REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

ISSN 2954-3584

Núm. 21
Septiembre, 2025
Año 7

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

NÚM.21, SEPTIEMBRE—DICIEMBRE 2025. AÑO 7

Publicación cuatrimestral.

Hecho en México. Prohibida su venta.

La Revista Inspiración Educativa México, publica investigaciones, proyectos, innovaciones, puntos de vista, iniciativas y experiencias sobre temas educativos de relevancia educativa e impacto social.

Para mayor información diríjase a:

revistainspiracion2019@gmail.com

Tel. 5516499884

Cintillo legal

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO. Año 7, núm. 21 septiembre–diciembre 2025, es una publicación cuatrimestral editada por Ezequiel Chávez Collí. Calle 124, No. 13, Manzana 32, Supermanzana 245, C.P 77516, Cancún, Quintana Roo. Tel. 5516499884, página electrónica www.revistainspiracioneducativa.com, correo electrónico: revistainspiracion2019@gmail.com. Editor Responsable: Ezequiel Chávez Collí. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2019-060712591400-102, ISSN 2954-3584, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización, Ezequiel Chávez Collí. Fecha de última modificación: 30 de agosto de 2025.

Está permitido el uso de este material con fines no comerciales dispuestos por los/las autores/as y las atribuciones otorgadas al editor. Los términos oficiales de esta licencia pública se aplican conforme a lo indicado.

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenidos de la publicación sin previa autorización de la Revista Inspiración Educativa México siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

CONTENIDO

Palabras del editor 4

Inteligencia Artificial en el aprendizaje: ¿Evidencias de cumplimiento superficial o el falso positivo del aprendizaje? 5

Inclusión educativa mediante deporte en jóvenes con rasgos asociados al autismo de nivel medio superior en Sonora 9

Propuesta de modelo estratégico de detección de necesidades formativas para el desarrollo académico del estudiante del CECYTE QROO 17

La influencia de la práctica docente para promover el desarrollo socioemocional en alumnos de educación primaria 28

Cultura digital ecológica: redes sociales, activismo juvenil y educación ambiental crítica en entornos urbanos 47

Transformación de la administración escolar en México 58

Somos el tiempo que pasa, somos aquello que pasa en el tiempo: una reflexión sobre la educación y la diferencia 67

Paulo Freire entre andragogía y pedagogía su pensamiento crítico como eje articulador en la Nueva Escuela Mexicana 71

La evaluación formativa para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje 81

La consolidación de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana 94

Palabras del editor

Estimado lector

Nos complace presentar el vigésimo primer número de la Revista Inspiración Educativa, una edición que reúne investigaciones de alto impacto, escalabilidad y profunda relevancia para el ámbito educativo contemporáneo. Cada artículo que compone esta entrega ha sido seleccionado por su capacidad de trascender fronteras y provocar reflexiones significativas en quienes se dedican a transformar la educación.

En RIEMX, tejemos redes con una comunidad global de agentes de cambio: investigadores, docentes, pensadores y visionarios que, con dedicación incansable, revisan y eligen los trabajos más brillantes e inspiradores. Nuestro propósito es claro: contribuir al fortalecimiento de la educación y fomentar la investigación científica-educativa mediante la creación de espacios fértiles para el intercambio y la difusión del conocimiento.

Este número es fruto de una colaboración diversa y enriquecedora. Participaron investigadores consolidados, educadores apasionados, maestros experimentados y voces emergentes que, con sus aportes, han ampliado el horizonte del saber tanto a nivel local como global.

En esta edición, exploramos temas que invitan a la reflexión profunda: la pedagogía de las diferencias, la andragogía y su vínculo con la pedagogía, la inclusión educativa y la educación intercultural, la transformación de la administración educativa, la evaluación formativa como herramienta de mejora, así, como un modelo innovador para detectar necesidades formativas en el desarrollo académico y la práctica docente orientada al desarrollo emocional.

Además, abordamos cuestiones de gran actualidad como: la construcción de una cultura digital ecológica en redes sociales y el papel emergente de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje.

Ezequiel Chávez Collí

Inteligencia Artificial en el aprendizaje: ¿Evidencias de cumplimiento superficial o el falso positivo del aprendizaje?

Ing. Heriberto Prieto Zamudio
Profesor de Bachillerato General
Cofundador de la iniciativa "Competencia Digital Cero"
Puebla, México
heribertopz21@gmail.com

Resumen

La evaluación tradicional del aprendizaje se basa en la calificación de las tareas entregadas por los estudiantes. Sin embargo, la inteligencia artificial (IA) plantea un dilema: ¿son los trabajos asistidos por IA una verdadera evidencia de aprendizaje o un ´falso positivo´ académico, donde la prueba de dominio del tema no es genuina? Aunque la IA agiliza las tareas, el aprendizaje profundo y significativo ocurre cuando los estudiantes analizan, critican y se apropian del contenido, en lugar de simplemente generar un producto. El verdadero aprendizaje es un proceso activo que requiere esfuerzo y tiempo, y no debe ser delegado por completo a la tecnología.

