendido de los meses de septiembre del 2024 a enero 2025, generando un sentido de seguridad superior al 80% para usar de manera cotidiana estas herramientas tecnológicas, y el 95% considera que se pueden tener aportes positivos para su desempeño escolar, mismos que se verán reflejados en sus calificaciones finales del ciclo.

Una de las ventajas de las TAC es que permite las interacciones con comunidades de aprendizaje en línea para el intercambio de conocimientos y experiencias educativas en espacios como blogs, YouTube y clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, esto lo expresa más del 60% de estudiantes.

Uno de los aspectos también en este proceso de análisis de datos, es el nivel de competencias que tienen los estudiantes para el manejo de los dispositivos tecnológicos y digitales con los que cuentan, dentro de ellos está la instalación de Software y Hardware para ampliar las capacidades de cada dispositivo, aunado a la ampliación de la gama de herramientas para mejorar el sistema operativo mediante programas que potencian su formación, esto se puede identificar en la figura 2.

Figura 2.

Nivel de competencia en la instalación de Software y Hardware.



Nota: más del 20% refiere tener un nivel de conocimiento catalogable como muy buena, más del 36% como buena, haciendo un promedio superior al 56% con alto nivel de competencia.

En el caso de las habilidades básicas para el manejo del software computacional se encuentra la generación de carpetas para la organización de archivos y materiales de apoyo de las materias que cursan en el 3er y 7mo ciclo de la carrera, de los cuales el 44% considera tener altas habilidades al responder muy bien, más del 36% como bien, más del 12% regular, más del 5% con poco conocimiento y más del 1% con nulo conocimiento para esta acción básica.

La paquetería de office es primordial para la elaboración de las tareas, actividades y ejercicios por parte de los estudiantes, lo cual requiere también de habilidades para su manejo, al ser Word, Excel y Power Point los que se usan de manera constante, en la figura 3 se aprecia la percepción y autoevaluación que consideran de acuerdo a su competencia personal.

Figura 3.

Creo y edito documentos de texto sencillo.



Nota: 37% considera que hace muy bien la edición de documentos de texto y 40% lo hace bien, en promedio más del 77% cuenta con habilidades para estas actividades digitales en Word como márgenes, formato de texto y párrafos, tabulación e interlineado.

Ahora en el caso de la configuración avanzada de Word como la orientación de la hoja, la división de columnas, colocación de encabezados, pies de página, notas al pie, índice y tablas de contenido, más del 37% lo hace muy bien, más del 40% bien, más del 12% regular, 8% poco y más del 2% no lo puede realizar, se puede decir que el nivel de competencia es relativamente alto, al tener más del 77% de estudiantes con esta habilidad.

En la figura 4 se plasma el nivel de competencia en el manejo de la hoja de Excel, en los aspectos básicos como la organización de datos, for-

mulas, realización de cálculos e insertar gráficas, lo cual se considera con las opciones de respuesta de muy bien a nada.

Figura 4.

Creo hojas de cálculo en Excel.



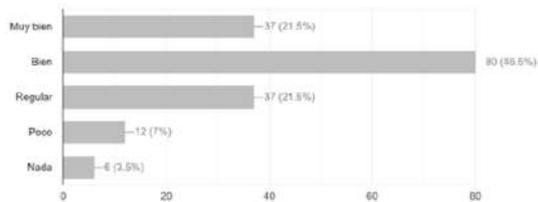
Nota: el 37% de estudiantes considera que su habilidad básica en el manejo de Excel es regular, el 31% bien y el 11% muy bien.

Ahora bien, en el caso de la búsqueda de información en buscadores de internet, principalmente en Google Chrome, el 26% considera que lo hace muy bien, más del 48% bien, más del 17% considera que lo hace con una habilidad regular, el 7% con poca habilidad y el 0.6% no ha podido utilizarlos, esto pone de manifiesto que más del 72% cuenta con buen nivel de competencia en el manejo de este tipo de herramientas de búsqueda de información.

Otra de las herramientas primordiales de la paquetería Office es el programa de Power Point, para la generación de presentaciones en diapositivas en donde se tiene una amplia gama de posibilidades en la generación de trabajos de buena calidad usando imágenes, texto, transiciones e inclusive el uso de videos. En la figura 5 se puede apreciar el nivel de competencia que tienen los estudiantes con este programa.

Figura 5.

Utilizo el programa de generación de diapositivas.



Nota: más del 46% de los estudiantes mencionan usar de manera bien el programa de Power Point, al ser la herramienta más habitual para el desarrollo de presentaciones.

En el caso de las habilidades avanzadas en el manejo de Power Point para la adición de recursos audiovisuales como imágenes, videos y grabaciones propias el 22% considera usar muy bien estos elementos adicionales en beneficio de la mejora de la calidad de los trabajos a desarrollar, más del 44% lo usan bien, más del 23% con un nivel regular, más del 8% con poco nivel de competencia y más del 1% con nulo conocimiento.

Ahora bien, con relación a la experiencia que tienen los estudiantes con el uso de las TAC, más del 62% refiere tener ya conocimientos y competencias básicas e intermedias para el manejo de la paquetería Office y las herramientas digitales complementarias para la realización de sus tareas, actividades, presentaciones, infografías y demás, aunado al 68% que cuenta también con la habilidad de la integración de las TAC específicamente para las actividad aplicado a las ciencias de enfermería, optimizando los recursos para su beneficio personal.

El 97% también considera que estás herramientas y bondades de las TAC con totalmente benéficas para el aprendizaje continuo de las materias que cursan en el 3er y 7mo ciclo de la carrera, se considera de igual manera que el 92% de los participantes de esta investigación visualizan que la formación en el uso de las TAC sea consecutiva para fortalecer sus habilidades y destrezas de aprendizaje, optimizando el tiempo y los recursos disponibles.

De manera diaria el 79% de los estudiantes usa las TAC desde su hogar, en sus dispositivos móviles y en la universidad para la resolución de actividades que surgen en su diario vivir, el 76% considera que hace falta también apoyo y preparación por parte del cuerpo docente para conocer más herramientas aplicables a la enfermería, ya que únicamente el 48% ha recibido información al respecto por parte de ellos (docentes) y no ha sido algo generalizado para todos, se contrasta con la opinión del 60% de estudiantes que no han recibido formación formal para el uso de este tipo de tecnologías, ya sea dentro o fuera de la institución.

La preparación personal es importante, y se les cuestionó sobre si sus conocimientos de la existencia de cursos sobre TAC, y el 55% desconoce de ellos, toda vez que en el municipio de Ocosingo hay pocos espacios formativos sobre temas informáticos y tecnológicos para universitarios, el 71% de estudiantes no ha tenido ningún curso costeadado por ellos para ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias para las TAC, por ello el 92% considera la opción de formarse de manera individual de manera externa cuando se presente la oportunidad.

4. Conclusión

A manera de conclusión, se pone de manifiesto que las TAC son un conjunto de herramientas que son totalmente necesarias para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios de enfermería y obstetricia, ya sea con apoyo institucional o con formación externa se vuelve indispensable adquirir estas competencias, toda vez que la educación actual es con vinculación global, con conectividad a internet y comunidades globales para el desarrollo de esta área del conocimiento.

Se denota que los estudiantes de esta institución cuentan con competencias de nivel promedio para el manejo de las TAC al manejar los programas básicos como Word, Excel, Power Point y buscadores de información en línea, potencial-

izando con ello sus habilidades para el manejo y aprovechamientos de estos materiales de apoyo, mejorando claro su aprendizaje al optimizar los tiempos de elaboración de actividades y de estudio necesarios.

Es importante mencionar que la institución académica en la cual se encuentran estudiando debe de fomentar y facilitar los medios y espacios para la capacitación continua relacionado a las competencias de las TAC, de manera gratuita para mejorar la cobertura y los porcentajes de estudiantes que no cuentan aún con formación alguna sobre estas temáticas.

Una de las limitantes palpables es que en el municipio de Ocosingo, Chiapas, se cuenta con escasos espacios de capacitación externas relacionados a cursos formativos para el aprendizaje de las TAC y su aprovechamiento para la formación universitaria, al ser un municipio de la región selva, se tienen limitantes para el acceso a este tipo de entornos de oferta en capacitación tecnológica.

Sin duda que el compromiso personal para la exploración de buscadores y herramientas digitales de las TAC han sido favorables para solventar estas necesidades constantes en los estudiantes, y que el aprendizaje autodidacta también abona a la resolución de este tipo de situaciones que enfrentan en la etapa formativa de la universidad.

5. Bibliografía

Farias, I. (20 de Junio de 2024). PsicoActiva. Obtenido de <https://www.p psicoactiva.com/blog/que-es-y-como-funciona-un-genograma/>

Kriscautzky L., M. M. (2021). Guía digital para el uso de TIC y TAC . Ciudad de Mexico : UNAM.

Litovicus, P. (2022). Lastecnologíasdelaprendizajeyelconocimiento(TAC)ysudidáctica. Desarrollo e implementación : EscuelaSecundaria.CiudadAutónomade, 18.

Naula, K. F. (2025). Las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento . Reincasol, 25.

Rodríguez, M. Á. (2020). LAS TAC Y LOS RECURSOS PARA GENERAR APRENDIZAJE. Infancia, Educación y Aprendizaje, 777.

Sancán-Pin, G. T. (2025). Aplicación de estrategias educativas, mediadas por TAC, como herramientas para fortalecer el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Revista Investigar , 20.

Sánchez, I. M. (2021). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en el pro-ceso de enseñanza. Revista Científica Internacional, 17.

TAC, E. C. (18 de Marzo de 2025). EDUTEKA. Obtenido de <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial16>

Tamayo, A. A. (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como herramienta didáctica en la gestión . Universidad Cooperativa de Colombia, 84.

Zambrano, J. A. (2024). Impacto de las TAC en la enseñanza de habilidades cognitivas . Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidad , 14.

Uso de Inteligencia Artificial en la formación académica de estudiantes indígenas: Análisis en la UPN 31-A Mérida

Use of Artificial Intelligence in the academic training of indigenous students: Analysis at UPN 31-A Mérida

Víctor del Carmen Avendaño Porras y José Antonio García Cano^{*}

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha reconfigurado las dinámicas pedagógicas, planteando desafíos particulares en contextos con diversidad cultural. Este artículo analiza la utilización de herramientas de IA entre estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 31-A Mérida, institución dedicada a formar profesionales que trabajarán en comunidades indígenas y entornos multiculturales de Yucatán. Mediante una encuesta cuantitativa (n=75) se examinaron los patrones de uso de IA, percepciones sobre sus ventajas y riesgos, así como la adopción por parte del profesorado. Los resultados revelan que ChatGPT y Canva Magic Design son las herramientas más utilizadas, principalmente para investigar y crear material visual, con una frecuencia de 1-3 veces por semana. La mayoría de estudiantes percibe una limitada incorporación de IA por parte de los docentes y expresa preferencia por formación básica en estas tecnologías. Entre las preocupaciones destacan la dependencia excesiva (60%), la información no verificada (35%) y la pérdida de interacción humana (18%). El estudio concluye con recomendaciones para una integración crítica de la IA que respete los saberes comunitarios y la interculturalidad, alineada con el lema institucional "Educar para transformar"

Palabras Clave: — Inteligencia artificial, educación superior, estudiantes indígenas, interculturalidad, pedagogía, tecnología educativa, ChatGPT, formación docente

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) in higher education has reconfigured pedagogical dynamics, posing particular challenges in contexts with cultural diversity. This article analyzes the use of AI tools among undergraduate students at the National Pedagogical University (UPN) 31-A Mérida, an institution dedicated to training professionals who will work in indigenous communities and multicultural environments in Yucatán. Through a quantitative survey (n=75), patterns of AI use, perceptions of its advantages and risks, and adoption by faculty were examined. The results reveal that ChatGPT and Canva Magic Design are the most commonly used tools, mainly for research and creating visual material, with a frequency of 1-3 times per week. Most students perceive limited incorporation of AI by teachers and express preference for basic training in these technologies. Concerns include excessive dependence (60%), unverified information (35%), and loss of human interaction (18%). The study concludes with recommendations for a critical integration of AI that respects community knowledge and interculturality, aligned with the institutional motto "Educate to transform".

Keywords: Artificial intelligence, higher education, indigenous students, interculturality, pedagogy, educational technology, ChatGPT, teacher training

1. Introducción

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha reconfigurado las

dinámicas pedagógicas, administrativas y de investigación, tanto para estudiantes como para docentes. A nivel global, instituciones académicas están adoptando herramientas basadas en IA para

Como citar: Avendaño-Porras V.C. & García-Cano J.A. (2025) Uso de Inteligencia Artificial en la formación académica de estudiantes indígenas: Análisis en la UPN 31-A Mérida

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]94-103

Recibido: 25 de marzo de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

personalizar el aprendizaje, optimizar la gestión de datos y fortalecer la toma de decisiones educativas (Zawacki-Richter et al., 2019).

En palabras de la UNESCO (2021), esta tecnología no solo democratiza el acceso al conocimiento, sino que también plantea interrogantes sobre su impacto en la equidad y la autonomía docente, especialmente en contextos con diversidad cultural.

En América Latina, el avance de la IA en educación superior ha sido desigual, ya que mientras universidades urbanas implementan chatbots para tutorías o plataformas adaptativas, instituciones en zonas rurales o con poblaciones indígenas enfrentan desafíos como la brecha digital y la falta de capacitación docente (Silva-Quiroz Morales-Morgado, 2022). Este contraste subraya la urgencia de investigar cómo la IA puede adaptarse a realidades específicas sin perpetuar inequidades, un principio alineado con el lema Educar para transformar de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 31-A en Mérida, Yucatán.

En la UPN 31-A, donde se forman profesionales de la educación que trabajarán en comunidades indígenas y entornos multiculturales, la IA representa una dualidad: por un lado, herramientas como traductores automáticos o sistemas de retroalimentación instantánea podrían enriquecer la intervención educativa al respetar lenguas originarias y cosmovisiones locales, pero también existe el riesgo de que algoritmos no contextualizados homogenicen prácticas pedagógicas o ignoren saberes comunitarios (García-Peñalvo, 2023).

Un ejemplo concreto es el uso de IA para diseñar currículos interculturales con ayuda de plataformas como ChatGPT las cuales podrían generar contenidos en maya, pero requieren supervisión humana para evitar sesgos culturales o errores semánticos (Hernández-Nieto et al., 2023).

Por otra parte, como advierte Luckin et al. (2022), docentes deben desarrollar competencias críticas para discernir cuándo la tecnología com-

plementa y no reemplaza su rol mediador. Este equilibrio es vital en la UPN 31-A, donde la formación de educadores exige integrar innovación con sensibilidad hacia el Medio Indígena desde un enfoque humanista.

Este artículo analiza los usos de la IA en estudiantes y docentes de educación superior, con énfasis en tres dimensiones:

- Pedagógica: Cómo sistemas adaptativos, entre otros elementos relacionados con las rutas de aprendizaje.
- Administrativa: Automatización de tareas repetitivas, tales como el diseño de exámenes.
- Ética: Riesgos de dependencia tecnológica o violación de privacidad.

El análisis se enmarca en la misión institucional de la UPN 31-A: formar profesionales que no solo dominen herramientas tecnológicas, sino que las apliquen con enfoque crítico y proyección social. Como señala Freire (2020), la educación no es neutral, y en entornos indígenas, la acción docente debe ser un puente no una barrera para la justicia educativa.

1.1 Conceptualización de la IA en la Educación

La conceptualización contemporánea de la IA es evolutiva, pero se puede definir como un sistema tecnológico capaz de emular procesos cognitivos humanos, como el aprendizaje, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Russell y Norvig (2021), en su obra *Inteligencia Artificial*:

Un Enfoque Moderno, precisan que la IA abarca "acciones o comportamientos que, si fueran realizados por humanos, requerirían inteligencia". Esta definición se alinea con la propuesta de la UNESCO (2021), que enfatiza su aplicación en educación como herramienta para "mejorar la calidad, equidad y accesibilidad del aprendizaje".

Otro enfoque, uno más pedagógico lo ofrece

García-Peñalvo (2023), quien conceptualiza la IA en educación como "un conjunto de tecnologías que adaptan contenidos, métodos y evaluaciones a las necesidades individuales de estudiantes y docentes, optimizando procesos educativos sin perder de vista la dimensión humana".

Tomando en cuenta el texto del ITMadrid Business School (2025) existen múltiples tipologías para clasificar a la IA, un ejemplo de esto es por su funcionalidad:

- IA Generativa: Crea contenidos originales, como textos, imágenes o ejercicios personalizados. Ejemplos incluyen ChatGPT, que genera materiales didácticos en múltiples idiomas, incluso lenguas indígenas.
- IA Predictiva: Analiza datos históricos para anticipar resultados, como el riesgo de deserción escolar o el rendimiento académico. Plataformas como Knewton utilizan algoritmos para ajustar rutas de aprendizaje.
- IA Adaptativa: Modifica dinámicamente contenidos según el progreso del estudiante. Sistemas como PLATO (década de 1960) y Smart Sparrow son pioneros en esta área.

Ahora bien, hablar de la IA en general y de la IA en la educación demanda ser puntual en algunos elementos. La IA general (o fuerte) aspira a replicar la inteligencia humana en múltiples dominios, pero aún es teórica. En contraste, la IA aplicada (o débil) se especializa en tareas específicas y domina el panorama educativo actual. Por ejemplo:

IA aplicada: Tutores virtuales como Andes (para física) o Cognitive Tutors (desarrollados en Carnegie Mellon) ofrecen retroalimentación inmediata.

Limitaciones de la IA general: Como señala Luckin et al. (2022), sistemas como traductores programados son expertos en un ámbito, pero no pueden transferir conocimientos a otros campos, como la enseñanza intercultural.

En entornos indígenas, donde la UPN 31-

A Mérida enfoca su labor, la IA aplicada debe ser contextualizada. Por ejemplo, traductores automáticos deben validarse con comunidades para evitar homogenización cultural, tal como advierte Hernández-Nieto et al. (2023).

La integración de la IA en educación tiene sus raíces en la década de 1960, con sistemas pioneros como PLATO, considerado el primer entorno de aprendizaje computarizado que ofrecía lecciones interactivas en terminales compartidas (Russell & Norvig, 2021). En los años setenta, herramientas como SCHOLAR marcaron un avance al introducir tutorías basadas en preguntas y respuestas, aunque su alcance estaba restringido por reglas lógicas predefinidas (García-Peñalvo, 2023).

La revolución llegó en la década de 1990 con los Sistemas Tutoriales Inteligentes (ITS), entre los que destacó TICCIT, una plataforma que combinaba multimedia con adaptabilidad curricular (García-Peñalvo, 2023). Sin embargo, el salto cualitativo ocurrió en la década de 2010, cuando el machine learning y plataformas masivas como Coursera permitieron escalar la personalización educativa a millones de usuarios (Russell & Norvig, 2021).

En la actualidad, la arquitectura Transformer (desarrollada en 2017) impulsa herramientas como ChatGPT, capaces de generar contenidos educativos en tiempo real. No obstante, estas innovaciones enfrentan críticas éticas, como la reproducción de sesgos raciales o culturales en los datos de entrenamiento (Hernández-Nieto et al., 2023; UNESCO, 2021).

La IA en educación es una herramienta con implicaciones políticas y sociales, a lo que la UNESCO (2021) advierte, su implementación requiere "marcos regulatorios que equilibren la innovación con la protección de derechos humanos", especialmente en contextos indígenas donde la homogenización cultural es un riesgo latente. Para la UPN 31-A Mérida, institución comprometida con el lema Educar para transformar, el desafío radica en formar docentes que utilicen la IA como medio y no como fin para fortalecer

identidades locales y promover justicia educativa.

1.2 Integración de la IA en la Educación

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha generado avances significativos, pero también tensiones éticas y pedagógicas. En México, instituciones como la UNAM utilizan chatbots como ChatGPT para apoyar la redacción académica, mientras que la UPN 31- A Mérida explora traductores automáticos en lenguas indígenas para diseñar materiales interculturales (Hernández-Nieto et al., 2023). En América Latina, la Universidad de Buenos Aires implementó el sistema SIELE para evaluar competencias lingüísticas en español mediante IA adaptativa (Silva-Quiroz & Morales-Morgado, 2022). A nivel global, universidades como Georgia Tech (EE. UU.) emplean asistentes virtuales como Jill Watson para responder dudas de estudiantes en tiempo real, reduciendo la carga administrativa docente (Russell Norvig, 2021).

1.2.1 Oportunidades

- Personalización del aprendizaje: Plataformas como Knewton analizan el rendimiento estudiantil para ajustar contenidos, mejorando la retención en carreras con alta deserción, como ingeniería (Zawacki-Richter et al., 2019).
- Tutorías automatizadas: Herramientas como Mathpix resuelven ecuaciones matemáticas y explican pasos, apoyando a estudiantes en áreas STEM (García-Peñalvo, 2023).
- Evaluación objetiva: Sistemas como Turnitin detectan plagio, mientras Copyleaks evalúa la originalidad de ensayos en segundos, liberando tiempo para retroalimentación cualitativa (UNESCO, 2021).

1.2.2 Riesgos y tensiones

- Dependencia tecnológica: El 67% de docentes en México reportan que estudiantes usan ChatGPT sin verificar fuentes, lo que

puede fomentar pensamiento superficial (IT-Madrid, 2025).

- Automatización del criterio humano: Algoritmos predictivos, como los usados para admisiones universitarias, replican sesgos históricos si no se auditan (Luckin et al., 2022).
- Homogenización cultural: En contextos indígenas, la IA puede marginar saberes locales si no se co-diseña con comunidades, advierte la UNESCO (2021).

1.2.3 Rol institucional ante el cambio tecnológico

En el contexto actual las universidades deben liderar marcos éticos que prioricen: Capacitar en competencias digitales críticas, no solo técnicas, Auditar sistemas de IA para evitar discriminación, como sugiere García-Peñalvo (2023) y también la inclusión comunitaria, particularmente en la UPN 31-A, esto implica crear herramientas bilingües (maya-español) validadas por la comunidad educativa. Lo anterior mencionado apuntala a que la IA no es un sustituto, sino un complemento, tal y como lo resume la UNESCO (2021), su éxito depende de "equilibrar innovación con justicia social", un principio que la educación superior debe encarnar.

2. Metodología

Este estudio emplea un enfoque metodológico cuantitativo mediante un cuestionario estructurado aplicado a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 31-A Mérida. La investigación busca comprender los patrones de uso de la inteligencia artificial, las percepciones sobre sus ventajas y riesgos, así como la integración por parte del profesorado en un contexto educativo con marcada presencia indígena.

2.1 Participantes

La muestra está compuesta por 105 estudiantes de diferentes licenciaturas de la UPN 31-A Mérida:

Pedagogía, Intervención Educativa, y Licenciaturas en Educación Preescolar/Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Los participantes representan diversos semestres y programas orientados a la formación de profesionales que trabajarán en contextos educativos multiculturales, con énfasis en comunidades indígenas de la región.

2.2 Instrumento de recogida de datos

Se diseñó una encuesta estructurada con 12 preguntas principales que abordan:

- Datos demográficos: licenciatura, semestre y edad
- Herramientas de IA utilizadas y su frecuencia de uso
- Principales usos académicos de la IA
- Percepción sobre el uso de IA por parte de los profesores
- Opiniones sobre la formación docente en IA
- Ventajas y riesgos percibidos de la IA en el entorno educativo
- Preguntas abiertas sobre preocupaciones y expectativas

2.3 Procedimiento

La encuesta fue administrada en formato digital durante mayo de 2025, con participación voluntaria y consentimiento informado. Los datos fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo para las preguntas cerradas, y análisis de contenido para las preguntas abiertas, categorizando las respuestas más frecuentes.

2.4 Análisis de datos

Se realizaron análisis cuantitativos de frecuencias y distribución porcentual para identificar patrones predominantes. Para las preguntas abiertas, se utilizó un enfoque de codificación temática, agrupando respuestas en categorías emergentes. Los

resultados fueron triangulados con el marco conceptual sobre IA en contextos educativos interculturales para generar conclusiones pertinentes al contexto específico de la UPN 31-A Mérida.

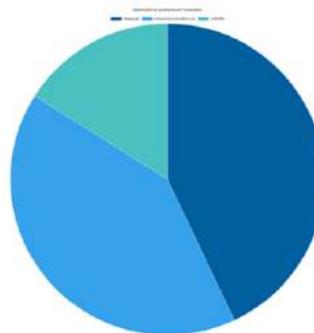
3. Resultados

Los resultados del estudio revelan patrones significativos en el uso de inteligencia artificial entre los estudiantes de la UPN 31-A Mérida, así como sus percepciones sobre las implicaciones de estas tecnologías en su formación académica.

3.1 Distribución de estudiantes por licenciatura

La muestra refleja la diversidad de programas enfocados en educación que ofrece la institución, con predominancia de las licenciaturas tradicionales y programas orientados a contextos indígenas.

Figura 1 - Distribución de estudiantes por carrera



3.2 Herramientas de IA utilizadas

Se identificó un claro predominio de ciertas plataformas de IA entre los estudiantes, destacando las herramientas generativas y de diseño

Figura 2.- Herramientas de IA usadas

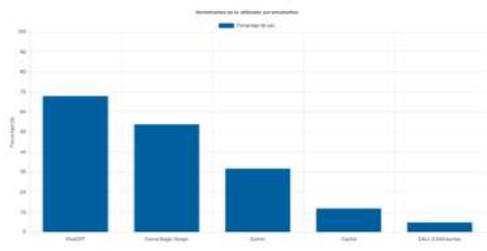


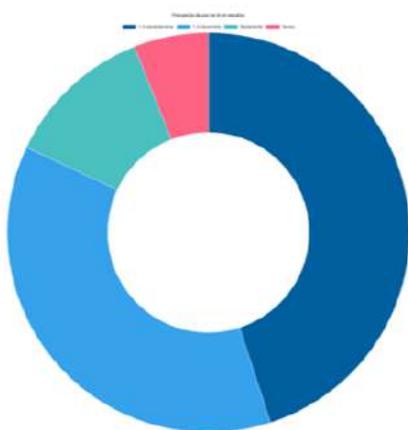
Tabla 1.- Herramientas de IA usadas por categoría

Herramienta de IA	Porcentaje de uso	Categoría principal
ChatGPT	68%	IA Generativa (texto)
Canva Magic Design	54%	IA Generativa (diseño)
Gemini	32%	IA Generativa (multimodal)
Copilot	12%	IA Asistiva
DALL-E / MidJourney	5%	IA Generativa (imágenes)

3.3 Frecuencia de uso de herramientas de IA

Los patrones de frecuencia revelan un uso moderado pero consistente de la IA en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

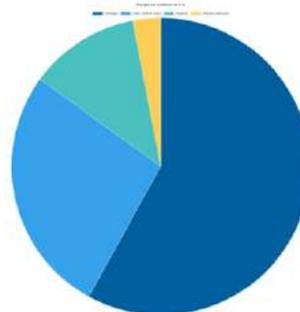
Figura 3.- Frecuencia de uso de IA



3.4 Principales usos académicos de la IA

El análisis de los propósitos académicos muestra una clara tendencia hacia el uso de IA como apoyo para tareas investigativas y creativas.

Figura 4.- Usos académicos



3.5 Percepción sobre el uso de IA por docentes

Los estudiantes reportan una incorporación limitada de herramientas de IA por parte del profesorado, con un alto grado de incertidumbre sobre su implementación.

Figura 6.- Percepciones de uso en docentes

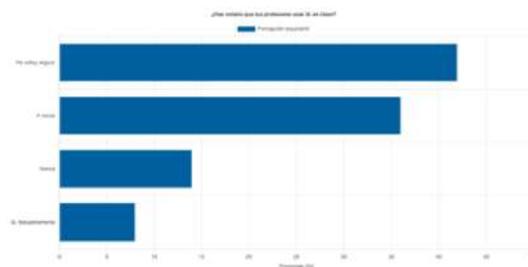
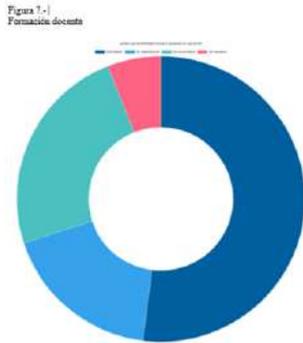


Tabla 12.- Modalidad de uso de IA en docentes

Modalidad de uso docente	Porcentaje
Generar ejemplos	42%
Diseñar clases	34%
Corregir trabajos	12%
Otras aplicaciones	12%

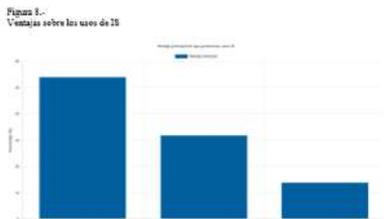
3.6 Opinión sobre formación docente en IA

Existe un consenso sobre la necesidad de capacitación en IA para el profesorado, aunque con diferentes niveles de prioridad.



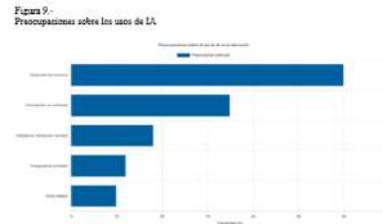
3.7 Ventajas percibidas de la IA en educación

Los estudiantes destacan beneficios específicos de la integración de IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



3.8 Preocupaciones sobre la IA en educación

Las respuestas a la pregunta abierta "La IA en la educación es útil, pero..." revelan inquietudes significativas sobre los riesgos de estas tecnologías.



Las preocupaciones más destacadas en las respuestas textuales incluyen:

- "No debemos depender ciegamente de ella" (estudiante de Pedagogía, 7° semestre)
- "La información no está 100"
- "Se reduce nuestra capacidad de pensamiento crítico" (estudiante de LEPEPMI, 3° semestre)
- "No todos tienen acceso a estas herramientas en comunidades rurales" (estudiante de LEP-EPMI, 5° semestre)

3.9 La UPN 31-A Mérida ante los desafíos de la IA educativa

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 31-A Mérida asume la inteligencia artificial (IA) como una herramienta para fortalecer su misión de formar profesionales comprometidos con la transformación social, sin perder de vista su lema institucional Educar para transformar. Su visión curricular integra tecnología educativa desde un enfoque crítico, priorizando la justicia cognitiva y la preservación de saberes indígenas. Esto implica diseñar modelos pedagógicos donde la IA no sustituya la agencia docente, sino que potencie procesos interculturales.

El perfil sociotécnico del estudiantado es clave. La mayoría cursa licenciaturas en Educación Indígena, Pedagogía o Intervención Educativa, con realidades diversas: parte de los estudiantes proviene de comunidades rurales con acceso limitado a internet, y también hablan lenguas originarias como el maya. Estas características exigen herramientas de IA bilingües y

de bajo consumo de datos, así como capacitaciones que combinen competencias digitales con metodologías participativas. Por ejemplo, chatbots educativos para reforzar contenidos, validados por hablantes nativos, podrían cerrar brechas sin imponer lógicas tecnocráticas.

La UPN enfrenta el reto de aprovechar la IA sin sacrificar el humanismo. Esto implica:

1. Co-diseño de herramientas: Involucrar a estudiantes y comunidades en la creación de algoritmos que respeten cosmovisiones locales, evitando la colonización digital.
2. Formación docente: Capacitar en usos éticos de IA, como la adaptación de ChatGPT para generar estudios de caso contextualizados en realidades indígenas.
3. Evaluación crítica: Implementar rúbricas que valoren no solo el resultado académico, sino el proceso de aprendizaje y la reflexión ética sobre la tecnología.

Un ejemplo concreto sería un espacio en donde docentes usan grabaciones para entrenar modelos de reconocimiento de voz, creando materiales auditivos que preservan tradiciones orales. Esta iniciativa, alineada con un diagnóstico institucional puede ser un puente entre innovación y arraigo cultural, siempre que su integración sea contextualizada, participativa y guiada por principios pedagógicos.

3.10 Consideraciones éticas y pedagógicas del uso de IA en formación docente

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la formación de docentes plantea tensiones profundas entre la autonomía profesional y la automatización de prácticas pedagógicas. Plataformas como ChatGPT optimizan tareas administrativas, pero, como advierte la UNESCO (2021), su uso indiscriminado puede reducir la enseñanza a procesos algorítmicos, desdibujando el rol mediador del educador. En contextos como la UPN 31-A Mérida, donde se forman docentes para entornos indígenas, este riesgo se amplifica:

herramientas no adaptadas a lenguas originarias o cosmovisiones locales podrían homogenizar metodologías, desplazando saberes comunitarios (Hernández-Nieto et al., 2023).

Un desafío crítico es el acceso desigual a la tecnología un gran número de las comunidades indígenas en Yucatán carece de conexión estable a internet, lo que limita el uso de IA en la formación docente rural. Esta brecha no solo es técnica, sino pedagógica: sin alfabetización crítica, los futuros profesores podrían replicar sesgos algorítmicos, como los identificados por Torres-Carrión et al. (2023) en sistemas de reconocimiento facial usados en aulas, que fallan al identificar rasgos étnicos diversos.

La alfabetización crítica en IA emerge como imperativo, lo cual implica formar docentes capaces de:

1. Evaluar éticamente herramientas: Por ejemplo, discernir cuándo un algoritmo de evaluación (ej. Turnitin) prioriza eficiencia sobre contexto sociocultural (López-Gómez, 2023).
2. Identificar sesgos: Como los hallados en Gemini, que en 2024 mostró tendencia a asociar roles de liderazgo con género masculino en simulaciones pedagógicas (Díaz-Barriga, 2024).
3. Diseñar alternativas contextualizadas: En la UPN 31-A, esto se traduce en talleres donde los estudiantes entrenan modelos de IA con datos.

Fomentar una ciudadanía digital crítica exige ir más allá del manejo técnico, siendo que los docentes deben enseñar a cuestionar cómo y por quién se construyen los algoritmos centrandolo el proceso en el aprendizaje de los estudiantes, por ende se requieren marcos de acción como el de Díaz-Barriga (2024), que propone cuatro dimensiones para la ciudadanía digital: técnica, crítica, ética y creativa.

4. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos permite comprender los patrones de uso de IA en estudiantes de la UPN 31-A Mérida, así como sus percepciones sobre los desafíos y oportunidades que presentan estas tecnologías en entornos educativos con fuerte presencia indígena. Los hallazgos revelan una brecha significativa entre la adopción estudiantil de herramientas de IA y la incorporación docente de estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas.

El predominio de ChatGPT (68%) y Canva Magic Design (54%) como herramientas preferidas refleja la tendencia hacia aplicaciones que ofrecen resultados inmediatos y visibles. Esto coincide con lo señalado por García-Peñalvo (2023) sobre la preferencia por tecnologías que simplifican tareas concretas sin requerir conocimientos técnicos profundos. Sin embargo, el uso principalmente orientado a investigación (58%) y creación de material visual (27%) plantea interrogantes sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, particularmente en un contexto donde la principal preocupación expresada es la dependencia excesiva (60%). La percepción estudiantil sobre la limitada adopción de IA por parte de los docentes (sólo 22% identifica uso frecuente o regular) contrasta con su deseo de mayor integración tecnológica en la enseñanza. Este hallazgo confirma la necesidad de formación docente en competencias digitales críticas, tal como sugiere la UNESCO (2021). No obstante, es significativo que la mayoría de estudiantes (52%) prefiera una formación "solo básica" en IA para sus profesores, lo que puede interpretarse como una valoración del equilibrio entre innovación tecnológica y prácticas pedagógicas tradicionales.

Las preocupaciones sobre información no verificada (35%) y pérdida de interacción humana (18%) reflejan una conciencia crítica sobre los límites de la IA en contextos educativos interculturales. Como señalan Hernández-Nieto et al. (2023), en entornos con diversidad lingüística y cultural, los algoritmos no contextualizados pueden reproducir sesgos o ignorar

saberes locales. Esta preocupación es particularmente relevante para los estudiantes de LEPEPMI, quienes trabajan directamente con comunidades indígenas donde la transmisión de conocimientos tradicionales es fundamental.

El lema institucional "Educar para transformar" adquiere especial relevancia en este contexto, pues implica formar profesionales que utilicen la IA como herramienta de emancipación y no de dependencia. Los resultados sugieren que los estudiantes comprenden esta tensión, valorando las ventajas de la innovación tecnológica (clases más innovadoras, 54%; ahorro de tiempo, 32%) sin perder de vista los riesgos de una adopción acrítica.

4.1 Limitaciones del estudio

El presente estudio tiene como limitación principal su enfoque en percepciones estudiantiles, sin incluir la perspectiva docente o análisis de prácticas pedagógicas concretas. Asimismo, el tamaño de la muestra, aunque representativo de la institución, no permite generalizaciones a otros contextos universitarios con presencia indígena.

4.2 Implicaciones y recomendaciones

A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones para la UPN 31-A Mérida:

1. Desarrollar un programa de alfabetización crítica en IA que incorpore la dimensión intercultural, capacitando a estudiantes para evaluar herramientas desde perspectivas epistemológicas diversas.
2. Crear espacios de co-diseño donde comunidades indígenas, estudiantes y docentes colaboren en la adaptación de herramientas de IA a contextos multiculturales.
3. Implementar protocolos éticos para el uso de IA en investigación y práctica educativa, con énfasis en la protección de saberes comunitarios.
4. Establecer laboratorios de innovación pedagógica que exploren aplicaciones de

IA adaptadas a realidades bilingües, con especial atención a la lengua maya.

En conclusión, la integración de la IA en la formación de estudiantes de la UPN 31-A Mérida requiere un enfoque equilibrado que reconozca tanto las oportunidades de innovación como los riesgos de homogenización cultural. La tecnología debe estar al servicio de un proyecto educativo emancipador que, como propone Freire (2020), utilice herramientas innovadoras no como fin en sí mismas, sino como medios para una educación liberadora y contextualmente relevante.

5. Bibliografía

Díaz-Barriga, Á. (2024). Ciudadanía digital crítica: Un marco para la formación docente en la era algorítmica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.1.4336>

Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido* (5ª ed.). Siglo XXI Editores.

García-Peñalvo, F. J. (2023). La inteligencia artificial en la educación superior: Retos y oportunidades. Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández-Nieto, R., López-Gómez, M., Torres-Carrión, P. (2023). IA y lenguas indígenas: Una revisión desde la ética aplicada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 45-67.

ITMadrid Business School (2025). Historia de la inteligencia artificial en la educación. ITMadrid. <https://www.itmadrid.com/historia-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/>

López-Gómez, S. (2023). Alfabetización crítica en IA: Estrategias para la formación docente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(2), 89-104.

Luckin, R., et al. (2022). *IA en la educación: Cerrando la brecha entre tecnología y pedagogía*. Springer.

Russell, S. y Norvig, P. (2021). *Inteligencia Artificial: Un Enfoque Moderno* (4ª ed.). Prentice Hall.

Silva-Quiroz, J., Morales-Morgado, E. (2022). Brechas digitales en la educación superior latinoamericana. *Revista Educación*, 46(1), 1-18.

Torres-Carrión, P. et al. (2023). Sesgos algorítmicos en educación: El caso de los sistemas de reconocimiento facial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34(67), 112-130.

UNESCO. (2021). *Ética de la inteligencia artificial en la educación: Guía para políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373434>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Revisión sistemática de investigaciones sobre aplicaciones de inteligencia artificial en la educación superior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Barreras de Comunicación en una comunidad indígena Tsotsil, a Nivel Secundaria y su relación con el TDAH

Communication barriers in a Tsotsil indigenous community at the secondary level and their relationship with ADHD

Thelma Hermenegilda González Zúñiga y Ingrid Guadalupe Pérez García*

¹ Universidad Mesoamericana

Resumen

El tema se tiene que abordar en la educación ya que la barrera de comunicación es un gran factor que ha perjudicado el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las comunidades indígenas hay una barrera entre la socialización y la comunicación entre alumnos Tsotsil y el docente monolingüe, se analizara en diversos estudios empíricos y teóricos, ha estado presente este problema en todas las comunidades, los docentes tiene que tener presentes las estrategias y métodos para trabajar, a un más con los alumnos que tiene TDAH, por ello la finalidad de esta investigación es dar a conocer un poco sobre las comunidades indígenas y el TDAH. La metodología que se utilizó en la construcción del instrumento fue tomada por ejemplos que se encontraron en diferentes investigaciones, se trabajó con preguntas cuantitativas y cualitativas tomando en cuenta los tipos de cada uno, se entrevistaron a docentes de nivel secundaria de los 3 grados, en los resultados se observaron que la pregunta sobre la conducta la mayor parte de los docentes mencionaron que era grave, la gráfica que representa por qué no hay docentes preparados los entrevistados eligieron la respuesta que por falta de preparación no hay docentes en las comunidades

Palabras Clave: docentes, estrategias, enseñanza, comunicación, aprendizaje

Abstract

The issue has to be addressed in education since the communication barrier is a great factor that has harmed the teaching-learning process, in indigenous communities there is a barrier between socialization and communication between Tsotsil students and the monolingual teacher; It will be analyzed in various empirical and theoretical studies, this problem has been present in all communities, teachers have to keep in mind the strategies and methods to work, even more so with students who have ADHD, therefore the purpose of this research is make known a little about indigenous communities and ADHD. The methodology that was used in the construction of the instrument was taken from examples that were found in different investigations, we worked with quantitative and qualitative questions taking into account the types of each one, secondary school teachers of the 3 grades were interviewed, in The results showed that the question about behavior, most of the teachers mentioned that it was serious, the graph that represents why there are no trained teachers, the interviewees chose the answer that due to lack of preparation there are no teachers in the communities.

Keywords: teachers, strategies, teaching, communication, learning

1. Introducción

Con base a la información que se estuvo analizando, reflexionando hace que todos los que estén inversos a la educación tengan una buena preparación con la finalidad que se tenga el conocimiento de la diversidad de lengua

indígenas que hay y sobre los estudiantes que tienen TDAH, y esto hace que estos aspectos se vuelvan una barrera de comunicación entre los docentes y los estudiantes, se presenta una información donde se analizaran datos donde los docentes tienen que tener una amplia la información sobre el TDAH y la barrera de comuni-

Como citar: González-Zúñiga T.H. & Pérez García I.G. (2025) Barreras de Comunicación en las comunidades Indígenas Tsotsil, a Nivel Secundaria y su relación con el TDAH

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]104-110

Recibido: 12 de marzo de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

cación que hay en las zonas indígenas, ya que no hay docentes preparados para poder enfrentar esta situación, esta investigación está basada en los estudiantes que hablan el Tsotsil.

La lengua indígena es una barrera para la comunicación y la socialización entre monolingüe y alumno bilingüe en el aula, ya que no logran conectarse con los contenidos de cada asignatura por que el docente solo sabe hablar el español y los jóvenes en Tsotsil muy pocos son los que dominan el español. Esta investigación será centrada sobre los adolescentes que hablan la lengua indígena para poder reflexionar los compañeros docentes activos y futuros docentes que existe los retos por las diversidades culturales de cada localidad con hablante Tsotsil y poder comprenderlos a sus estudiantes.