Palabras clave: Aprendizaje, Inteligencia Artificial, Falso positivo.

Introducción

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes tradicionalmente se basa en rasgos o aspectos valorados en las tareas entregadas para asignar una calificación. Sin embargo, con el auge de la inteligencia artificial (IA), surge una pregunta crítica: ¿Cómo contribuyen las actividades asistidas por IA al verdadero aprendizaje de los estudiantes?

El dilema de la IA en las tareas académicas

Las tareas cotidianas de aprendizaje como redactar textos, crear organizadores gráficos o producir materiales multimedia ahora pueden realizarse con asistencia de IA. Estas herramientas generan resultados a partir de preguntas o instrucciones (prompts), lo que plantea un dilema: ¿los productos creados por IA son evidencia real de aprendizaje o simplemente un cumplimiento superficial para evaluaciones?, ¿estamos ante un "falso positivo" académico donde no hay pruebas genuinas de dominio del tema?

Actividades de aprendizaje consciente vs dependencia de la IA

Si bien la IA puede resolver tareas académicas con rapidez y adaptabilidad, incluso dificultando su detección, es necesario replantear: ¿qué tipo de actividades promueven aprendizajes profundos y significativos? Aquellas donde el estudiante no solo elabora un "prompt", sino que analiza, critica y se apropia del contenido generado.

El estudio como proceso activo

Estudiar es un proceso activo y consciente orientado a adquirir conocimientos o desarrollar habilidades. Implica ejercitar el entendimiento mediante la observación, la práctica, la discusión y la retroalimentación —elementos fundamentales del aprendizaje activo—. Este proceso requiere tiempo y esfuerzo, ya sea en entornos formales (como la escuela) o informales (como el autoaprendizaje), e incluye acciones como memorizar, leer, tomar notas, elaborar esquemas, resolver problemas o debatir. Su objetivo es fortalecer capacidades críticas, creativas, comunicativas, así como el pensamiento sistémico y complejo.

Breve contexto histórico

Antiguamente, se creía que la inteligencia era el que el alumno imitaba y memorizaba reproduciendo o repitiendo, pero esto es completamente falso, ya

que lo único que se generaba eran estudiantes instruidos. Posteriormente, inteligente se consideró como aquel que, además de tener un conocimiento y habilidades, soluciona problemas. El término evolucionó con el concepto de tesis porque se consideraban las competencias que, agregándole a la capacidad de estar instruidos, podían ejecutar dichos conocimientos, habilidades, valores y destrezas específicamente en ciertos contextos. Esto era un enfoque completamente técnico, lo que no aportaba, más que aún, un obrero calificado con limitadas capacidades y apreciación más allá de lo que específicamente tenía que realizar.

Aprendizaje a lo largo de la vida

Estudiar es un aprendizaje a lo largo de la vida (del inglés “lifelong learning”) que busca el desarrollo intelectual vinculado a una mejor calidad de vida, pero exige disposición, mente abierta, aprender para reaprender y autogestión. Sin embargo, si delegamos la producción de conocimientos a la IA sin analizar sus resultados, ¿realmente hay crecimiento personal o profesional? Aprobamos exámenes o entregamos tareas, pero el progreso se desvincula del dominio real del contenido.

Resultados y proceso de aprendizaje

La IA agiliza tareas, pero ¿qué ocurre después de entregar el resultado? ¿Cuánto de ese contenido se internaliza? Podríamos llamarle “aprendizaje” a usar “prompts” efectivos, pero sin desarrollar procesos mentales, motrices o emocionales, no hay integración real del conocimiento. Esto contradice el ´aprendizaje significativo´ (Ausubel), donde el estudiante cuestiona, aplica y vincula el saber con sus experiencias previas. Él es protagonista de su propio aprendizaje, lo que queda en duda si esta forma de evaluar es fiable para valorar el aprendizaje.

Sin aprendizaje profundo, un falso positivo

¿Qué es un falso positivo? Es el resultado de una prueba que indica que algo es verdad cuando en realidad es falso. Haciendo una analogía con las evidencias de aprendizaje hechas por IA por las pruebas que indican que es algo verdadero o

aceptable como prueba de sus aprendizajes.

Sin experimentar el proceso y conocer en profundidad el tema, pero entregado un producto es evidencia de un falso positivo. Hemos pasado de procesos de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en los estudiantes la memorización.

Es entonces que surge una pregunta fundamental si los estudiantes adquieren información procesada ¿el producto entregado se valora por su resultado o la capacidad de síntesis del contenido de la IA o por el dominio que tiene en el tema?, o ¿el estar ausente en la experiencia del proceso de indagar diversas lecturas y sintetizar la información en un producto final es entregar evidencia para cumplir? Es entonces lo que se concibe como el falso positivo, es tener un producto que cumple con los requerimientos de logros académicos, sin tomar en cuenta otros aspectos de su aprendizaje personal o una parte de ellos son dados por aceptables y buenos.