La adolescencia puede definirse como el resultado de la integración de los procesos de desarrollo biológico, mental y social de las personas, y de las tendencias socio-económicas y las influencias culturales específicas, todo este con conjuntos genera patrones de conducta a los docentes, por tanto, el adolescente es el producto de un aprendizaje socialmente condicionado a través de la cultura, sobre una base biológica y sometido a las restricciones sugeridas a las demás aspectos sociales, como la economía local (Zalazar, 1987, pág. 25)

Tenemos que tener presente que todos los docentes somos el reflejo de los estudiantes por lo que tenemos la tarea de hacer énfasis en las diversas culturas, generar un respeto para todas las comunidades, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la información que se estará presentando, la adolescencia en general es prácticamente una etapa de cambios tanto físicos, emocionales y psicológicos, son fascinantes ya que logran la transformación de niños a adulto: pero también genera perturbaciones confusiones en los adolescentes, es una etapa muy importante para el desarrollo cognitivo.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante tener identificando como se puede

trabajar por medio de métodos y estrategias, sumando a las barreras de comunicación el TDAH, juega un gran papel ya que se convierte en un obstáculo para el aprendizaje por lo que el docente tiene que tener conocimiento sobre ello, puede variar que los docentes tengan poco a mucho servicio docente, ya que en cada grupo se puede identificar los alumnos con TDAH, se pueden identificar por varios aspectos, por ejemplo tienen dificultad de controlar sus emociones, tienden hacer impulsivos, no tener autocontrol en sus movimientos. De esa manera se puede realizar test, donde se determine si el avance del trastorno del TDAH sea leve, moderado o grave.

Se considera que el TDAH tiene una base genética y es de naturaleza crónica. Se ha considerado un “trastorno neurobiológico” porque se cree que puede existir un funcionamiento alterado de algunas zonas del cerebro, puede influir en el aprendizaje, en los problemas conductuales y en los procesos adaptativos de los niños y niñas en edad escolar, influyendo en el malestar del profesorado, de sus compañeros y de las propias familias. Una de sus principales características cognitivas del alumnado con este trastorno no les permiten adaptarse al entorno.

El TDAH afecta a los estudiantes a nivel secundaria una de las consecuencias que afecta es el rendimiento académico; el TDAH afecta el rendimiento académico “en la medida en la que a los niños se les dificulte prestar la atención debida en el aula y focalizar las instrucciones que le pida el maestro para así completar las tareas”, manifiesta Guzmán, septiembre 2023.

Para poder diagnosticar este trastorno es importante tener una observación que el comportamiento, tomando en cuenta que es inquieto, impulsivo en sus acciones, tiene diferentes reacciones antes las situaciones como: no puede jugar o participar en pasatiempos en silencio o calladamente, está constantemente en movimiento o actúa como impulsado por un motor, responde preguntas antes de que se terminen de hacer o acabar las oraciones de otras personas.

2. Metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo-cualitativo, el objetivo principal de esta investigación es dar a conocer las características de los estudiantes que presentan TDAH, y la dificultad que hay entre los docentes y alumnos cuando hay una barrera de comunicación de una lengua indígena, se hace una relevancia en la lengua Tsotsil. La investigación se presenta analíticamente y se hace una descripción dentro de las variables.

Las variables que se utilizaron dentro de la investigación analizar las dificultades del TDAH y las barreras de comunicación que los docentes han identificado con los años de servicio docente, a través de las variables aplicadas se detectó las problemáticas que existen dentro de la comunidad estudiantil. Durante la aplicación del instrumento se detectó que los docentes carecían de conocimiento del TDAH.

El instrumento se aplicó en la escuela secundaria técnica No.96 ubicada en el municipio de Chalam Mitontic, Chiapas, donde la población fueron de 10 docentes de los 3 grados del nivel secundaria.

Tabla 1. Muestra de la población

Docentes	Número de docentes (Universo)	Número de docentes (muestra)
Secundaria	10	10

El muestreo se basó en una bola de nieve ya que en los individuos son seleccionados por los investigadores previamente, en esta investigación se dio la selección de los docentes de una secundaria técnica hablante de la lengua Tsotsil.

El autor Cáceres (1996) que: la Investigación Cuantitativa, se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos.

Con base a la información antes mencionada

y para el desarrollo de la investigación cuantitativa ya que en las variables que se utilizaron de manera específicamente, método de investigación que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos.

García y Puigvert, (1998): Plantea que la educación y la investigación no es un acto de transmisión de conocimientos, si no que por el contrario se va formando mediante un mundo en común y que su adquisición es de forma continua, porque los seres humanos somos seres de transformación y no de adaptación, lo cual implica cultivar el conocimiento desde la propia realidad del hombre (auto-aprendizaje) sin un método riguroso que limite el accionar del sujeto en busca de la destrucción de las barreras de la ignorancia.

Con la información que se estará presentando tiene la finalidad de que los lectores tengan información más reciente sobre el TDAH y cómo se va convirtiendo en la una barrera de comunicación que hay entre los docentes y alumnos, dependiendo que los alumnos hablen alguna lengua indígena, ya que cuando los alumnos hablantes de una lengua indígena se les dificulta entender al docente en las clases, y más aún cuando el alumno tiene TDAH, ya que es fundamental que tanto los docentes y los alumnos puedan atenderse. Tomando en consideración el siguiente concepto:

El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) es un trastorno neurológico que se desarrolla en dos categorías como inatención e hiperactividad e impulsividad, aunque puede variar dependiendo de la persona. Si bien, la causa no se conoce completamente, se cree que se debe a una combinación de factores genéticos, neurobiológicos y ambientales (Plan Seguro, 2024)

El trastorno tiene diversos factores de cómo se puede desarrollar, se puede tomar que esto puede tener su origen de manera mental ya que afecta el pensamiento, no tienen buena recepción de la información que se les está indicando, suelen tener una inquietud de estar moviéndose de un

lugar a otro, estar molestando a las personas que se encuentran a su alrededor, tomando en cuenta que también puede desarrollarse por algún problema neurológico que hace que tenga la impulsividad que se caracterizan ante situaciones que no saben manejar sus emociones y ocasionen un comportamiento inadecuado.

Con los alumnos que tienen el TDAH, algunas de dificultades que se presenta primeramente son problemas de lenguaje a pesar de la evidencia de que los niños con TDAH tienen habilidades psicolingüísticas deficientes, especialmente en el ámbito pragmático y en la forma y el contenido del lenguaje. Cuando se trabaja con alumnos indígenas o de alumnos que tiene TDAH, existe una gran barrera de comunicación ya que no hay una comunicación entendible, es un gran problema que se ha desarrollado por la falta de docentes que sepan hablar una lengua indígena.

Las dificultades de atención, planificación y organización de la información, y control de la interferencia, afectan negativamente los actos comunicativos. Así mismo, las dificultades pragmáticas son evidentes en la mayoría de los casos, especialmente en los usos conversacionales. Y es que el retraso en la adquisición del lenguaje y las dificultades pragmáticas son inherentes al TDAH y están relacionadas con las características cognitivas que provocan una interferencia continua en el procesamiento de datos relevantes durante las situaciones de comunicación (ISEP, García Nuria, 2023)

Los estudiantes con TDAH, en el lenguaje tienen una gran dificultad esto con lleva que los estudiantes indígenas también presentan problemas de lenguaje y esto hace que se genere una barrera de aprendizaje, cuando los docentes son monolingües hay una gran dificultad con los alumnos bilingües, con base a la información es importante para proponer estrategias y mejoramiento de la barrera entre docente y los alumnos tsosiles, conocer y medir el nivel del emisor y receptor, que permitirá determinar las características de la barrera de la comunicación, para esto se propone el método cuantitativo y cualitativo, podrá analizar

y cuantificar las dimisiones y criterios del sistema educativo, la primera etapa será la recolección de información.

Uno de los aspectos importantes a destacar es que las lenguas indígenas no poseen el mismo estatus social entre sí. Es decir, todas las lenguas indígenas y sus hablantes poseen un estigma que produce que día a día estos hablantes decidan dejar de utilizar dichos sistemas comunicativos. Sin embargo, este estigma no es una cualidad negativa que se presenta en el mismo grado en todas las lenguas y sus variedades lingüísticas, Bordieu, P. (s.f.).

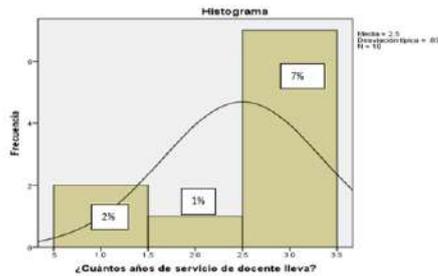
Los casos chiapanecos y oaxaqueños son ejemplos que probablemente se repitan en otras partes del país, por lo que es necesario insistir en que la promoción y enseñanza de la diversidad lingüística dentro de los contextos educativos formales debe retomar la cultura de la paz en busca de justicia social, es importante que el trabajo transdisciplinario permita cartografiar socio-comunitariamente tanto los contextos de investigación como de colaboración de interés.

3. Resultados

Los resultados que se obtuvieron se exponen a continuación; la muestra consistió en 10 docentes que laboran en una escuela secundaria técnica, ubicado en la localidad de Chalam, Mitontic, más de la mitad de los docentes, 70% de ellos, lleva más de 10 años de servicio como docente, se sitúa entre los 10 y 20 años de servicio; un 10%, entre los 5 y 10 años de servicio; y el 20% tiene entre 2 y 5 años de servicio. Asimismo, se considera un dato importante que el 50% de los docentes han trabajado en diferentes centros educativos hablantes de una lengua materna, Tsotsil. La prueba que se utilizó fue de Shapiro-Wilks, ya que nuestra población es pequeña.

A continuación, se describen algunos de los principales hallazgos a partir del instrumento realizado; solamente se describen siete figuras de las dices variables aplicadas, las cuales son las más representativas.

Figura 1. Años de servicio de docente



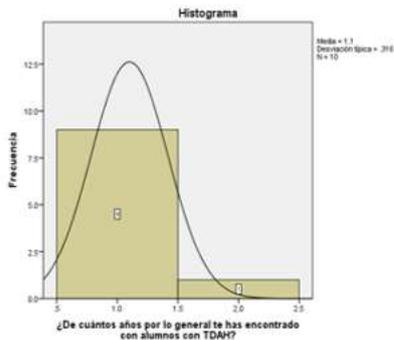
NOTA: Se presenta los datos obtenidos por parte de los docentes, de los años de servicio frente a grupo, de diferentes lugares de los pueblos originarios indígenas.

En la figura 1, se puede notar que la mayoría de los docentes tienen más años de experiencia educativa en la enseñanza y aprendizaje frente a grupo, ya que la mayoría (7 personas) dijo que tenían más de 10 años de servicio como profesores, consecutivamente, se logra observar que (1 persona) seleccionó la opción de 5 y 10 años de servicio como maestro, (2 personas) respondieron que llevan de 2 a 5 años de servicio.

Figura 2.

¿De cuántos años por lo general te has encontrado con alumnos con TDAH?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12-13 años	9	90.0	90.0	90.0
Válidos 14-15 años	1	10.0	10.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

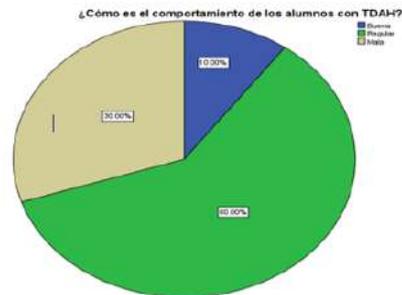


Nota: las respuestas de los docentes, sobre de los alumnos encontrados generalmente con el TDAH es de su centro de trabajo actual.

Figura 2, se puede observar que la mayoría de los docentes (9 personas) se han encontrado con alumnos con problemas de trastorno por déficit de atención e hiperactividad, de 12 a 13

años, y (1 persona) a detectado en la edad de 14 a 15 años.

Figura 3.



Nota: se presenta los resultados del comportamiento de los alumnos observado por los docentes de su centro de trabajo actual.

Figura 3 se puede observar la mayor parte de los docentes respondieron, (6 docentes) el comportamiento de los alumnos que ellos han observado, equivalente a un 60 % es regular, el 30 % el comportamiento es mala respondido por (3 docentes), el 10% es buena, observado por (1 docente).

Es importante mencionar que algunos docentes no tienen el conocimiento de cómo identificar tales dificultades.

Figura 4.



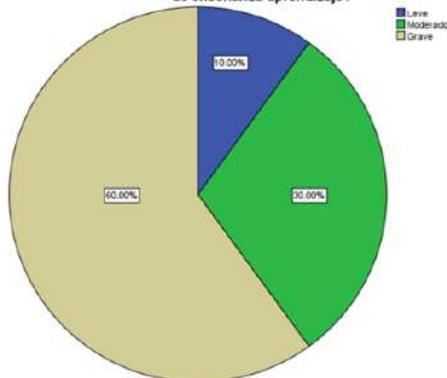
Nota: resultados obtenidos sobre los desafíos, que los docentes se han encontrado en las aulas.

Figura 4, se puede observar el 50% de los docentes respondieron como ellos han identificado, como se enfrentan los desafíos con los alum-

nos dentro de las aulas, a través de la falta de atención, el 30% a identificado y han definido como bajo rendimiento, el 10% dice que la observación de ellos en bajo rendimiento de tareas tanto adentro y fuera del aula, y los otros 10% dice que los alumnos han identificados en baja organización.

Figura 5.

¿En qué nivel de impacto consideras que tiene la lengua indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

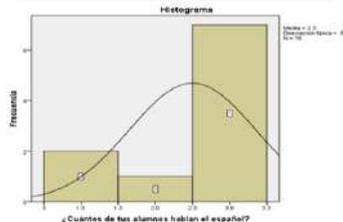


Nota: el resultado obtenido, es en el centro de trabajo actual, donde los docentes laboran en una comunidad indígena hablante de la lengua tsotsil

Figura 5, se puede observar en la gráfica, los resultados obtenidos, de una variable, que los docentes respondieron, sobre la enseñanza y aprendizaje, de la lengua indígena tsotsil, el nivel de impacto sobre la barrera de comunicación, el 60% consideran grave, ahora el 30% consideran un nivel moderado, ya que el 10% opina que es un nivel leve.

Figura 6.

¿Cuántos de tus alumnos hablan el español?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2-3	2	20.0	20.0	20.0
3-5	1	10.0	10.0	30.0
5 o más	7	70.0	70.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

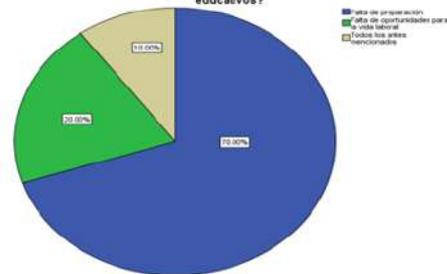


Nota: nota los resultados obtenidos en esta variable son los que los docentes han identificado, de sus alumnos quienes hablan el español.

Figura 6, se puede observar los resultados obtenidos de los docentes, respondieron sobre cuántos alumnos dominan el español, en la localidad donde laboran, un 70% del resultado obtenido dicen los docentes hay más de 5 alumnos que dominan el español y pueden interactuar fácilmente con los docentes, el 20 % han detectado un porcentaje menos de entre 3 a 5 estudiantes, y un 10% del resultado opinan que solo hay 2 a 3 alumnos dominantes la lengua española.

Figura 7.

¿Porque no hay docentes bilingües o hablantes de una lengua en los centros educativos?



Nota. Los resultados recolectados son los que los docentes tienen conocimiento, y puntos de vista sobre la problemática

Figura 7, se puede observar en la gráfica de los resultados obtenidos del instrumento utilizado y seleccionado una de las variables, respondieron sienta de los docentes que es por falta de preparación equivalente a un 70%, dos de los docentes opinan, que es por falta de oportunidades en la vida laboral da un porcentaje de 20%, y uno de los docentes dice que tienen que ver con las dos opciones antes mencionadas equivalente a un 10%.

4. Conclusiones

Durante el proceso de esta investigación, se puede identificar resultados importantes, sobre las dificultades que se presenta en los centros educativos del nivel secundaria, ya que la mayoría son hablantes de una lengua materna, lo que la comunidad estudiantil, se les dificulta poder interactuar con los docentes, de la mano con las dificultades del TDAH que hace más difícil poder trabajar con

los alumnos.

Por lo que se destaca que la mayor problemática que existe en este nivel educativo es la barrera de lenguaje que existe en las escuelas en el estado de Chiapas, ya que la mayoría de la población educativa son hablantes de las lenguas maternas de los pueblos originarios.

Existe una limitación muy marcada por parte de los alumnos en las participaciones dentro de aula por la barrera de la comunicación existente, la tarea del docente en atención a comunidades indígenas implica doble esfuerzo, porque primero tiene que adaptarse al contexto y a los usos y costumbres, y segundo aprender la lengua mínimamente a las palabras claves, la cual crea vínculos para la enseñanza y aprendizaje, por eso es de suma importancia que se les ofrezca, a los estudiantes indígenas oportunidades para desarrollarse conceptualmente en las dos lenguas tsotsil y español.

Para poder analizar, reflexionar sobre esta problemática que existe con los estudiantes indígenas, es buscar métodos y estrategias ya mencionadas para el mejoramiento de la enseñanza, para poder apoyar a los alumnos tsotsiles para que mejoren o eleven sus aprendizajes, como en la escuela y en su vida cotidiana.

Además de que cabe destacar que a pesar de los programas implementados por los organismos públicos aún existe este gran rezago educativo en las regiones o comunidades indígenas del estado de Chiapas.

5. Bibliografía

Cacéres (1996), <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0106417/cap03.pdf> fecha de consulta 05/12/2024

García y Puigvert, (1998) investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. [Qualitative research: epistemological, theoretical and methodological foundations] Vivat Academia. Revista de Comunicación, n° 144, 69-76. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1087>

González Zúñiga, T. H. (2022). Retos y estrategias de enseñanza en regiones con desigualdades tecnológicas. *Enfoques*, 4(1), 230–253. <https://doi.org/10.24267/23898798.886>

Plan Seguro (12/07/2024), ¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad?, PLAN SEGURO

<https://blog.planseguro.com.mx/que-es-el-trastorno-por-deficit-de-atencionhiperactividad/>

ISEP, Nuria García Pérez, (28 abril, 2023), TDAH y lenguaje: cómo afecta el trastorno a la comunicación y cómo detectarlo tempranamente <https://www.isep.es/actualidad/tdah-lenguaje-como-afecta-trastorno-comunicacion-como-detectarlo-tempranamente/> fecha de consulta 02/12/2024

Bordieu, P. (s.f.). Capital Cultural y Comunicación Pedagógica. En *La Reproducción Elementos Para una Teoría Del Sistema De Enseñanza* (pág. 148), fecha de consulta 02/12/2024

Zalazar, r. D. (1987). Antropología estructural aplicada a la salud pública, fecha de consulta 03/12/2024

Deseado Guzmán Esquea, (2023): Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: así afecta el rendimiento escolar recuperado en <https://homs.com.do/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-asi-afecta-el-rendimiento-escolar/> fecha de consulta 03/12/2024

Uso de herramientas digitales en Escuelas Normales: dificultades y percepción docente

Use of digital tools in teacher training colleges: difficulties and teacher perceptions

Patricia Velasco Domínguez, Thelma Hermenegilda González Zúñiga y Nayeli Alejandra Flores Domínguez*

¹ Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Lic. Manuel Larraínzar"

² Universidad Mesoamericana

³ Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Lic. Manuel Larraínzar"

Resumen

El uso de herramientas digitales en la labor docente, representa un gran potencial para enriquecer el proceso educativo en modalidad presencial, a distancia o híbrida ya que permiten mantener interactividad, facilitan el acceso a información y promueven un esquema de trabajo colaborativo que diversifica la forma de aprender. Esta investigación es de corte cuantitativo y transversal para conocer las dificultades y percepción docente en las escuelas de Educación Normal en el Estado de Chiapas, la población de estudio fueron 150 docentes de 12 escuelas Normales, aplicándose un instrumento validado con un puntaje de 0.75 de validez de contenido y 0.78 del valor de Alpha de Cronbach. Se tiene como resultado que si bien el 52% de los docentes señala que logró desarrollar los temas planeados, este logró no fue exento de obstáculos; el 45.3% de los docentes percibe que sus estudiantes enfrentan problemas de conectividad, lo que evidencia una brecha de accesibilidad que limita las posibilidades de un aprendizaje equitativo.

Palabras Clave: educación, tecnología, enseñanza superior, dificultad, percepción.

Abstract

The use of digital tools in teaching represents great potential for enriching the educational process in in-person, distance, or hybrid learning environments, as they allow for interactivity, facilitate access to information, and promote a collaborative approach that diversifies learning. This quantitative and cross-sectional research study aims to understand the difficulties and perceptions of teachers in teacher training colleges in the state of Chiapas. The study population consisted of 150 teachers from 12 teacher training colleges. A validated instrument with a content validity score of 0.75 and a Cronbach's alpha score of 0.78 was used. The results show that while 52% of teachers reported successfully completing the planned topics, this achievement was not without obstacles. 45.3% of teachers perceive that their students face connectivity issues, highlighting an accessibility gap that limits the possibilities for equitable learning

Keywords: education, technology, higher education, difficulty, perception.

1. Introducción

En la actualidad, la necesidad del ser humano por innovar en un mundo en constante evolución y transformación impulsa el desarrollo de futuras generaciones que demandan, día con día, la utilización de las Tecnologías del Aprendizaje y el

Conocimiento (TAC), orientadas hacia un uso más formativo y pedagógico. (Rodríguez, 2020)

En este contexto, es importante considerar que el uso de la tecnología en el ámbito educativo se ha convertido, cada vez más, en una realidad ineludible a la que todos debemos adap-

Como citar: Velasco-Domínguez P., González-Zuñiga T.H. & Flores-Domínguez N.A. (2025) Uso de herramientas digitales en Escuelas Normales: dificultades y percepción docente

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]111-117

Recibido: 15 de abril de 2025. Aceptado: 02 de junio de 2025

tarnos. (Litovicius, 2022)

Incluir el uso de herramientas digitales en la docencia permite enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en modalidad presencial, híbrida o a distancia, cuyo auge se dio a partir de la contingencia sanitaria del COVID-19.

Aunque muchas de estas herramientas ya eran de fácil acceso y uso gratuito, no alcanzaron su máximo potencial sino hasta esta etapa de la humanidad. La educación a distancia se convirtió así en una nueva y transformadora realidad, obligando a distintas generaciones a adaptarse o, en su defecto, quedar rezagadas en un olvido inminente por no saber utilizarlas. (Tamayo, 2020)

Según Mujica-Sequera (2021), las herramientas digitales en la tecnoseducación pueden clasificarse en diversas categorías, como herramientas de comunicación, de gestión del aprendizaje, de creación de contenidos, entre otras, cada una con funciones específicas que apoyan el quehacer docente. Su uso adecuado contribuye al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes y mejora la calidad educativa.

Estas tecnologías integran plataformas, recursos y estrategias con una intencionalidad pedagógica clara, cuyo propósito es formar profesionales capaces de aprender de manera activa, crítica y colaborativa, respondiendo a las exigencias de un entorno sanitario en constante transformación. (Sánchez, 2021)

Por ello, el docente tiene la misión de trazar una ruta clara, estratégica y pedagógicamente coherente en el vasto universo de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, asegurando que estas herramientas no solo estén al servicio de la información, sino verdaderamente al servicio de la formación.

La educación virtual, implica el uso de estrategias didácticas adecuadas para lograr una enseñanza de calidad. (García, 2021); El docente se enfrenta al reto de adaptarse a nuevas estrategias tecnológicas, lo que implica desarrollar competencias digitales que le permitan gestionar

entornos virtuales de aprendizaje, diseñar actividades educativas y evaluar el desempeño de sus estudiantes en línea (Mendoza&Esquivel, 2021)

Los docentes que dominan estas herramientas y metodologías son considerados dentro de un estándar elevado de desempeño, destacándose por su capacidad para transmitir conocimiento de manera efectiva, innovadora y pertinente. En consecuencia, se convierten en referentes dentro del ámbito educativo superior. (Zambrano, 2024)

La percepción docente frente a los problemas de accesibilidad de los estudiantes a internet, destaca que uno de los inconvenientes a los que se enfrentan docentes y estudiantes es la falta de una conexión estable.

En un estudio, Barrios et al., (2020), concluyeron que la conectividad digital es uno de los factores para la inclusión social que “contrasta con otros factores de exclusión existentes - económicos, culturales, religiosos- y con la brecha digital profundizada con nuevos desarrollos de la IA”, lo que puede ser visto no como una amenaza sino como una oportunidad para reconocer e incluir a las poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad respecto al acceso a internet y las TIC.

Los estudiantes presentaron problemas de conectividad estable y disposición de los dispositivos tecnológicos necesarios (pues en numerosas ocasiones estos eran prestados o compartidos con los demás miembros de su familia), además de que en sus hogares solían estar expuestos a muchas distracciones personales y familiares. (Balderas et al., 2021)

Sin embargo, para que el uso de las tecnologías logre impactar en el proceso educativo, se requiere además del acceso a la conectividad a través de diversos dispositivos, de una formación adecuada para que sean integradas con un fin pedagógico, por lo que los docentes no deben limitarse a conocer las generalidades de una herramienta digital sino ir más allá, teniendo muy claro cuándo, por qué y para qué puede utilizarlas considerando los objetivos que se pretendan alcanzar.

En este nuevo escenario, la función del docente ha evolucionado hacia la creación de oportunidades de aprendizaje que promuevan la colaboración, el pensamiento crítico y la evaluación continua, los cuales se han convertido en pilares fundamentales de la educación actual. (Sancán-Pin, 2025)

Las herramientas digitales en la educación superior facilitan el aprendizaje significativo, así como la gestión del conocimiento y el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes Universitarios. (Naula, 2025). El uso de las herramientas digitales forma parte inherente del universo que constituye la educación superior. Existen múltiples funciones y variables que deben considerarse cuidadosamente para avanzar en un ciclo educativo alineado a las necesidades reales de los estudiantes.

2. Metodología

La presente investigación es de corte cuantitativo y transversal, en donde se analizan las dificultades y percepción docente de las Escuelas de Educación Normal en el estado de Chiapas. Es importante mencionar que se cuenta con 19 escuelas normales, 15 corresponden al sistema estatal y 4 al sistema federal; en esta investigación participan 12 de ellas, logrando una participación de 150 docentes, los cuales están adscritos a las diferentes escuelas normales del estado de Chiapas, teniendo el 92% pertenecientes al sistema estatal y 8% a sistema federal; cabe resaltar que 33% son de escuelas normales en educación preescolar, 30% son de educación primaria, 12% de licenciatura en educación física, 1.3% educación inclusiva y el 28% licenciatura en educación superior, tal como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Población encuestada de escuelas normales.

Escuela Normal	Municipio	Sistema
Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordoñez"	San Cristóbal de Las Casas	Federal
Escuela Normal Experimental "La enseñanza e Ignacio Manuel Altamirano"	Tapachula	
Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"	Zinacantan	
Escuela Normal de Lic. En educación Primaria "Dr. Manuel Velasco Suárez"	Huehuetán, Chiapas	Estatal
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física	Tapachula	
Escuela Normal LEP "Rosaura Zapata Cano"	Tuxtla Gutiérrez	
Escuela Normal Superior de Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	
Escuela Normal en Educación Primaria "Lic. Manuel Larrainzar"	San Cristóbal de Las Casas	
Escuela Normal en Educación Preescolar "Lic. Manuel Larrainzar"	San Cristóbal de Las Casas	
Escuela Normal de Licenciaturas en educación Preescolar y Primaria del Estado	Tonalá	
Escuela Normal de Licenciatura en educación Primaria	Villaflores	
Escuela Normal de Licenciatura en educación Preescolar "Bertha Von Glumer y Leyva"	Tuxtla Gutiérrez	

También es importante mencionar que el 63.3% de la población encuestada tienen entre 40 y 60 años de edad; 30 % entre 25 y 40 años de edad y 6.7 % mayores de 60 años. Lo cual nos demuestra que la mayoría de la población se encuentra en una edad promedio productiva.

Para la recolección de datos, se aplica un instrumento de medición validado, obtenido del libro de Enseñar y aprender después de la pandemia, en el capítulo 1 titulado, Cuestionario para medir el uso de herramientas digitales para docentes universitarios durante la pandemia de covid-19 en regiones tecnológicamente marginadas, escrito por (Gonzalez-Zuñiga T.H. & Avendaño-Porras V.C., 2022)

El instrumento original consta de 54 ítems, con un puntaje de 0.75 de validez de contenido y 0.78 del valor de Alpha de Cronbach, lo cual le otorga una fiabilidad elevada, la presente investigación surge de la categoría de Dificultades y percepción docente. Con relación al presente trabajo de investigación se utilizaron 4 ítems de la categoría 1 sobre datos generales; de la categoría 3 se utilizaron 7 ítems, los cuales fueron seleccionados de manera minuciosa al tener relación con los objetivos de la investigación.

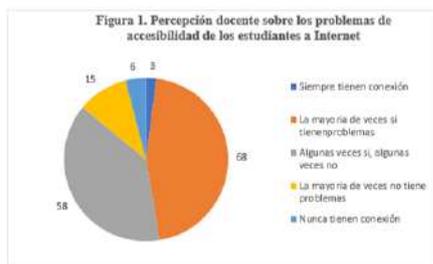
Para aplicar el instrumento se desarrolló mediante un formulario digital de la plataforma de Google Forms, durante los meses de diciembre 2024 y enero 2025 empleando medios de comunicación digital y fueron contestados de manera individual por los docentes que aceptaron partici-

par en esta investigación.

3. Resultados

Esta investigación se realiza con una muestra a exploratoria a conveniencia, debido a que los docentes pertenecen a escuelas normales del estado de Chiapas, accediendo a una muestra diversa en terminos de edades (63.3% entre 40 y 60 años) y a perfiles académicos similares (preescolar, primaria, educación física, educación inclusiva, superiores) aportando una visión amplia y situada de la problemática.

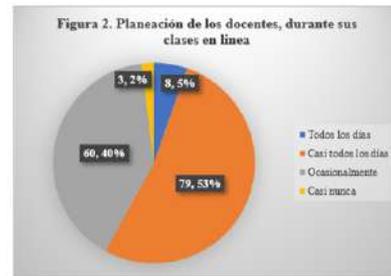
Se obtuvieron los siguientes hallazgos, que resultan fundamental prestar atención.



Nota: Elaboración propia. La tabla muestra la opinión de los maestros de las escuelas normales frente a los problemas de accesibilidad de los estudiantes a internet, lo cual refleja que la mayoría de veces si tiene problemas.

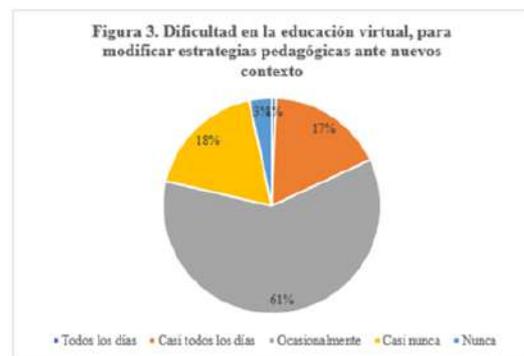
Se puede apreciar que el inconveniente más destacado que tienen los docentes y las estudiantes es la conexión para impartir las clases sincrónicas con la institución en la modalidad en línea esta dimensión indica las Dificultades y percepción docente, respecto a sí, aseveran que los alumnos tienen problemas de accesibilidad a internet, el 45.3% indica que la mayoría de veces Si tienen problemas para conectarse; el 38.5% indica que la mayoría de veces mientras que el 2% refiere tener siempre conexión. La falta o problemas de conexión es un problema constante en el estado.

Esto pone en descubierto la brecha digital que existe en toda la región del país a diferencia de las demás latitudes de México.



Nota: Elaboración propia. En la figura 2, se destaca que la mayoría de la población encuestada manifiesta que la planeación a las clases se realiza de manera periódica casi todos los días.

La planificación diaria docente es el proceso de organización de las actividades de enseñanza, que el docente realiza para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso. Implica tomar decisiones sobre qué, cómo, cuándo y por qué se enseñará, así como cómo se evaluará el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello fundamental que se tome en cuenta en esta investigación. Con relación a si el docente pudo desarrollar todos los temas de la planeación durante sus clases en línea, el 52% de los docentes dice que casi todos los días lo lograron, el 40.5% refiere que ocasionalmente y solamente el 2% expone que casi nunca. La proliferación de medios digitales generó la creación de espacios que se acercaran a las aulas, descubriendo plataformas que permitieran tener un acceso amigable que permitió aprender a utilizar las herramientas tecnologías que poder impartirlas. Zoom, Classroom, WhatsApp.



Nota: Elaboración propia. En la figura 3, se visualiza la dificultad que presentan los docentes para modificar estrategias dentro de nuevos entornos o contextos digitales.

Respecto al desarrollo de clases virtuales, y la dificultad para modificar estrategias pedagógicas, el 60.8 % menciona que ocasionalmente sucedió; el porcentaje que expresa que si fue de manera continua es el 17.6% que indica que sucedió todos los días, y el mismo porcentaje marca que casi nunca, la adaptación y actualización de los métodos de enseñanza para mejorar la calidad del aprendizaje y la experiencia en el aula, implica que los docentes reflexionen sobre sus prácticas, identifiquen áreas de mejora, y experimenten con nuevas herramientas y enfoques para conectar mejor con los estudiantes y los contenidos.



Nota: Elaboración propia. En la figura 4, se visualiza la dificultad que presentan la percepción de los docentes ante el manejo de las herramientas tecnológicas, a momento de desarrollar sus cátedras con sus alumnos, donde se pone de manifiesto el alto índice que ocasionalmente presentan ellos.

Los docentes se enfrentan al reto de adaptarse a las nuevas estrategias tecnológicas en la educación, requieren desarrollar competencias digitales para gestionar entornos virtuales, diseñar actividades educativas y evaluar de forma digital. El enfoque ha cambiado de ser meros transmisores de conocimiento a convertirse en facilitadores del aprendizaje, guiando a los estudiantes en la exploración de recursos digitales y fomentando el trabajo colaborativo. El papel del docente en la era digital: Los docentes debieron ser capaces de utilizar plataformas de gestión de aprendizaje (LMS), como Google Classroom o Moodle, para organizar cursos, distribuir materiales y evaluar el progreso de los estudiantes.

Las nuevas estrategias tecnológicas permiten crear actividades interactivas y gamificadas, como juegos de preguntas y respuestas o simulaciones

virtuales.

La falta de formación en nuevas estrategias tecnológicas puede dificultar a los docentes la integración de la tecnología en el aula. Como se observó en las respuestas anteriores, la falta de acceso a internet, dispositivos y recursos tecnológicos puede dificultar la implementación de nuevas estrategias. La formación continua en nuevas estrategias tecnológicas es fundamental para que los docentes puedan estar al día con las herramientas y técnicas más recientes. Es ahí cuando los cursos recibidos comienzan a tener un sentido diferente llevándolos a la práctica.

Es importante mencionar que uno de los factores que influye en el desarrollo de algunas habilidades es el estrés, si bien la pandemia que se vivió por Covid 19, permitió identificar las desventajas que existían frente al uso de las herramientas tecnológicas y como estas se vinculan con la resiliencia, el estrés, la salud mental; en el capítulo 7 titulado, Escala para medir el nivel de estrés de docentes en formación inicial durante la pandemia por COVID19, escrito en el libro Enseñar y aprender después de la pandemia por (Velasco-Domínguez P. & Avendaño-Porras V.C., 2022)

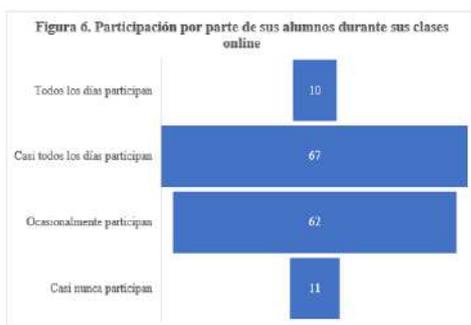
En resumen, los docentes deben asumir un rol más activo en la gestión de las nuevas estrategias tecnológicas, desarrollando competencias digitales y buscando formas de utilizar la tecnología para enriquecer el proceso de aprendizaje. La formación continua, la colaboración entre docentes y la adaptación a las necesidades de los estudiantes son clave para lograr este objetivo.

A partir de las peculiaridades de las estrategias educativas que el docente y estudiante seleccionan, emergen diferentes aplicaciones, en lo que respecta al manejo de alguna herramienta pedagógica, el 61.5% dice presentar ocasionalmente alguna dificultad, el 26.4% casi nunca el 6.1% manifiesta que sí, casi todos los días, mientras que el 5.4% refiere que nunca, pero el 0.7% escribe que todos los días tuvo una dificultad, los rasgos que se representan a observar son el 61.5 % ocasionalmente



Nota: Elaboración propia. En la figura 5, se visualiza la dificultad que presentan los alumnos para emplear en sus clases las herramientas tecnológicas.

Se puede evidenciar la percepción que se genera en los docentes respecto a si los estudiantes han presentado problemas en el manejo de herramientas tecnológicas el 68.9% de las y los docentes refieren que ocasionalmente lo han presentado, mientras que el 26.4% casi nunca, y el 6.1% dice que casi todos los días, debido a varios factores, incluyendo la falta de capacitación, la sobrecarga de información, y la falta de acceso a dispositivos, así como las conexiones a Internet. Esto puede afectar negativamente su capacidad de aprendizaje y su participación en el proceso educativo



Nota: Elaboración propia. En la figura 6, se visualiza la participación virtual que presentan los alumnos durante clases en línea.

Resulta fundamental que en una clase sincrónica la respuesta verbal del estudiante y el docente se complementen con las respuestas no verbales, como las expresiones faciales o gestos del rostro, el sonido de la voz o en el lenguaje corporal, permitiendo percibir al docente los sen-

timientos y emociones o pensamientos de los estudiantes a través de la plataforma de videoconferencia, así observar si el estudiante está inmerso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la pregunta sobre la participación por parte de los estudiantes durante las clases en online los porcentajes son muy cercanos mientras el 35.1% refiere que casi todos participan, el 31.1 % expone que ocasionalmente lo hacen, el 5.4% refiere que casi nunca lo hacen, es importante mencionar que la respuesta sobre que todos los días participan son solamente el 6.8%.



Nota: Elaboración propia. En la figura 7, se plasman los hallazgos sobre el cumplimiento de las actividades extraescolares (tareas) que los docentes solicitan a los alumnos en sus clases en línea.

Los resultados muestran que el aprendizaje en línea puede tener ventajas y desventajas, y que el desempeño de los estudiantes puede variar dependiendo de varios factores. Esta tabla indica que el 61.5% de los estudiantes, casi todos los días cumple con las tareas asignadas, el 20.3% menciona que todos los días existe el cumplimiento mientras que el 16.9% expone que ocasionalmente lo hace.

4. Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten reflexionar sobre los retos que enfrentan los docentes de las escuelas normales en Chiapas al integrar herramientas digitales en su práctica educativa. Si bien el 52% de los docentes señaló que logró desarrollar casi todos los temas de sus planeaciones durante las clases en línea, este logro no fue exento de obstáculos. Un dato

preocupante es que el 45.3% de los docentes percibe que sus estudiantes enfrentan problemas de conectividad a internet la mayoría de las veces, lo que evidencia una brecha de accesibilidad que limita las posibilidades de aprendizaje equitativo.

Por otro lado, el 60.8% de los docentes admite que ocasionalmente tuvo dificultades para modificar sus estrategias pedagógicas al entorno virtual, lo que refleja que la transición digital no solo requiere de herramientas, sino de un cambio profundo en las prácticas y mentalidad de los docentes. Aunque plataformas como Zoom, Classroom o WhatsApp ayudaron a acercar los espacios digitales a las aulas, queda claro que la formación continua en competencias digitales es fundamental: el 61.5% de los encuestados indicó que ocasionalmente presenta dificultades en el manejo de herramientas tecnológicas, mientras que el 68.9% percibe que los estudiantes también enfrentan este tipo de problemas.

Estos datos nos invitan a reflexionar sobre cómo la falta de acceso, capacitación y recursos impacta no solo en la enseñanza, sino en la salud emocional de los docentes, quienes han tenido que asumir un rol activo y transformador en un contexto lleno de incertidumbre y estrés. Es evidente que la pandemia expuso las desigualdades tecnológicas y puso a prueba la resiliencia del sistema educativo.

Finalmente, esta investigación nos hace conscientes de que no basta con incorporar tecnología en las aulas: es necesario generar condiciones de equidad digital, fortalecer las competencias de docentes y estudiantes, para repensar los modelos pedagógicos para que la tecnología sea una aliada real en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Solo desde un enfoque humano, reflexivo y colaborativo será posible construir una educación más inclusiva, flexible y preparada para los desafíos del presente y del futuro.

5. Bibliografía

Balderas, A., Roque, G., López, M., Salazar, J., & Juárez, L. (2021). Juventud y educación digital en tiempos de pandemia. Redalyc,

(11).

Barrios, J., Ramírez, C., Vargas, M., & Soto, L. (2020). Tecnología e inclusión social en América Latina: oportunidades y desafíos. Editorial Universidad Digital.

Farias, I. (20 de Junio de 2024). PsicoActiva. Obtenido de <https://www.psicooactiva.com/blog/que-es-y-como-funciona-un-genograma/>

García, J. (2021). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (76), 1–10.

Gonzalez-Zuñiga T.H. & Avendaño-Porras V.C., (2022), Cuestionario para medir el uso de herramientas digitales para docentes universitarios durante la pandemia de COVID-19 en regiones tecnológicamente marginadas, Editorial Tirant Lo Blanch, México. 2022

Kriscautzky L., M. M. (2021). Guía digital para el uso de TIC y TAC . Ciudad de Mexico : UNAM.

Litovicius, P. (2022). Lastecnologíasdelaprendizajeyelconocimiento(TAC)ysudidáctica. Desarrollo e implementación : EscuelaSecundaria.CiudadAutónomade, 18.

Mendoza Álvarez, C. E., & Esquivel Silva, F. (2021). Retos y oportunidades en la educación superior ante la pandemia por COVID-19: La formación docente en competencias digitales. Revista Electrónica Educare, 25(3), 1–15.

Mujica-Sequera, R. M. (2021). Clasificación de las herramientas digitales en la tecnioeducación. Revista Docentes 2.0, 12(1), 71–85.

Naula, K. F. (2025). Las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento . Reincasol, 25.

Rodríguez, M. Á. (2020). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje . Infancia, Educación y Aprendizaje, 777.

Sancán-Pin, G. T. (2025). Aplicación de estrategias educativas, mediadas por TAC, como herramientas para fortalecer el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Revista Investigar , 20.

Sánchez, I. M. (2021). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en el pro-ceso de enseñanza. Revista Científica Internacional, 17.

TAC, E. C. (18 de Marzo de 2025). EDUTEKA. Obtenido de <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial16>

Tamayo, A. A. (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como herramienta didáctica en la gestión . Universidad Cooperativa de Colombia, 84.

Velasco-Domínguez P. Avendaño-Porras V.C., (2022), Enseñar y Aprender después de la pandemia, Escala para medir el nivel de estrés de docentes en formación inicial durante la pandemia por COVID-19, Editorial Tiran Lo Blanch

Zambrano, J. A. (2024). Impacto de las TAC en la enseñanza de habilidades cognitivas . Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidad , 14.

Pedagogías de la Autonomía Sus principios pedagógicos desde la práctica

Justo Germán González Zetina (Coord.), Elsa Beatriz Molina Esparza, Rossana Carely Chalé Leal, Iranice Astarte Reyes Carrillo, Selmy Danelly Cano Ortiz y Danelly Miriela Canul Canto*

¹ Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A, Mérida, AGRADECE A LAS AUTORIDADES Y COLECTIVOS DOCENTES DE LAS SIGUIENTES INSTITUCIONES:

Escuela Primaria "José Peniche Fajardo" de Cauce, Mérida, Yucatán. Escuela Primaria Multigrado "Vicente Guerrero" de Tanil, Umán, Yucatán. Escuela Primaria "Petronilo Baquedano Concha" de Ixil, Yucatán. Escuela Primaria Multigrado "Vicente Guerrero" de Chalmuch, Mérida, Yucatán. Escuela Primaria "Luis Espinosa Morales" de Kanasín, Yucatán. Escuela Preescolar Indígena "Cuitláhuac" de Papacal, Peto, Yucatán.

A LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL CICLO ESCOLAR 2023-2024

Segundo Grado, Grupo "A", de la Escuela Primaria "José Peniche Fajardo". Del Primero, Segundo y Tercer Grados de la Escuela Primaria Multigrado "Vicente Guerrero". Del Segundo Grado, Grupo "A" de la Escuela Primaria "Petronilo Baquedano Concha". Del Quinto y Sexto grados de la Escuela Primaria Multigrado "Vicente Guerrero". Del Tercer Grado de la Escuela Primaria "Luis Espinosa Morales".

DE MANERA ESPECIAL A JOSÉ ANTONIO ARGÁEZ SALAZAR, docente de la Escuela Primaria "Petronilo Baquedano Concha" de Ixil, Yucatán.

1. Palabras de Bienvenida... Para caminar hacia una pedagogía liberadora

Este texto propone un conjunto de reflexiones, a manera de Principios, para aquellas personas (madres, padres, abuelas y abuelos, estudiantes y profesionales de la educación, entre otras) que están interesadas en llevar a cabo procesos formativos en donde el horizonte educativo es la liberación del ser humano, entendiendo que este proceso no es individual, sino colectivo. Paulo Freire, pionero en Abya Yala (América) de una educación como praxis de la libertad, lo expresaba de la siguiente manera: "Nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, hombres y mujeres nos educamos en comunión, y su mediador es el mundo" (1987).

La elaboración de estos Principios proviene de la vida cotidiana de las aulas, de la práctica docente de profesores y profesoras que trabajan en la escuela pública del estado de Yucatán, México; digamos que es teoría desde la escuela, desde lo que hacen docentes "de banquillo" en sus aulas; es decir, es praxis desde adentro y desde abajo del sistema educativo. Señalo esto porque una

de las grandes objeciones que como "profe" he escuchado en mis 50 años de servicio para incorporar nuevas ideas al trabajo docente, es que quienes hacen las teorías pedagógicas nunca han estado en un salón con niñas y niños, y eso ha servido de argumento para justificar algo que llamo el "conservadurismo pedagógico", que mantiene formas de trabajo áulico donde domina la llamada "educación tradicional" con sus mecanismos perniciosos: su memorización acrítica, su disciplina autoritaria, su aprendizaje monótono -sin significado y sentido- y su racionalidad instrumental, que termina por constituir una educación que cancela a los sujetos en su proceso de desarrollo, para someterlos como objetos que se moldean a imagen y semejanza de un currículum que ignora la diversidad de intereses, de experiencias previas a la escuela, de valores, de sueños y expectativas que traen las y los educandos.

Este texto es una aportación al cómo desarrollar Pedagogías de la Autonomía, asunto que es común como demanda de quienes ejercemos el trabajo educativo: "Está bien tu teoría, pero dime cómo lo hago". Olvidamos que eso que hacemos en nuestras aulas parte siempre de una idea que orienta nuestras acciones, y así como una persona

Como citar: Gonzalez Zetina J.G. (2025)

Pedagogías de la Autonomía: Sus principios pedagógicos desde la práctica, (3)1, [Nueva época] 118-137

Recibido: 21 de marzo de 2025. Aceptado: 23 de mayo de 2025

para ser buena orienta sus actos cotidianos por sus mandamientos, así una docente, o un docente, se orienta por sus principios pedagógicos. Diríamos que esas ideas o principios, son el cómo oculto de nuestros actos educativos y, desde nuestra perspectiva, son la dimensión de mayor relevancia del cómo hacemos nuestra docencia.

Por ejemplo, si alguien parte de la convicción de que el error es constructivo; es decir, potencia el aprendizaje, eso me llevará a: nunca regañar cuando suceda, a no proferir ofensas o descalificaciones a quienes los cometen, a alentar a lxs NyN a autoevaluar sus respuestas o acciones, a problematizar lo que ha hecho con otras posibilidades, lxs dejamos probar sus hipótesis, les damos confianza para que se arriesguen. Éstos y otros actos pedagógicos serán formas de actuar en mi aula, de cómo llevo a cabo el trabajo áulico, desde luego, si tengo como principio que el “error es constructivo, que sirve para aprender”.

Desde luego, para algunxs, o en ocasiones, como nos comparte Iranice Reyes “el trayecto ha sido un poco espinoso, pues ejercer la docencia con un enfoque liberador conlleva enfrentar ambientes donde prevalecen ideas tradicionalistas, donde [en ocasiones] hemos encontrado conformidad en hacer lo mismo de la misma manera, dejando pasar la oportunidad de renovar la práctica, innovar y vivir una experiencia diferente”.

Concluiría reconociendo que la tarea educativa es una actividad profesional compleja, y no sólo por los conocimientos que tenemos que poner en juego en el día a día, sino también por la diversidad que está presente en las aulas con grupos a veces numerosos, con cargas administrativas absurdas, en contextos poco favorables, entre otras cuestiones. Y desde luego, es compleja porque asumimos que educar no es marcar planas, copias, cuestionarios y lecciones para aprender de memoria; sino la tarea amorosa de acompañar el desarrollo de un ser humano para contribuir a su pleno desarrollo como persona, con inteligencia crítica y creadora, autónoma y solidaria, respetuosa de la vida; todo ello, es complejo.

En nombre del colectivo sean Bienvenidas y Bienvenidos a la lectura, análisis y reflexión de este esfuerzo editorial.

Justo Germán González Zetina.

2. Pensar la Autonomía. . .

En este apartado les compartimos unas notas tomadas de diferentes autores y autoras que refieren a la educación en y para la autonomía, así como del ser docente que se necesita para ello. Proviene de tiempos históricos, corrientes de pensamiento y experiencias diversas. El propósito es poder reflexionar sobre la autonomía como categoría pedagógica y nuestro papel como educadoras y educadores en nuestro entorno cotidiano. Las preguntas que nos han acompañado para pensar nuestro trabajo como docentes, son: ¿Qué es educar? ¿Qué son para mí las niñas y los niños? ¿Cómo espero que sean en el futuro? Y, con base en lo anterior, ¿Cómo debemos pensar, ser, estar y hacer nuestra tarea educativa para que lleguen a ser seres humanos íntegros: autónomos, solidarios, democráticos, respetuosos de las diferencias y de la vida? Que la lectura sea fructífera.

La Escuela Moderna pretende combatir cuantos prejuicios dificulten la emancipación total del individuo, y para ello adopta el racionalismo humanitario, que consiste en inculcar a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales para que, con su conocimiento, puedan luego combatir las y oponerse a ellas. El estudio de cuanto sea favorable a la libertad del individuo y a la armonía de la colectividad, mediante un régimen de paz, de amor y bienestar para todos sin distinción de clases ni de sexos.

Francesc Ferrer i Guardia (1859-1909),

Introducción de la Escuela Nueva en Cataluña.

El niño no puede llevar una vida normal en el mundo de los adultos. No obstante, es evidente que el adulto, con la vigilancia continua, con las amonestaciones ininterrumpidas, con sus órdenes arbitrarias, perturba e impide el desarrollo del niño. De esta forma, todas las fuerzas

positivas que están listas para germinar son sofo-cadas; y el niño sólo cuenta con una cosa: el de-seo intenso de liberarse, lo más rápido posible, de todo y de todos.

Por lo tanto, olvidemos el papel de carceleros y tratemos, al revés de esto, de prepararles un ambiente donde podamos, lo máximo posible, no cansarlos con nuestra vigilancia y nuestras enseñanzas.

“Al elegir espontáneamente su trabajo y repe-tir el ejercicio elegido, el niño desarrolla la conciencia de sus actos”.

L'Esprit absorbant de l'enfant.

María Montessori (1870-1952)

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una ped-agogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una com-prensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrear-las.

Solo educadores autoritarios niegan la soli-daridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.

Alfabetizarse no es aprender a repetir pal-abras, sino a decir nuestra palabra.

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la ca-

pacidad crítica del educando, su curiosidad, su in-sumisión.

Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.

Paulo Freire, Educador Brasileño(1921-1997)

El niño... debe ser tratado como persona única, digna de respeto, con el derecho a evaluar su experiencia a su manera, con amplios poderes de elección autónoma”.

Carl R. Rogers (1902-1987)

No estoy aceptando las cosas que no puedo cambiar, estoy cambiando las cosas que no puedo aceptar.

Angela Davis (1944-). Activista norteamer-icana, conocida por su trabajo en el movimiento feminista negro y su lucha por la igualdad de género y la justicia social

Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe ser instruido en cómo ha de respirar o hacer que cir-cule su sangre.

La expresión shakespeareana de lenguas en los árboles, libros en el correr de los arroyos, expresa el poder que adquieren las existencias cuando las usa un ser pensante.

John Dewey (1859-1952)

Los niños y niñas aprenden trabajando. De esta forma construyen su propio aprendizaje. La vía natural y universal del aprendizaje es el tanteo experimental. ... Tú y yo, trabajando juntos, lograremos mucho más de lo que alcanzaría solo. Dad a los niños la libertad de escoger su trabajo, de decidir el momento y el ritmo de este trabajo, y todo habrá cambiado.

Celestine Freinet (1896-1966)

Los profesores y profesoras de orientación crítica reconocen la naturaleza política de su vo-cación y la imposibilidad de lograr una neutral-

idad política, tanto en las aulas como en el desarrollo del currículo, y sin embargo enseñan al servicio, no de un proyecto ideológico, sino de la creación de pensadores y pensadoras libres e imaginativos y de sujetos sociológicamente competentes, los cuales, por medio de un proceso crítico, pueden tener pensamientos propios y pueden actuar de modos que hagan que la vida sea más justa y satisfactoria.

Eric J. Weiner (1963-)

Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando.

Henry Giroux (1943-) -

Cuando las criaturas se desenvuelven en libertad, constantemente se encuentran en actividad, constantemente están aprendiendo, aunque ese aprendizaje no se pueda cuantificar pero sí cualificar porque supone la base estructural de la personalidad, de la inteligencia y de la emocionabilidad.

Somos seres libres por aquello de que ante cualquier situación siempre tenemos posibilidades diferentes de acción y hemos de elegir, lo que nos lleve a necesitar criterios de elección, es decir: valores éticos.

Y también porque somos seres sociales, seres que vivimos en comunidad, y por ello, nuestras elecciones repercuten y tienen consecuencias en las demás personas. Los valores en que se forma cada sociedad, son valores de un grupo, que benefician a ese grupo y debemos tener en cuenta que no es posible ser persona sin autonomía en el pensar y en el actuar.

Josefa Martín Luengo (1944-) Cofundadora de Paideia. Educación Libertaria

[La vieja escuela] evita la convivencia entre

los sexos; domestica al alumno, lo convierte en un ser dependiente; reprime los instintos, actividades y tendencias congénitas de los niños; es dogmática; se limita a las cuatro paredes del aula; es clasista, etc. En cambio, la nueva escuela promueve la educación mixta; alienta la libertad, la espontaneidad, la iniciativa, el carácter y espíritu de empresa en el educando; es científica; desarrolla la capacidad de análisis y razonamiento del niño; aprovecha todos los espacios para el aprendizaje y tiende a la igualdad de todos sus integrantes .

José de la Luz Mena (1883- 1946) en Durán, 2005.

3. NUESTROS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

El quehacer cotidiano de la práctica docente se encuentra permanentemente enriquecido de aprendizajes que se van construyendo desde elementos pedagógicos, axiológicos y metodológicos, que dan sentido y orientan lo que hacemos en nuestras aulas. Éstos, de una u otra forma sustentan lo que hacemos, o dejamos de hacer, en los ambientes escolares o fuera de éstos; es decir, una práctica pedagógica está constituida por referentes que nos hacen ser quienes somos. Desde nuestra experiencia, el acto docente no puede visualizarse como algo simple y lineal, sino como un proceso complejo que demanda la reflexión y la crítica sobre lo que creemos, y sobre cómo lo ponemos en práctica.

Nuestras docencias han estado en constante cambio, en constante modificación, en constante reconstrucción... en constante reflexión. Y es , en un ejercicio de retrospectiva de todo lo que hemos hecho en estos años de trabajo docente, lo que nos da la pauta para reconocer los aprendizajes que se han estado construyendo y, a partir de aquí, analizar en qué Principios se sustenta nuestra experiencia docente.

De ahí que, en la construcción de nuestra pedagogía, hemos creído en algunos principios pedagógicos que le dan soporte a nuestro que-

hacer docente y generar un ambiente propicio para promover aprendizajes que contribuyan a la formación de alumnxs reflexivxs y cada vez más autónomxs. Esperamos que su lectura sirva de aliciente a otras educadoras y educadores que están en la construcción de una docencia distinta a la tradición mecánica, homegeneizante, autoritaria.

“Por lo mismo conviene evaluar la experiencia resultante para medir lo que representa dentro del proceso de transformación radical, que es el sino de nuestra generación y también de las que siguen. Porque tratar de vincular el conocimiento y la acción —la teoría y la práctica—, como en el castigo de Sisifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. Es la cuesta que el hombre [y la mujer] ha venido transitando desde que el mundo es mundo”

ORLANDO FALS BORDA

3.1 DEL DIARIO DOCENTE

Proyecto “Las frutas”

(Primer grado)

Platicando con lxs niñxs sobre la primavera, les pregunté qué es lo que más les gusta de ella. La charla se tornó tan emocionante para ellos que comenzaron a levantar la voz; esto provocó una reacción de desagrado en Fernando, un chico neurodivergente que tiene sensibilidad auditiva. La reacción del pequeño promueve que el grupo se autorregule, lo que consideré sumamente empático en chicxs que no habían sido instruidxs al respecto, como tampoco se había promovido algún tipo de trato particular con su compañero. Una vez vuelta la calma, un debate espontáneo y más relajado surge y terminamos por integrar equipos para que cada uno elaborara sus propuestas. Pasamos luego a la votación y su registro, obteniendo que: ilo mejor de la primavera son las frutas!. Surgen comentarios como: que son muchas, sus colores, sus sabores, sus nombres chistosos. Todxs participaban por igual, nadie se quedó calladx.

En esta ocasión, la maestra Caren de Artes y la maestra Erika de Educación Física, se integraron al proyecto. En Artes trabajaron los colores primarios y pintaron con acuarelas imágenes de frutas. Me encantó ver cómo lxs niñxs, ante un diseño similar, impregnaron con su personalidad cada detalle. La maestra Caren les trajo una sandía que compartieron al final de la sesión.

En la clase de Educación Física la maestra Erika trajo varias frutas : mango, manzana y naranja dulce. Indagó sobre las características que reconocían de éstas como: color, sabor, tamaño, etc. Colocaron las frutas en diferentes espacios de la cancha y al mencionar la fruta, se desplazaban de diferentes formas. En algunas ocasiones la maestra dio la consigna y en otras unx alumnx. Al finalizar tuvieron una breve plática acerca de la importancia de consumir las frutas comiéndolas, o en jugo.

En el grupo, con base en su interés por el juego, nos organizamos para elaborar algunos en torno a las frutas como: memoramas, sopas de letras y lotería. En una sesión exploramos las frutas con los ojos vendados, dibujaron y colorearon la fruta que “adivinaron” a través de sus sentidos y escribimos juntos, algunas frases expresadas durante la experiencia.

En otra sesión colorearon piezas de un rompecabezas de frutas, después los armamos y cada uno lo pegó en una cartulina y escribió su nombre. Las madres y padres de familia se involucraron para cerrar el proyecto, acordando con ellxs realizar disfraces de frutas, con los que realizamos un pequeño desfile ante la comunidad escolar.

Elsa Molina. Esc. Prim. “JOSÉ PENICHE FAJARDO”. *Caucel, Mérida, Yucatán.*

3.2 El aprendizaje como construcción de nuevos significados y sentidos.

Estamos conscientes de que el aprendizaje se debe construir basándonos en los saberes previos que los niños y las niñas tienen como consecuencia de su experiencia sociocultural y como sujetos con

historia. No creemos que aprender sea un acto de transmisión mecánica, en donde se concibe a los que aprenden como sujetos vacíos, sin historia, ni ideas, ni experiencias. Por el contrario, la riqueza de lo que traen a la escuela es el punto de partida para el aprendizaje; y aunque es cierto que los niños y niñas llegan a la escuela primaria para educarse formalmente, vienen llenos de experiencias de vida que deben ser aprovechadas al máximo para generar nuevos aprendizajes.

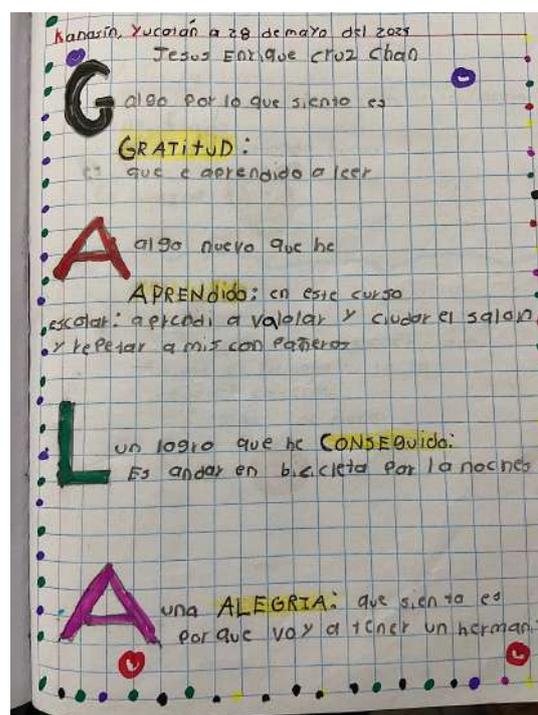
La significatividad nos garantiza que tienen conciencia de qué están aprendiendo, y los distintos sentidos de por qué y para qué lo aprenden. Por ello decimos que no es importante que se memoricen de manera mecánica contenidos, sino que se aprenda a pensar, a aprender, a hacer, a ser y a convivir.

Para ello se requiere que el aprendizaje derive en un acto reflexivo y creativo, por ello requiere libertad. Los niños y las niñas, al poner en juego su pensamiento reflexivo desarrollan herramientas para fortalecer su pensamiento crítico y comprender que el mundo no es estático, que está en constante cambio y que muchos de los pensamientos dados pueden ser resignificados, por ello la importancia de promover la curiosidad en nuestras aulas, el deseo de conocer, aprender con sentido y significado aquello que les inquieta, sus dudas, seguir sus intereses y luchar por sus deseos con esperanza.

Esto necesita “tareas con sentido”. Es importante que las actividades escolares tengan sentido, entendiendo este principio con la idea de que las “tareas” siempre quieran realizarse, teniendo la claridad de su realización y sobre todo su conexión con la realidad, su uso, su “para qué” lo estamos haciendo. Cuando el alumno y la alumna encuentran sentido a lo que realiza, se motivan, se interesan y se involucran más. Lo que más nos gusta es cuando se les hace conscientes del uso social, y a futuro, que ciertas actividades pueden tener, como por ejemplo: “Una guía sobre cómo leer y escribir números mayas”, “El croquis de una feria conocida”, un “Cuadernillo de cuidados sobre alguna enfermedad” y así, hasta el in-

finito que nos ofrece nuestra propia creatividad.

En esta perspectiva, a través de distintas actividades, las y los estudiantes trabajan proyectos que parten de su curiosidad y deseo por conocer sobre temas de su interés, y desde los cuales podemos reflexionar en relación con su entorno social y ambiental, proponiendo algunas soluciones o cambios que ayuden a disminuir o eliminar problemas que hay a su alrededor.



GALA es una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y el autoanálisis socioemocional de niñas y niños, a través de escritos autónomos que se registran en un Diario Colectivo rotativo, y el cual se comparte cotidianamente.

Selmy Cano. Escuela Primaria “LUIS ESPINOSA MORALES”. Kanasín, Yucatán

3.3 El error como parte de la experiencia del aprendizaje

En este proceso de construcción de significados, el equivocarse es visto como posibilidad para en-

riquecer los procesos cognitivos y no como errores que hay que evitar, ni mucho menos para incomodarse, ya que el aprendizaje es un acto de reflexión y de creación y, en este proceso, equivocarse es parte de ello. Creemos firmemente que los niños y las niñas deben aprender a construir sus propias herramientas para identificar sus errores y modificar sus acciones, sin temor a ser etiquetados.

Consideramos el error como parte misma de dicho proceso, como consecuencia de “probar” las hipótesis que permitan a niños y niñas confirmar una actividad del pensamiento, es decir, la praxis de su aprendizaje.

Desde nuestra experiencia docente, el cultivar la semilla de que todos estamos aprendiendo, que el equivocarnos es normal, que lo valioso es intentarlo, es urgente; porque es un estigma el error y se deja de intentar, y preocupa que terminemos por no decir nada que nos deje en evidencia, y preferimos no exhibirnos cuando desconocemos algo, y ni siquiera nos atrevemos a reconocer que tenemos duda ante un tema.

Para lograr un aprendizaje significativo, con sentido, creativo, reflexivo, se requiere de libertad plena, donde no se persigue, ni se castiga el equivocarse, pues más importante es fomentar el espíritu de búsqueda permanente que encontrar “la respuesta correcta”.

Por ello, en nuestras aulas no hay prisa. Probablemente, esta idea cause polémica, puesto que el atraso es un “antivalor” que se opone al de la puntualidad en el cumplimiento; sin embargo, en el proceso de ir creando alumnos cada vez más críticos, hemos observado que es necesario otorgar lapsos largos para que los alumnos puedan realizar ejercicios de reflexión y tengan tiempo para equivocarse y aprender del error. El tiempo siempre se ha visto como factor para evaluar la docencia, lo que termina por crear una docencia “burocratizada”, por eso, desde nuestra percepción como docentes, creemos que los procesos educativos “con prisa” no aportan a la construcción de aprendizajes útiles y significativos.

Comprendemos, cabalmente, que tampoco se trata de alargar, o ser indiferentes a los tiempos para abordar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, algo que nos caracteriza es “no correr” ante la realización de una actividad o proyecto pedagógico, no desesperarnos si nuestro grupo “va lento”, porque al final los resultados son mayores y más sólidos. Y sin duda, parece sencillo como lo decimos, pero requiere un esfuerzo grande, implica tenernos paciencia a nosotros mismos y confiar en el proceso, pues permite que los niños y las niñas se vean como seres pensantes y reflexivos, que lo que leen puede ser releído desde otra mirada, como acción de transformación del propio pensamiento; que lo que escriben puede ser modificado, recreado, reaprendido como consecuencia de su propia valoración crítica; es decir, desde una permanente actitud reflexiva.

Como diría Paulo Freire, no se trata de transmitir el conocimiento, sino de crear las posibilidades para su propia producción y construcción. No se aprenden contenidos, se aprende a pensar y sentir, asumiendo que educamos a seres integrales, no educamos sólo cabezas, sino también corazones, donde el conocimiento no es pensado como un producto, sino un proceso en permanente transformación, por eso no calificamos respuestas, sino valoramos el proceso de su construcción. Por ello, en ese proceso de aprender desde nuestros errores, evaluar nos sirve para aprender y reconocer nuestros aprendizajes y nuestras necesidades, y ello se realiza de manera permanente como una dimensión que está presente a lo largo de toda la jornada, en los momentos específicos cuando surge alguna situación de conflicto que debemos atender, y en los distintos momentos de cierre o apertura de nuestra jornada, o de nuestros proyectos.

3.4 DEL DIARIO DOCENTE: Los distintos orígenes de la vida humana. (Cuarto, quinto y sexto grados)

Durante el desarrollo del proyecto “El circo”, mientras observábamos imágenes del circo an-

tiguo y el moderno, leíamos el pie de página de las imágenes. En una de ellas apareció “800 A.C”. De ahí surge la duda de Memo, alumno de sexto grado, sobre lo que significaba “A.C”. y “D.C”. Una compañera de quinto grado le explica que significaba “la era antes de Cristo y después de Cristo”. Observamos que Memo permanecía aún con la duda pues de nuevo preguntó en voz alta -¿Cómo antes de Cristo? ¿Por qué dice la fecha antes de Cristo? ¿Había gente antes de Cristo? Ante estas interrogantes algunos le contestaron que sí existía vida. Entonces surge lo que estaba motivando su desconcierto,- Pero entonces, ¿quién los creó si era antes de Cristo? -No entiendo- comentó. Entonces le pregunto a los demás del grupo, si alguien sabía algo sobre el origen del ser humano. Una niña de sexto grado comentó que, en su religión, era Dios quien había creado al primer hombre. Otro compañero de quinto grado expresa que había leído en su libro, que los hombres son seres evolucionados de los monos. Y finalmente, Alan, un niño de sexto grado nos comparte lo que su abuelo, un indígena maya, le había contado: “el primer hombre había sido creado de barro, pero que no había servido y que luego hicieron un hombre de maíz, y que ese sí había servido”. Memo estaba con un gesto de asombro escuchando las distintas versiones del origen del hombre, lo que le generó una nueva duda: -¿Entonces, cuál es el verdadero origen del hombre? A la que le contestaron que “Todos”, que cada lugar puede contar una historia de la creación del hombre, que si se fuera a China, escucharía otra versión. Esto dio lugar para preguntarle a Memo cuál de las que había escuchado se acercaba más a lo que él sabía, respondiendo que había pensado que Dios había creado al hombre.

Durante este diálogo, Memo promovió, en él mismo y el grupo, una experiencia de aprendizaje a partir de un problema de larga tradición en las culturas humanas. Las distintas formas de explicar o comprender el origen del hombre, permitió que se reconocieran que coexisten diversas maneras de esta comprensión, que su validez está en relación con formas de pensamiento distinto y que todas merecen tener un lugar para ser com-

partidas en la reflexión colectiva.

Rossana Chalé. Esc. “VICENTE GUERRERO”.

Hacienda Tanil, Umán, Yucatán.

3.5 El aprendizaje como acto de emancipación e interdependencia.

El aprendizaje debe ser una búsqueda de la transformación de realidades injustas. Es construcción activa del conocimiento, en el que se asume la realidad como capaz de ser cambiada, (Grundy, 1998) no se trata de reproducir lo que ya está dicho, sino de que puedan decir su propia palabra, de crearla, y capacidad humana para liberar su conciencia, pues decirlo no es privilegio de algunos, sino derecho de todos. (Paulo Freire, 2002).

Los niños y las niñas son curiosos por naturaleza, por ello, creemos en la importancia de reflexionar y repensar lo que hoy en día observan y escuchan (desde sus celulares o tablet), sobre diversas situaciones de la realidad a través de las distintas redes sociales, y que se nos plantea como algo ya dicho o establecido, para que desarrollen un pensamiento crítico que les permita cuestionar, indagar, investigar otra posibilidad, otra realidad, pero sobre todo, que asuma que es capaz de ser transformada por una más digna.

Siguiendo a Paulo Freire, siempre hemos mirado a la educación como un acto de amor, de valentía y coraje. Cada grupo, cada niña y niño nos revelan sus problemas y necesidades y, con ello, crece nuestra humanidad y nuestra docencia, pues cada generación para nosotros es una oportunidad para promover una educación basada en la justicia, la igualdad y la libertad.

Privilegiar la participación activa de los niños y las niñas contribuye a la formación de esa autonomía y el pensamiento crítico, así como también para mirarse como sujetos que merecen respeto y poseen derechos.

Creemos que educar implica facilitar la construcción de esa conciencia, por eso educamos en

y para la autonomía y no en el sometimiento, ni para la dependencia y la opresión. Nuestras relaciones no son de autoritarismo, sino de respeto a todos y todas. Es decir, entre todos y todas construimos una docencia que promueva el derecho a ser diferente, pero en un proceso que se construye en la acción colaborativa.

En ese sentido, en nuestras aulas promovemos que, a través de su convivencia, sean capaces de reconocer actos de abuso de poder e injusticias pero, sobre todo, se indignen y sean conscientes de que es necesario levantar la voz ante ellas, con el fin de cambiar la realidad y encontrar posibles soluciones a los retos y responsabilidades que se nos presentan día a día, esto teniendo la conciencia de que todos juntos construimos un espacio de convivencia y respeto; por eso decimos que aprender es un proceso comprometido con la mejora del mundo: aprendemos a pensar, a aprender, a hacer, a ser y a convivir.

3.6 DEL DIARIO DOCENTE: Proyecto: “El trabajo de la gente de mi comunidad” (Preescolar multigrado indígena)

Una de las actividades programadas del proyecto fue la visita del abuelito de una de las alumnas que tiene el oficio, desde hace muchos años, de apicultor. Previamente, con las niñas y los niños elaboramos una serie de preguntas, las cuales servirían para la entrevista. Se les motivó para que cada una fuera expresando sus inquietudes sobre las abejas y el cuidado que se debe tener con ellas. Mientras ellos iban formulando sus preguntas, yo las iba escribiendo en un rotafolio. Entre las inquietudes que surgieron estaban las siguientes: ¿Qué comen las abejas? ¿Dónde viven? ¿Cómo fabrican su miel? ¿Cómo las cuidan? Al terminar, el siguiente paso fue ponernos de acuerdo sobre la dinámica que llevaríamos a cabo para el momento de realizar las preguntas, y enseguida se empezaron a escuchar las sugerencias. Alexa dijo: “Ya sé maestra, escribe nuestro nombre en cada una de las preguntas”; tomó la palabra Ingrid y sugirió: “Pegamos el papel afuera y lo leemos”, a lo que Yahir dijo: “Pero nosotros no sabemos leer”,

Alexa se acerca a Yahir y le contesta “¿Sí sabemos, ¿verdad maestra?”, “Claro que sí saben”-contesté. Alexa con su dedo señaló una de las preguntas acompañándola con la lectura. Se le plantearon al grupo las dos sugerencias y eligieron tener a la vista el rotafolio e irlo leyendo entre todos y todas.

En la visita del abuelito, iniciamos siguiendo el guion de la entrevista, pero el interés de las niñas y los niños por la explicación, los llevó a que los cuestionamientos fueran más espontáneos por parte de ellos, y el abuelito tuvo la paciencia para ir respondiendo. El diálogo con el abuelito fue interesante para ellos, levantaban la mano sin temor para preguntar... mientras les enseñaban la manera de cómo utilizar las herramientas para el cuidado de las abejas. Llegó el momento en el que Gilda levantó la mano y realizó la siguiente pregunta: “¿Y las niñas pueden realizar ese trabajo?”. Mi pensamiento enseguida asumió que la respuesta iba a ser un “No”, considerando que la comunidad aun tiene prácticas machistas, pero para mi sorpresa el abuelito le devuelve la pregunta con otra pregunta: “¿Eres valiente, no tienes miedo que te piquen?”. Gilda contestó: “Sí soy valiente, no tengo miedo, yo soy muy fuerte” y, con una sonrisa en el rostro, el abuelito le dice: “Entonces sí puedes cuidar a las abejitas”. La respuesta hizo que se escucharan las voces de los otros niños y niñas decir: “Yo tampoco tengo miedo” “Yo también soy valiente”.

Danelly Canul. Esc. Preescolar “CUITLÁHUAC”. Papacal, Peto, Yucatán.

3.7 El aprendizaje como proceso autónomo y autorregulado.

Entendemos el aprendizaje como un proceso que requiere de plena libertad y autorregulación, en el que los niños y las niñas en interacción con otros, pueden decidir su propio proceso de aprendizaje y volverse responsables dentro de un espacio (en permanente construcción) que les permite asumir y ejercer sus decisiones

El aprendizaje autónomo prepara a los niños y las niñas a tomar decisiones responsables, vol-

verse concientes que sus actos conllevan responsabilidades, hacer reflexión crítica de su quehacer y para interactuar con los otros en la construcción de nuevos conocimientos. Por eso es necesario promover la autonomía de las niñas y los niños, ya que, comúnmente en las aulas estamos acostumbradxs, y a veces de manera poco consciente, que sea el o la docente quien lleve el control de las actividades que se realizan con las niñas y los niños, aunque “teóricamente” tengamos el conocimiento de que ellas y ellos deben ser copartícipes en la organización de las actividades, como también debieran ser protagonistas de su propio conocimiento.

Sin duda, muchas de nuestras prácticas docentes no han sido ajenas a ese protagonismo docente, que decide todo lo que se realiza en un salón de clases; sin embargo, es necesario reflexionar sobre lo que comúnmente hacemos y valoramos. Llegar a este punto no es fácil, pues se requiere de reconocer que la niña y el niño son seres capaces de tomar decisiones, de organizar, de opinar, inclusive de equivocarse y de reconocer donde ha estado su error.

Realmente poner en práctica la autonomía en el aula puede ser a partir de algo muy sencillo, como: corregirse entre ellxs, dejarlxs coordinar alguna actividad, que sean lxs que propongan el dictado, ceder la batuta, dejarla de lado, ellxs siempre se ofrecen para ayudar y, si saben que son dueñxs de su espacio, procuran tenerlo a su gusto, lo convierten en un espacio especial. La tarea de lxs docentes como mediadorxs es animar y orientar, y al identificar a quiénes no participan tan fácilmente, hay que invitarlxs a hacerlo, sin imponérselos.

Podemos afirmar que, las niñas y niños aún del nivel de preescolar, con quienes a veces pensamos que no se puede promover la autonomía, esto es posible. Ello nos ha permitido generar espacios, y no sólo físicos donde tengan al alcance recursos y materiales que apoyan sus aprendizajes, sino también espacios o ambientes de aprendizajes que provoquen en ellos sus habilidades para actuar para la toma de decisiones y para ges-

tionar su propio conocimiento, y en donde el educando muchas veces pasa a ser el educador y, el educador, el educando. Cuando nos percatamos de esa situación ¡qué bien se siente! Por lo que al promover y dejar actuar

con autonomía a las niñas y los niños dentro del ambiente escolar, estxs serán capaces de hacerlo también en otros contextos en las relaciones sociales que establecen con lxs demás, con base en una actitud crítica que les permita cuestionar su realidad.

El desarrollo de la autonomía y la interdependencia requiere Privilegiar la participación de las niñas y los niños en la organización de las actividades. Cuando a las niñas y los niños se les permite participar activamente en la organización de las actividades, ellxs hacen suyo todo el proceso, pues se sienten parte de la planeación. Esta acción permite a lxs NyN la búsqueda de estrategias y de actitudes que lxs lleven a la construcción de su propio conocimiento.

Permitirles a las y los estudiantes planear, opinar y modificar las actividades que se llevan a cabo, les da la oportunidad de formarse en un ambiente democrático donde su opinión cuenta, donde desarrollan habilidades para elegir y respetar las opiniones de sus compañeras y compañeros.

En ese proceso hay que dejar a lxs niñxs ser niñxs, dejarlxs jugar, dejarlxs equivocarse, alegrarse e incluso decepcionarse; es decir, desarrollar su inteligencia emocional a la par de apropiarse de nuevos saberes, ¿Cuáles son estos? Pues lo que ellxs propongan, se trata de dejarlxs decidir, elegir qué y de qué modos. Podemos proponer un currículum de muchos PDA que al evaluar no han sido logrados del todo, porque lxs niñxs no tienen interés y no le dan sentido, pero los resultados de lo que ellxs eligen siempre son mucho más consistentes porque se sienten importantes, se sienten parte del proceso, porque son sus proyectos.

En sí, se trata de dejar de lado el papel de lxs docentes como poseedorxs del conocimiento y que iluminan a sus niñxs, lxs dictadorxs de la

enseñanza que poseen el poder, lxs que deciden y ejercen la enseñanza desde su escritorio. Es un compromiso que conlleva dejar de lado los intereses personales, la imposición, ser más oídos y dejar de ser una única guía, permitirles a ellxs mismos trazar un camino sin dejar de acompañarlx en ese proceso.

Educar en la libertad es abrir opciones como pasar lista (lo que suele ser una práctica que les gusta a los niñxs pues juegan a ser maestrx); el cómo y dónde se va a organizar la “clase”, dónde se van a sentar, junto a quién, el orden de las actividades, los temas a abordar. Todo es totalmente a partir de las propuestas de ellxs. Hay cuestiones que no son necesarias regular ya que son consecuencia de la autorregulación que el niño y la niña requieren ir desarrollando.

Para quienes tuvimos una formación tradicional, en la escuela o en casa, sabemos que no es fácil asumir responsabilidades, tomar decisiones propias, abrirse al pensamiento divergente, arriesgarse a algo nuevo, proponer. Todo ello representa un proceso en el que también nos toca aprender y que quizás como docentes también tenemos que seguir viviendo, ya que nos encontraremos de pronto que caemos en prácticas no tan reflexivas y más tradicionales, y por ello es necesario fortalecer de forma constante nuestra convicción de formar a niñxs autónomxs, con pensamiento crítico y valores de respeto hacia la vida.

Y creemos firmemente en el respeto a cada unx, tanto de sus ritmos y estilos de aprendizaje, como de su cultura, para que cada quien desarrolle sus potencialidades dentro de su propia historia individual y colectiva. Por ello, el acto educativo debe ser un acto de amor y solidaridad, y debe respetar los ritmos, intereses, así como los significados y sentidos construidos por los que estamos en el proceso de aprender.

3.8 DEL DIARIO DOCENTE: La encomienda: ¿cómo puede ser un derecho y quién lo otorga? (Cuarto, Quinto y Sexto Grados)

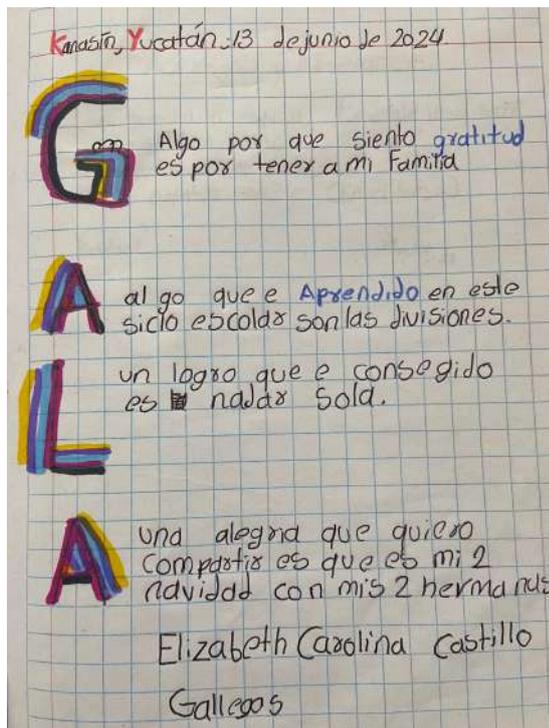
Para la realización de la Línea del Tiempo de la hacienda Tanil, - localidad en la que este proyecto se trabaja- llevamos a cabo varias lecturas de las que construimos un glosario con los términos que desconocíamos. Una de las fechas consignadas en la línea del tiempo hacía referencia a que la hacienda de su comunidad había sido también una “encomienda”.

Una de las niñas pidió que le recordáramos qué era encomienda, por lo que buscamos en el libro de Historia de cuarto grado. Ahí se decía: “Los primeros conquistadores recibieron encomiendas. Es decir, el derecho a explotar por un tiempo el trabajo de los indígenas que vivían en cierta tierra” (SEP, 2007, p. 61).

Al escuchar lo antes mencionado, Yanire, una alumna de cuarto grado, comentó con asombro: -¿Cómo derecho a explotar?, eso es una contradicción, no se puede explotar a nadie, eso no es un derecho. Zuri, una compañera de quinto grado, continuó diciendo: -Además, ¿quién les otorgó el derecho a explotar a los indígenas, si nadie tiene derecho a explotar a nadie?

Con este pasaje podemos apreciar cómo el juicio de las niñas va más allá de la reproducción mecánica, de la repetición del dato histórico como hecho consignado, nos muestra también la capacidad que poseen para plantearse preguntas sobre las acciones de abuso de unos sobre los otros. Expresan un conocimiento sobre sus derechos que les permite reconocer las contradicciones e indignarse frente a ellas.

Rossana Chalé. Esc. Prim. “VICENTE GUERRERO”. Hacienda Tanil, Umán, Yucatán.



GALA se comparte todos los días al inicio de la clase, en el grupo se comenta lo que piensan de lo escrito por el autor o autora de ese día

Selmy Cano. Escuela Primaria “LUIS ESPINOSA MORALES”.

Kanasín, Yucatán.

3.9 DEL DIARIO DOCENTE

Septiembre de 2024. Proyecto: Hablemos de las drogas (Sexto grado)

El proyecto inicia a partir de una charla en el grupo en la que comenzaron a expresar sus experiencias cercanas con las drogas, frases que me preocuparon mucho, hasta puedo asegurar que me inquietaron y me quitaron el sueño. Mencionaban: “me han ofrecido” (refiriéndose a drogas), “me han ofrecido vender”, “mis vecinos las hacen”. Platicaron cómo en la comunidad, en las casas con albarradas bajas, algunas sin rejas y con visibilidad plena desde la calle, lo que permite que, al pasar, cualquiera pueda ver que las personas “están haciendo el cristal”. El contacto

con las drogas de estxs pequeñxs de entre once y doce años de edad es algo que difícilmente hubiera imaginado.

En esa misma charla en el grupo empiezan a surgir los siguientes comentarios: “Pero... ¿cómo es que existen las drogas? ¿Por qué existen si hacen tanto daño? ¿De dónde vienen? ¿Quién las inventó? Ante dicho interés nace el proyecto que ellos titulan “Hablemos de las drogas”, para lo cual redactamos una lista de interrogantes en torno al tema.

Las actividades fueron diversas: exposiciones, investigaciones individuales y colectivas, entrevistas, podcast y también asistió un padre de familia que es comandante de la policía. Trabajamos con la estadística para registrar: para qué sirven, quién usa las drogas y sus consecuencias de consumo. Cuando vimos costos, lxs chicxs calcularon gastos, compararon qué droga es más cara, al igual compararon el costo de consumo a cierto plazo y su equivalencia con un sueño a alcanzar. Finalmente grabamos un podcast entre todxs, hubo una presentadora y un conductor que, empleando el listado de las interrogantes iniciales, dirigió un panel abierto a quien quiso expresar sus aprendizajes.

Elsa Molina. Esc Prim. “JOSÉ PENICHE FAJARDO”. Cautel, Mérida, Yucatán.

4. La educación como una acción colectiva y comunitaria.

Autonomía e interdependencia son dos dimensiones del proceso educativo que no deben considerarse en paralelo. Los sujetos debemos aprender a ser autónomos y solidarios para vivir en el mundo en donde se nos reconoce con nuestras diferencias como sujetos en comunidad. Sin duda, la diferencias entre los seres humanos generan conflictos, y estos siempre estarán presentes en las aulas escolares.

Pero, en lugar de que estos se resuelvan entre la docente y lxs alumnxs involucradxs, estos deben ser motivo de evaluación grupal. Es decir,

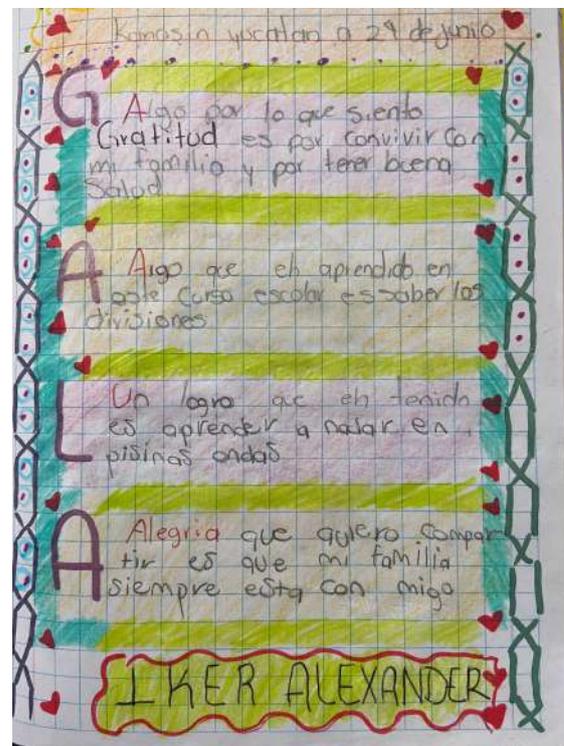
hay que asumir el conflicto como parte del proceso formativo y construir, colectivamente, alternativas de solución. En este proceso cada niña y cada niño aportan sus opiniones personales sobre el asunto, construyen juicios, así como los argumentos de sus juicios y proponen soluciones para su resolución.

Este ejercicio desarrolla, no sólo pensamiento crítico, sino también valores comunitarios y compromiso ético con la colectividad.

El sentir pertenencia a una comunidad de aprendizaje facilita el diálogo entre lxs estudiantes de diferentes edades y contextos (social, cultural y económico); da espacio a mirarse y mirar a otrxs en condición de igualdad; favorece el trabajo en colaboración así como la ayuda mutua en la resolución, no sólo de las actividades escolares, sino también de los conflictos que surgen en el grupo.

Todo se hace en comunidad, lxs docentes somos parte de la comunidad y todo es a favor de la comunidad; en ese sentido aprendemos a trabajar en equipo, como propone la NEM, trabajar en pequeñas comunidades, trabajar como comunidad que luego se proyecta al integrar a los padres y madres en algunas actividades, pero también hacerlxs sentir que somos lo mismo, somos un mismo equipo.

Ahí es donde le damos sentido a nuestra relación que busca ser cercana a la realidad que están viviendo lxs alumnxes y que se expresa con las madres y padres de familia como una relación franca, sincera, abierta, que les hace sentir que somos parte de ellxs.



4.1 La alfabetización como acción crítica e intercultural.

Este principio lo construimos entre lo que aprendimos de Freire y el compromiso de que nuestras niñas y niños conozcan e interactúen con las dos lenguas dominantes en nuestro contexto: la maya y el español; elaborando los textos desde nuestra realidad comunitaria para construir el valor de lo propio, y abrir nuestro pensamiento al mundo partiendo de la experiencia sociocultural de cada uno de lxs NyN.

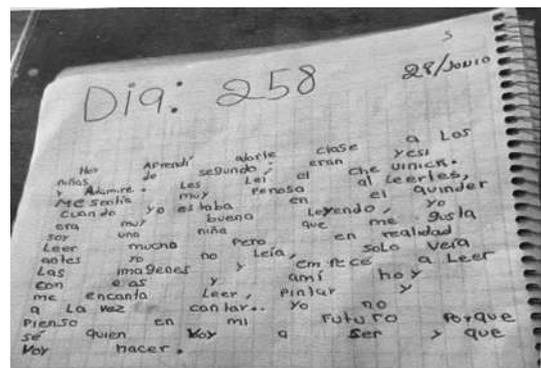
Muchas de nuestras niñas y de nuestros niños aún interactúan con familiares (padres, madres, abuelos o abuelas) que hablan la lengua indígena, así como también escuchan expresiones cuyo origen proviene de la lengua maya, sin reconocerla o darle el valor que le corresponde como la lengua ancestral de nuestra región. El incorporarla dentro de los procesos de alfabetización en la educación básica, contribuye a lo que llamamos descolonizar nuestro lenguaje, es decir, a reconocer, valorar y usar con conciencia las distintas lenguas que están presentes en el entorno, sin la desvalorización de ninguna de ellas.

Por otro lado, leer con sentido crítico implica que, desde los primeros momentos de encuentro con la lengua escrita, lxs niñxs deben tener conciencia de los significados que están en un texto, así como de su sentido literario. No es aprender las vocales y las sílabas, sino descubrir lo que esos dibujos (letras) nos quieren decir y conversar sobre lo que dicen, sobre qué pensamos de ello, qué nos agrada o no de lo que dicen, qué podemos decir nosotrxs de eso que dicen.

Aprender a leer y escribir utilizando el pensamiento propio requiere de una pedagogía en la autonomía y contribuye a formar niñas y niños que acuden a los textos, no para copiarlos o para “hacer la tarea”, sino para descubrir nuevos conocimientos, para resolver una pregunta, para aclarar una duda, para disfrutar una historia o una narración. Les permite escribir para expresar sus sentimientos y emociones, para compartir algo que les parece importante, para reflexionar

sobre su experiencia vital, para registrar experiencias que le son significativas; es decir, es un recurso para satisfacer sus necesidades como ser humano, y no una actividad impuesta para “aprender a leer y escribir” como tarea.

4.2 El diario escolar, una experiencia de texto libre



En este registro de su Diario Escolar, Marifer nos da muestra de lo que puede llegar a producir una niña de nueve años en el cuarto grado de primaria, cuando se forma en un ambiente educativo que le permite desarrollar su autonomía. Este registro corresponde a un día que ofreció tutoría a dos niñas del segundo grado y les leyó la narración maya del “Che Uinic”, como parte de la actividad que organizó para atenderlas. Recuerda su gusto por la lectura desde su estancia en el kinder; reflexiona sobre su proceso de cuando leía utilizando las imágenes y nos expresa con una madurez inusitada para su edad cuando escribe: “Yo no pienso en mi futuro porque sé quien voy a ser y que voy a hacer”.

Rossana Chalé. Esc. Prim. Multigrado “VICENTE GUERRERO”.

Hacienda Tanil, Umán, Yucatán.

4.3 Todo y todxs cuentan.

Este principio se sustenta en la idea de que todo lo que ocurre en la dinámica grupal puede relacionarse con los procesos de aprendizaje. No se

trata de llegar sólo con ideas preconcebidas o planificaciones cerradas. Parte de la flexibilidad curricular consiste en tener la capacidad de observación, en donde las situaciones de la cotidianidad del aula den paso a ser situaciones que detonen o profundicen el aprendizaje. Algo tan sencillo como el cumpleaños de algún alumnx, sus experiencias los fines de semana, el conflicto ante una situación de extravío de objetos escolares, la opinión sobre alguna película, las enfermedades, los objetos “novedosos” que llegan a la escuela, entre otros, así como las presencias y ausencias de lxs niñxs, y lo que ocurre en sus vidas y que suelen compartir en el aula. Todo ese bagaje forma parte del contexto social donde se dan magníficas oportunidades de aprender algo nuevo o seguir aprendiendo de otras cosas.

Todos y todas cuentan implica la preocupación por el otro, que tiene un significado muy importante en la práctica docente, pues la niña o el niño con los que estamos en contacto en cada jornada son parte importante de lo que acontece en el aula o fuera de ésta. El decir “la preocupación por el otro” implica conocerlo, saber de sus necesidades, de sus intereses, de sus preocupaciones, de sus alegrías, de sus incertidumbres. . . implica también conocer su contexto, su ambiente social y familiar, así como aquellas situaciones o características diversas que lo hacen ser único o única, como su lengua, sus ideas sobre el mundo, sus tradiciones, costumbres, entre otras.

En la docencia preocuparse por ese niño y niña que tenemos en las aulas, no se refiere solamente a la preocupación por ellas y ellos en ese espacio; ser docente es un saber ser, pues no es una profesión que solamente se centre en el espacio áulico, sino también fuera de éste; es decir, estamos pensando en organizar la clase, estamos planeando, preparando material, reflexionando sobre lo que se realizó o sobre lo que no se llevó a cabo, inclusive sobre los conflictos o emociones que se generan. Esa preocupación que hemos sentido nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de brindarle a lxs “otrxs” espacios donde, como docentes, les demuestre que su pro-

ceso de aprendizaje se está dando dentro de un ambiente de respeto, empatía y comprensión.

Cuando el niño y la niña sienten que como docentes nos interesa lo que son y hacen, se produce un espacio de confianza para el aprendizaje, pues no estamos preocupadxs por ver que se logre un “resultado”, sino del proceso que se vive y de lo que sienten. De igual manera ellas y ellos desarrollan esa actitud de preocupación por su compañerx, por trabajar en equipo, por ser solidarixs, por ayudar a quien lo necesita.

4.4 DEL DIARIO DOCENTE

Las enfermedades que atacan a mi comunidad Quinto y Sexto Grados

Un día llegué a la clase y todxs estaban inquietxs sacudiéndose los pies y las manos; hacían muchos comentarios y se quejaban por la cantidad de moscos que habían entrado al salón. Después de un rato de lograr espantar, matar y sacar a varios de estos insectos, poco a poco lxs estudiantes fueron calmando los ánimos. Cuando estuvieron menos distraídos arrojé la pregunta: ¿Qué sabemos de los moscos? La respuesta inmediata fue: -¡Que pican! Todxs nos reímos. Insistí, ¿Qué más sabemos de los moscos? Murmuraron y comentaron entre ellxs; pero alguien un poco más interesado preguntó ¿Por qué sólo salen cuando hay calor? De nuevo los murmullos. Les pedí que se tomen cinco minutos en pensar lo que saben, y lo que no, con respecto a los moscos. Pasado el tiempo establecido pedí dos voluntarixs para anotar en la pizarra las ideas.

Las preguntas para armar el proyecto propuestas por lxs alumnx fueron: ¿Por qué pican más a unxs que a otrxs? ¿En cualquier parte del mundo hay moscos? ¿De dónde vienen? ¿Cómo nacen?), ¿Dónde hay más y menos moscos? ¿Cómo evitamos que nos piquen? ¿Qué enfermedad transmiten? ¿Qué puedo hacer para que no haya más moscos? Las preguntas desataron algunos comentarios de lo que sabían y no. Cuando ya el último y la última de lxs estudiantes terminaron de dar sus respuestas, ya teníamos el tema de estudio. El

Proyecto de Aprendizaje basado en Problemas fue ¿DE QUÉ FORMA AFECTAN LOS MOSCOS A MI COMUNIDAD?

Se propone para el proyecto hacer: investigación, un borrador y reporte de investigación, entrevistas, elaboración de gráficas, localización de regiones de clima tropical, enfermedades endémicas, elaboración de un cartel, exposición de un tema, mezcla homogénea y heterogénea, creación de recetas, uso de verbos en infinitivo, difusión de información, medidas de prevención de enfermedades.

La idea de generar temas de estudio radica, creo, en estar atentxs para identificar aquello que atrapa el interés de lxs estudiantes, hay que potenciar su curiosidad por conocer más sobre cualquier tema que llame su atención, para que de manera natural se puedan integrar los procesos de aprendizaje (PDA) que sean necesarios para el tema de estudio.

Iranice Reyes. Esc. Prim. Multigrado “VICENTE GUERRERO”

Chalmuch, Mérida, Yucatán

Valorar y actuar desde la preocupación por el otro, nos hace más humanos y sensibles. La docencia debe ser una oportunidad para construir en los procesos de aprendizajes seres más humanos. Por eso, es más importante ser buena persona que ser buen estudiante. Sin duda, es bueno tener conocimientos, pero éstos no te garantizan la resolución de problemas cotidianos, no te garantizan una vida tranquila, con bienestar emocional en donde unx se sienta satisfechx de sí mismx, por eso priorizamos una educación en la amistad, donde los alumnos y alumnas reflexionen a partir de sus propias experiencias y conflictos en el aula, porque a este país le falta gente de paz y que viva en paz.

Más allá del éxito académico que es bueno, al final es más feliz quién tiene una vida tranquila y aprende vivir con respeto ante la diferencia. Por eso en nuestras aulas, es más importante ser buena persona, con valores y convicciones person-

ales, que ser un “buen estudiante” que no gestione ni conozca las riquezas de una sana convivencia.



4.5 La afectividad en los procesos de aprendizaje. Educar sin mentir /educar y sentir

Cada niño y cada niña son diferentes y desde esa diversidad es también la diversidad de afectos y emociones que están presentes en el aula. Para lograr una práctica que valore esa riqueza de emociones es necesario reflexionar y tener apertura para escucharlos activamente, pues a veces es una habilidad que estamos olvidando poner en práctica en el quehacer cotidiano.

Bajo esta experiencia de valorar y tener presente la afectividad en nuestro trabajo nos ha permitido mirar la práctica como un espacio donde niñas y niños deben ser capaces de manifestar sus emociones y estados de ánimo.

Esta manifestación va desde la participación de cada uno y cada una en las distintas actividades, que no solamente hacen referencia a contenidos educativos, sino la manera en cómo se

abordan éstos y, a veces, está la preocupación por lograr cumplir con los contenidos y dejamos a un lado el aspecto emocional de las niñas y los niños, sin considerar que un niño feliz, una niña contenta, da paso a que los procesos de aprendizaje se disfruten.

Considerar el afecto y no perderlo de vista permite que niños y niñas puedan dejarse ver desde las emociones, lo que conlleva a poner en práctica el valor que tienen de sí mismos y como parte de una colectividad donde se relacionan; es decir, dar valor a su desarrollo tanto de su identidad individual, como comunitaria. Bajo este principio de la afectividad y desde la experiencia que nos ha tocado vivir, es importante mencionar que también se hace indispensable que lxs NyN conozcan y sepan que, como docentes, también vivimos emociones y sentimientos; es decir, tienen derecho a saber cuándo estoy contentx, enojadx, decepcionadx o triste, pues de esta manera ellos también van comprendiendo la importancia manifestar sus emociones, pues si queremos formar niñas y niños autónomxs y con pensamiento crítico, es necesario mostrarles que también, como docentes, somos seres sensibles a lo que acontece a nuestro alrededor y por lo tanto, a lo que a ellos les preocupa o sucede.

Desde nuestra experiencia, la formación integral humana ha sido el eje articulador que genera ambientes de aprendizaje autónomo; atendiendo su dimensión emocional, podemos garantizar que las y los estudiantes que se sienten valorados y queridos dentro del salón de clase y fomentan una relación cercana con sus maestros, tienen mayor y mejor disposición a los nuevos aprendizajes, logran un mejor rendimiento y tienen apertura al aprendizaje colaborativo; se llevan mejor con sus compañeros y compañeras, se fortalece la convivencia; trabajan responsablemente en equipo y se apoyan mutuamente. Muchxs de lxs estudiantes, en sus hogares, viven situaciones que afectan sus emociones, por ello el aula debe proveer un espacio seguro, cálido, donde puedan expresarse libremente.

Una niña, un niño, y docentes felices con lo

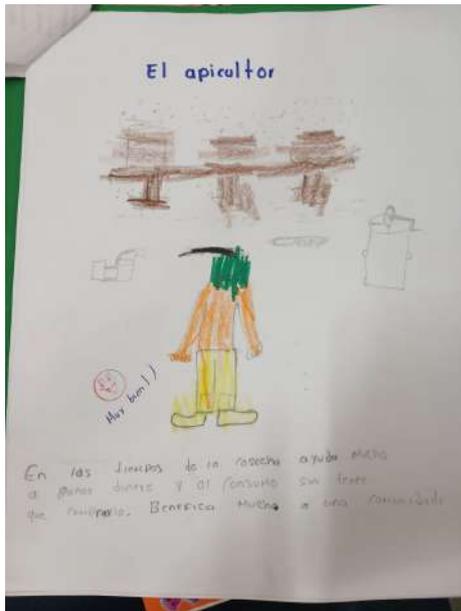
que hacen, generan aprendizajes que son recordados por su significado emocional, pues un alumno o alumna aprenderá a contar y a leer, pero si no aprovechamos esos espacios de reflexión emocional, probablemente no se vuelvan a vivir.

Muchas veces los maestros usamos máscaras, como dice un texto, y es verdad, los docentes colocamos una barrera emocional entre lo que sentimos y lo que mostramos a nuestros alumnos y alumnas, creemos que debemos y podemos “ser fuertes”, para así “enseñarles” cómo debe afrontarse la vida. Pasamos por alto que también nosotrxs somos seres emocionales, que sentimos y que tenemos una vida real.

Nos gusta sentir y compartir con nuestros alumnos y alumnas, las emociones que experimentamos. El hecho de que ellxs vean a su maestrx “sentir” y saber si estamos tristes, alegres, preocupadxs, enojadxs, tranquilxs o hasta decepcionadxs, les da a ellos y ellas, “permiso” de validar sus emociones también, porque creemos que para que una niña o un niño estén motivados a aprender, participen activamente y se involucren en los procesos pedagógicos, deben estar listxs emocionalmente. Un alumno o alumna reprimidx emocionalmente, bloqueadx en la parte afectiva, es una niña o un niño que no se sentirá “parte de”.

La inteligencia emocional nunca antes había sido tan necesaria, hoy más que nunca creemos que la afectividad y la emotividad deben tomarse de la mano junto con la parte académica, sólo así podremos aspirar a una educación verdaderamente integral

LOS TRABAJOS DE MI COMUNIDAD



4.6 DEL DIARIO DOCENTE

Proyecto: Comunidades a distancia (Sexto grado)

La consigna, al recibir los libros de texto, fue explorarlos y comentar qué les llamaba la atención y qué tema les gustaría abordar. Y les llamó la atención una “Carta de Pedro para Ana-Pecas” (pág. 33). Así que la propuesta fue realizar un intercambio de cartas con alumnxs de la Preparatoria 2 contando con el apoyo de mi hija y con el enlace para una visita a la biblioteca de la preparatoria que habíamos programado. Contactamos inicialmente, a través de whatsapp, a algunxs de los estudiantes y por email al encargado de la biblioteca para las gestiones correspondientes. En ese proceso vimos las diferencias en el uso del lenguaje y los medios de comunicación; extendimos la propuesta a lxs compañerxs del 6° A y a lxs del 5° A y B, que se integraron a la visita escolar y, finalmente, tuvimos el apoyo de los padres y madres de familia.

Lxs chicxs empezaron a recibir sus cartas y, para escribir las suyas, hicieron varios borradores, usaron su diccionario, otrxs preguntaban y/o pedían apoyo. El intercambio contribuyó a ampliar su panorama sobre la escuela en es-

pecífico y sobre el nivel medio superior.

El día de la visita a la biblioteca de la Preparatoria 2 éramos 4 docentes que llevamos a más de 90 alumnxs, por lo que nos dividieron en dos espacios y nos dieron una breve plática sobre el tema solicitado que fue “Artículo de divulgación”. Posteriormente, nos dieron un recorrido por las instalaciones y explicaron su funcionamiento.

En la “retro” de la experiencia, lxs chicxs comentaron que hay muchos libros, espacios bonitos y cómodos para trabajar solos, en equipos y áreas de trabajo en equipos, pero privadas y con clima, así como el espacio específico para “Efemérides y sugerencias del mes”. En el área audiovisual vimos un video sobre la biodiversidad y luego jugamos a la “Lotería maya”. En ese espacio el subdirector académico se acercó a saludarnos y después mi hija, con cinco de sus compañerxs, intercambiaron algunas preguntas y lxs invitaron a esforzarse, lxs motivaron a alcanzar sus metas, reconocieron que es una etapa no siempre fácil, pero siempre grata.

En la evaluación, ya de vuelta a la escuela, lxs chicxs comentaron que la experiencia les gustó mucho, todxs dicen que ahí van a estudiar y que vale la pena esforzarse, sobretodo que el sentido de aprender es para unx mismo, pero también mencionaron que es posible tener una profesión, como medicina o ser ingenierx, que muchxs afirman haber pensado que no estaba a su alcance.

Elsa Molina. Esc. Prim. “JOSÉ PENICHE FAJARDO”. Cautel, Mérida, Yucatán.

4.7 Educar en la libertad para favorecer la diversidad

La diversidad existe en la naturaleza y nosotrxs, como parte de esa naturaleza, somos diversxs y nos podemos sentir menospreciadxs cuando nos señalan como iguales e, incluso, ofendidxs ante una frase como “eres igual que...”. Creemos que todxs queremos ser únicxs, sentirnos especiales y que valemos. Está en nosotrxs lxs docentes que nuestrxs alumnxs se sientan en un ambiente que

reconoce que lo que dice y hace es realmente valioso .

Eso implica dejar de lado prácticas no respetuosas de la diversidad y que encaminan más bien a la uniformidad. De sobra conocemos las justificaciones para portar un uniforme, hablar en genérico masculino, proceder con las mismas actividades e, incluso, reglamos paso a paso cómo hacerlas, pero estas justificaciones se olvidan del respeto a la diversidad de pensamiento, de necesidades y capacidades, y mucho menos atienden los intereses particulares, ni promueven el autoconocimiento. Por el contrario, nosotrxs buscamos que reconozcan que son parte de una colectividad que es diversa, que son equipo, que crecen juntxs, pero que cada unx es únicx con una propia historia.

Nuestrxs niñxs son únicxs (y no es que nos pertenezcan, más bien somos parte de ellxs) porque cada unx tiene su propio nombre, el nombre que eligió papá, o el nombre que le gustó a mamá, el nombre que la familia reconoce y representa en él lo que ama, lo que le gusta recordar y que lo representa en esa continuidad de la historia propia. Son únicxs porque unx tuvo 9/9 de APGAR al nacer, porque tardó en respirar, porque a los pocos meses le detectaron dificultad visual o auditiva, porque le crecieron unos hermosos rizos, o empezó a hablar y caminar a los 9 meses, en fin... tienen una única historia, una personalidad, una familia, un contexto, por supuesto que comparten algunas características y gracias a ellas coincidimos y nos sentimos correspondidos, empáticos, compartiendo gratos momentos.

Ahora bien, ¿Que necesitan pues nuestrxs niñxs para aprender y utilizar el máximo potencial posible? Pues... ser lo que son, con libertad. El dejarlxs ser libres conlleva a respetarlxs, valorarlxs, ser y aprender a ser empáticos y tolerantes unxs con otrxs. Deben sentir que sus aportaciones son valiosas y, para ello, debemos desarrollar esa escucha atenta y generar espacios para que puedan expresarse de diferentes formas: con palabras orales o escritas, con imágenes, con su cuerpo, con sus gestos y, con base en ello, apren-

der a escucharlxs y comprenderlxs. Aprender a conocerse, autorregularse y reconocer el valor de sus compañerxs, son los frutos de promover la libertad, de respetar y valorar la diversidad.

5. Algunas Referencias para leer

Benítez Sanz, M.L. y Martín Sánchez, M.A. (2014) "Escuela Libre PAIDEIA. La defensa por la educación en libertad y la autogestión educativa". Revista Educativa Hekademos, 15, Año VII, junio de 2014. En Dialnet-EscuelaLibrePAIDEIALaDefensaPorLaEducacionEnLibert-6249359.pdf

Cappelletti, A.(1980) Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Recuperado el 13 de junio de 2013 desde kclibertaria.comyr.com. Digitalización KCL. es.theanarchistlibrary.org

Dewey, J. (2007) Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, España, Ed. Paidós Ibérica S.A.

Dimitrio, Y. (1989) Montessori. Biblioteca Grandes Educadores N° 4. México, Trillas.

Freinet, C. (1987) Técnicas Freinet de la escuela moderna. México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2015) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (1998) Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI, Editores.

Giroux, H. (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. 7ª. Edición, 1ª. Reimpresión. Barcelona, España, Centro de publicaciones del Ministerio de

Educación, y Ciencia/ Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (eds.) (2008) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, España, Ed. Grao.

Mignolo, W. (2010) *Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad*. Colección Razón Política, Buenos Aires, Argentina, Ediciones del Signo.

Paoli, A. (2014) *Pedagogía del mutuo aprecio. Didácticas del Programa "Jugar y vivir los valores"*. México, En los zapatos del otro- UAM.

Rogers, C. y Freiberg H.J. (1996). *Libertad y creatividad en educación*. 3ª. edición, Barcelona, Paidós.

El docente como investigador de su quehacer educativo

¹ Universidad Pedagógica Nacional

1. Palabras de Bienvenida... Para caminar hacia una pedagogía liberadora

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, como institución pública, formadora de docentes, tiene el compromiso de contribuir en la producción y socialización de conocimientos en dónde, como alumnos de la Maestría y docentes en servicio, adquieran no sólo conocimientos sino también la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo, que reflexionen, analicen y conozcan los aspectos inherentes que se dan en su práctica docente, se espera que busquen soluciones a los problemas que sus alumnos presentan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y que inciden en su quehacer educativo, y que ellos como docentes comprendan el contexto e.

Como alumnos de un programa de posgrado en donde se les pide la reflexión y análisis de su práctica, analizando la política educativa en turno y cómo está va permeando en las decisiones que lleva a cabo en las acciones que en su práctica realiza, como lo es la planeación didáctica que lleva a cabo para poder desarrollar el proceso de enseñanza con sus alumnos, apegado a los lineamientos que en su programa educativo le solicitan.

Nuestros alumnos, se observa que, en el proceso de su práctica docente, están respondiendo con más herramientas a los cambios que le van solicitando en el Plan de estudio en turno, esto se

da al momento de realizar con ellos el análisis de su práctica docente, llevar a cabo la reflexión y el análisis, al elaborar sus proyectos de intervención educativa.

En este siglo XXI, educar es una tarea compleja, abrumadora y poco reconocida. Ser docente ya no es sólo enseñar a leer y a escribir, como muchos pensaban, ser docente es saber que te enfrentarás a situaciones complejas y diversas y que se necesita estar preparado con las herramientas suficientes para poder llevar a cabo estos cambios.

La tarea del docente implica incidir en diversos ámbitos como lo es la escuela, el aula y el contexto, que lo van conduciendo a diversos ambientes que hacen que éste, tenga que tener una formación más amplia y profesionalizante.

Educar en estos tiempos es una tarea de compromiso y ética profesional; el docente enfrenta día a día desafíos que le exigen una reflexión constante de su tarea educativa. Se dan cambios en los individuos, en la sociedad, en las profesiones y en su forma de llevar a cabo su práctica docente; se le va exigiendo a éste, una nueva manera de enseñar, porque el alumno con el que estará en contacto cada día que pasa es diferente, su contexto está rodeado de mucha información que tiene a su disposición por el internet, por las nuevas tecnologías que van surgiendo.

Cada día la sociedad del conocimiento lo va envolviendo. Así, el docente para poder responder adecuadamente, no puede quedarse con la formación que adquirió en la etapa de su vida académica, porque está ya está obsoleta.

Como citar: Molina Molas J. M.S (2025)

El docente como investigador de su quehacer educativo, (3)1, [Nueva época] 138-141

Recibido: 21 de febrero de 2025. Aceptado: 04 mayo de 2025

Los retos que la sociedad le exige al docente, lo van obligando día a día a seguir preparándose y formándose profesionalmente, para lograr responder y adaptarse a las transformaciones por las que ésta pasando la sociedad, que va incidiendo poco a poco en la vida de sus educandos.

Por lo que se espera que su situación laboral, es decir lo que realiza en el aula y fuera de ella con sus alumnos, debiera de ir transformándose al igual que el proceso de cambio que se da en la sociedad del conocimiento.

El educador con los años de experiencia que va adquiriendo en su quehacer educativo, se espera que vaya reflexionando en lo que hace a diario y cómo lo hace, sin saberlo, él, se está convirtiendo en un agente de análisis y reflexión de su propia práctica, en un investigador de la realidad que vive, y que está en constante evolución.

El maestro va adquiriendo un rol de protagonista de la educación, se muestra activo, hábil, bien preparado, movilizándolo saberes para lograr poder incidir adecuadamente en su práctica docente.

El maestro al reflexionar sobre lo que hace, se permite diseñar y adecuar la planificación para que sus alumnos tengan mejores opciones de ir adquiriendo los saberes.

Flores, 2004, señala que en ese análisis de su práctica lo va llevando a reflexionar y será la piedra angular, para la modificación de esa práctica educativa.

Conforme va evolucionando en su desarrollo profesional, adquiere aprendizajes pedagógicos, personales, como institucionales que le permiten ir mejorando las prácticas en el aula, las cuales hacen que se den cambios de muchos tipos, desde la actitud como profesor, hasta la adaptación de estrategias innovadoras que estarán basadas en las necesidades de sus alumnos.

y así tendrá más elementos para poder responder a los cambios que se van dando al programa educativo, con el cual debe de interactuar constantemente para poder llevar a cabo

su práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que el maestro, tenga la obligación de estarse actualizando y preparándose constantemente, para poder innovar en sus estrategias y metodologías didácticas, que le permitan poder avanzar en su desarrollo profesional y ser cada día un docente innovador; es decir, que pueda incidir en su práctica y saber por qué lo está haciendo.

El desarrollo profesional del docente considera aprendizajes diversos y más si éstos aprendizajes están íntimamente relacionados con su quehacer educativo, cómo lo es la Maestría en Educación básica que le permite adquirir los elementos, teoría y las herramientas para poder ser un crítico de su práctica docente, esto es importante porque lo está estudiando y haciendo en su preparación de adquirir un nivel superior a la licenciatura, debe ser algo que lo ayude y brinde las herramientas necesarias para solucionar y atender con eficiencia, los múltiples cambios que se han dado en la reconceptualización de los saberes docentes, de lo que resulta válido a la hora de enseñar, de lo que está haciendo a diario en la vida del aula, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los resultados a la hora de modificar estrategias didácticas, de la diversidad del alumnado, de los cambios en las organizaciones, y más.

El gobierno con sus políticas de estado y educativas, pretende atender la atención a esa diversidad que se presenta en el sistema educativo.

Atender la diversidad de situaciones que se presentan en las aulas entre los docentes, el alumnado y las necesidades propias del contexto en donde se haya inmersa esa diversidad, se considera que como docentes será necesario estar constantemente preparándose de manera profesional para ir adquiriendo los elementos y las herramientas metodológicas, los recursos y la teoría que justificará sus acciones, para conocer los materiales y hacer las adaptaciones curriculares que sean necesarias, en el desempeño del quehacer educativo. La Maestría en Educación Básica, responde

según la encuesta aplicada a los alumnos en estudio, a estas necesidades y demandas que como docentes requieren para analizar y reflexionar sobre su práctica docente, puesto que les brinda la oportunidad a través de las lecturas y actividades propuestas en este posgrado analizar el rol que como docentes desempeñan.

La tensión como se dijo antes, en otro artículo derivado de esta investigación, pone en tela de juicio el trabajo que cada docente realiza.

Los alumnos entrevistados manifestaron que esta Maestría responde a las demandas que requieren como docentes en un mundo contemporáneo, adquieren competencias para la vida, y obtienen a través de la reflexión, conocer más las problemáticas que viven en el aula con sus alumnos, obtienen el conocimiento para responder a situaciones de incertidumbre y de cambio. Adquieren habilidades de innovación, de creación y solución de problemas, como la capacidad del trabajo en equipo y de interacción en un marco de respeto a la diversidad, mediadas por el internet, las tecnologías de información y de comunicación.

Es importante señalar que como docentes se deben identificar los conceptos que sustentan la teoría de la práctica reflexiva, que conformaron una propuesta de análisis de la enseñanza.

Es importante señalar que un docente reflexivo, considera los siguientes factores clave, mantener la mente abierta y saber escuchar distintos puntos de vista, aceptar lo bueno y lo malo de sus propias perspectivas, ser responsable en todas y cada una de sus acciones laborales, sociales, culturales, políticas, etc., considerando las consecuencias de sus acciones: ser honesto y responsable. Al respecto Flores, 2004, señala que el docente debe ser mediador, innovador, motivador, actualizado, autorregulado y creativo.

Si se analiza lo escrito en líneas arriba, es importante considerar la importancia que tiene un docente. Este, tiene un trabajo de análisis muy amplio el cual lo debe hacer a conciencia e ir puntualizando los aspectos en los que hay que mejorar, los que tendría que cambiar y aquello que de-

bería aprender. Es decir, estar en constante reflexión de su práctica docente. (Flores,2004.)

Reflexionar conlleva a decidir, cambiar, dejar de lado las metodologías tradicionalistas, fijarse metas precisas y no perderlas de vista al actuar.

Como docentes se debe hacer uso de las competencias educativas, las cuales debe poner en práctica a lo largo de su labor educativa, para poder lograr que sus estudiantes adquieran los aprendizajes esperados y puedan ser competentes para su vida. (Hurtado Baca, E.2016).

De ahí que, en las últimas décadas, que el ser un profesional reflexivo, sea igual a ser un profesor investigador.

Al respecto Stenhouse 1985. Afirma que es necesaria la adopción de los profesores con una actitud investigadora, que tengan la disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica.

El profesor al preocuparse por comprender mejor su propia práctica, se espera se enfrente a los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia.

Es importante que los docentes comuniquen y den a conocer lo que hacen, porque son resultados de sus experiencias, de sus reflexiones del trabajo que día a día realiza en el campo educativo, en la investigación que en las aulas hace, para compartir con los otros docentes que aún están iniciando en el ámbito educativo y que todavía no se sienten con la confianza para hacer su trabajo.

Por último, es importante señalar que Donald Schon,1983, considera, que todo profesional, consciente o inconscientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, porque valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional.

Por ello se dice que cuando alguien reflexiona desde la acción, se convierte en un investigador, cuando se piensa en la innovación como predis-

posición a la exploración de nuevas ideas, de elaboración de propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica docente, esta más que claro, que es necesario pensar en términos de un determinado plan de trabajo.

Por ejemplo, cuando el docente desarrolla un proyecto de investigación acción o su proyecto de intervención pone en acción todo lo aprendido.

Ante todo, lo antes expresado es que se considera que la práctica educativa es compleja y se espera que los docentes tengan las herramientas para poder incidir adecuadamente en su práctica docente y aún más, los que tienen una profesión bien sustentada..

Un docente reflexivo e investigador, de sus propias acciones, debe reconocer que, ningún cambio educativo es posible, si no se cuenta con docentes en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías. (Anijovich, 2006).

El docente ha tenido la necesidad de ir cambiando su quehacer docente en el transcurso de los años, lo que ha permitido profesionalizar su desempeño por medio de un aprendizaje continuo, él debe continuar preparándose, seguir analizando y reflexionado, tener una actitud de mejora y cambio, esto será lo que redituará en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Este ensayo forma parte del análisis y la reflexión, que los docentes llevan a cabo al estar estudiando la Maestría en educación Básica, que tienen como prioridad el análisis de su quehacer educativo, estudiar la maestría, les permite adquirir las herramientas y los conocimientos, que permitirá que vayan innovando en su quehacer docente.

2. Bibliografía

Aguerrondo, Inés 2004, Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV (COORDS. MAESTROS EN América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile, PREAL-CINDE,247pag.

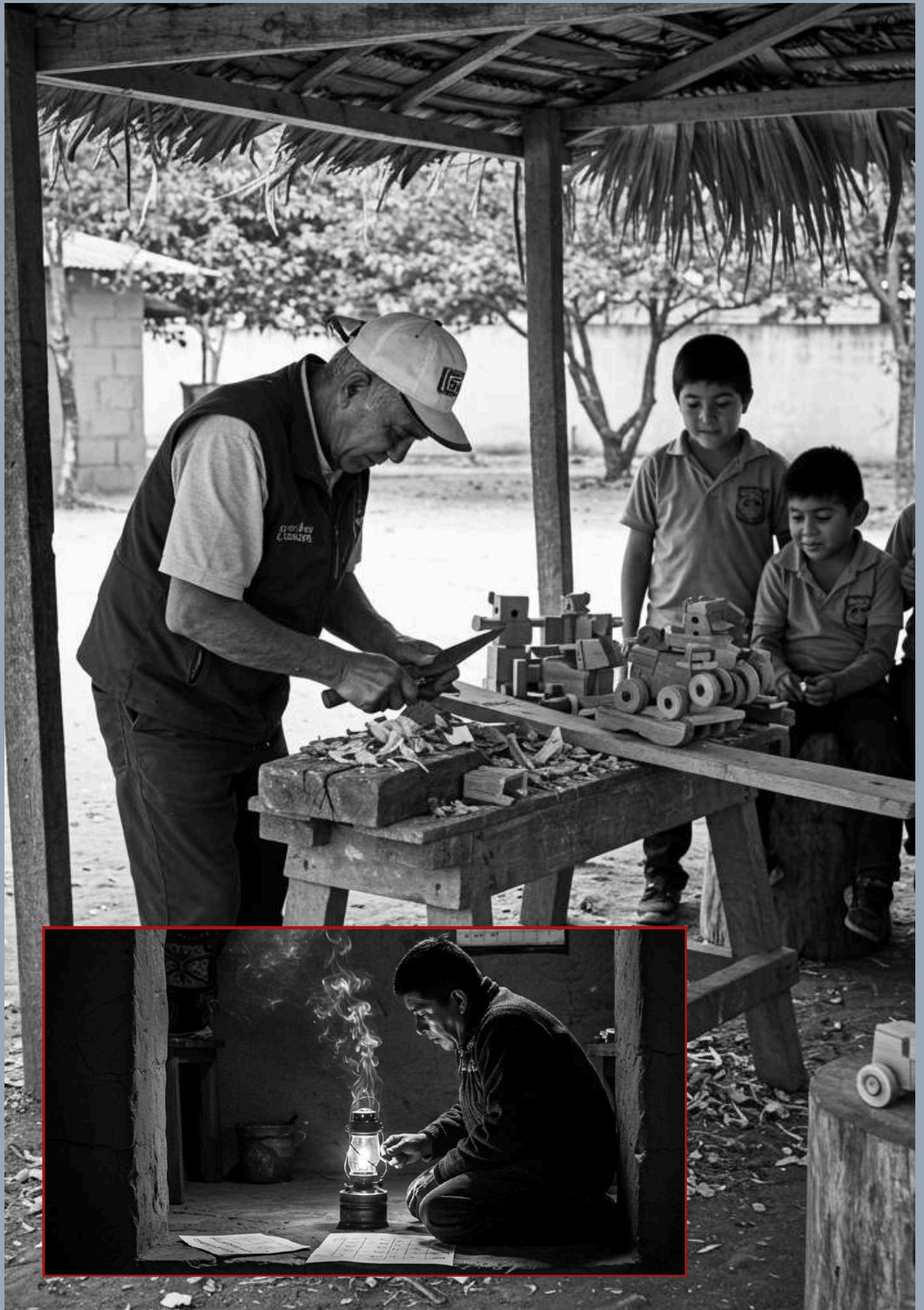
Anijovich, R y Mora, S. (2006). El docente reflexivo: clave para la innovación. En, reflexión académica, VII.7: 125-127)

Dewey, J. (1989). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.

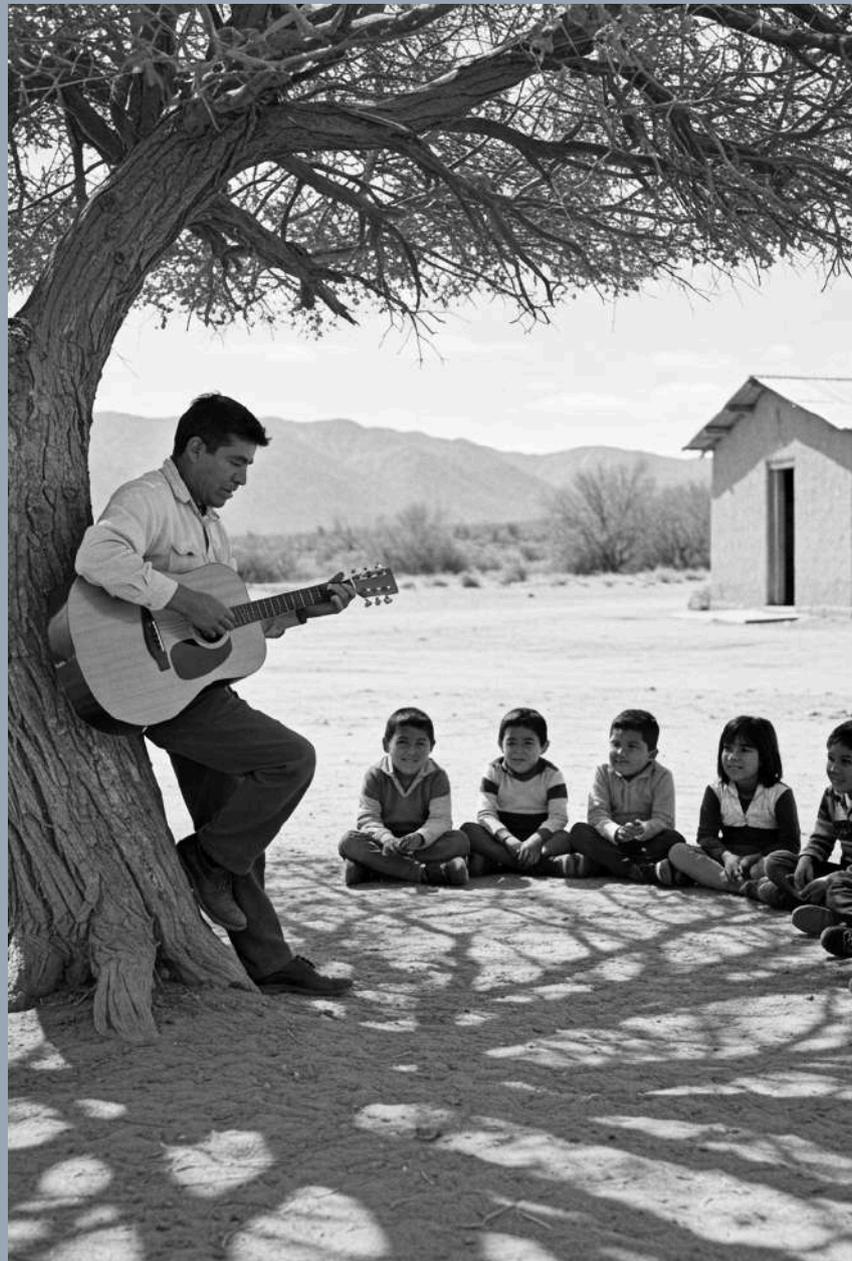
Hurtado Baca, E. (2016). La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente. En, Trujillo Holguín, J. a y García Leos, J.L (coord.), Desarrollo Profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., pp. 172-176.

Stenhouse, L. (1991) Investigación y desarrollo del Currículum 3ª. Ed. Ed Morata. Madrid. 319pp.

Schon, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.



Tribuna Pedagógica



Vol 3, Núm 1

Universidad Pedagógica Nacional