Conclusión

El "aprender haciendo" y "aprender de los errores" parecen cuestionables en la era digital. La única solución es ser conscientes de nuestro propio aprendizaje, asumiendo un compromiso personal con el desarrollo humano más allá de los atajos tecnológicos.

Referencias

Dwivedi, YK. (2023). Los falsos positivos y falsos negativos de las herramientas de detección de IA generativa en la educación y la investigación académica: el caso de ChatGPT. *The International Journal of Management Education,* (21)

Hitsuwari, J. (2023). ¿La colaboración entre humanos e IA genera arte más creativo? Evaluación estética de la poesía haiku creada por humanos y generada por IA. *Revista ELSEVIER*, (139)

Puche-Villalobos D. (2024). Inteligencia Artificial como herramienta educativa: ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Revista Digital del Doctorado en Educación,* (10), 105-120 https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.ee.7

Inclusión educativa mediante deporte en jóvenes con rasgos asociados al autismo de nivel medio superior en Sonora

Dra. Patricia Calderón Borbón
Docente e Investigadora en Educación
Sonora, México
inocuidad.alimentaria@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una investigación cualitativa descriptiva que analiza el deporte como herramienta de inclusión para adolescentes con características asociadas al autismo en nivel medio superior en Cajeme, Sonora. A partir de observaciones, entrevistas y bitácoras, se identificaron avances en interacción social y habilidades socioemocionales. Se busca promover una inclusión educativa basada en las necesidades reales y no solo en diagnósticos clínicos, resaltando la importancia de capacitar a docentes y sensibilizar a las familias.

Palabras clave: inclusión educativa, deporte adaptado, autismo, habilidades sociales.

Introducción

La inclusión educativa ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de enfoques integradores centrados en el déficit a modelos más comprensivos que reconocen la diversidad como un valor en sí mismo (UNESCO, 2020). Sin embargo, persisten barreras estructurales y actitudinales, especialmente cuando se trata de adolescentes con condiciones del neurodesarrollo, como por ejemplo el Trastorno del Espectro Autista (TEA). En contextos escolares, particularmente en el nivel medio superior, los estudiantes con características asociadas al autismo suelen ser invisibilizados debido a la ausencia de un diagnóstico clínico formal. Esta invisibilidad genera que no sean considerados sujetos de atención diferenciada, limitando sus oportunidades de participación e interacción social (García & González, 2021).

La elección de emplear el término “características asociadas al autismo” responde a una necesidad ética y metodológica de visibilizar a una población vulnerable cuya exclusión no siempre está mediada por el diagnóstico, sino por el desconocimiento y la resistencia de su entorno. Como lo plantea la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la OMS (2023), el enfoque debe estar en las capacidades funcionales y no únicamente en las etiquetas clínicas. Además, la negación por parte de algunas familias a aceptar la necesidad de evaluación o apoyo, sumado a la falta de formación docente en inclusión, profundiza la brecha entre la teoría y la práctica inclusiva. Por ello, esta investigación se propone contribuir a la construcción de una escuela más empática e inclusiva, utilizando el deporte como estrategia de integración social y desarrollo emocional.

Desarrollo

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo-descriptivo, el cual permite explorar las experiencias y los significados atribuidos por los participantes en su contexto natural (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Se empleó un diseño observacional y transversal, adecuado para comprender fenómenos sociales, complejos y dinámicos, como la inclusión educativa a través de la práctica física.

La población estuvo conformada por 60 estudiantes distribuidos en dos grupos, y la muestra fue intencional, integrada por 14 estudiantes (8 hombres y 6 mujeres), equivalente al 23 % del total. Los participantes fueron seleccionados del cuarto semestre, grupo que presentaba un mayor número de individuos con alguna característica derivada del autismo.

El estudio se realizó en una preparatoria privada ubicada en Cajeme, Sonora. Los criterios de inclusión contemplaron conductas observables compatibles con el espectro autista, tales como dificultades en la interacción social, comportamientos repetitivos o hipersensibilidad sensorial, sin requerir un diagnóstico clínico formal.

Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas semiestructuradas, guías de observación directa y bitácoras individuales. Las entrevistas, diseñadas bajo el modelo propuesto por Flick (2015), se dirigieron tanto a docentes como a estudiantes, captando sus percepciones sobre la inclusión y la participación durante las actividades. La guía de observación consideró indicadores tales como participación activa, interacción entre pares, atención sostenida y expresión emocional, mientras que las bitácoras permitieron registrar la evolución individual en cada sesión. Las actividades deportivas fueron diseñadas bajo criterios de accesibilidad e inclusión, inspiradas en las propuestas de Suárez Pérez (2014), y ejecutadas por un docente especialista en educación física. Esta triangulación de instrumentos aportó riqueza metodológica y permitió contrastar lo observado con lo expresado por los participantes, garantizando la validez de los hallazgos.

Resultados

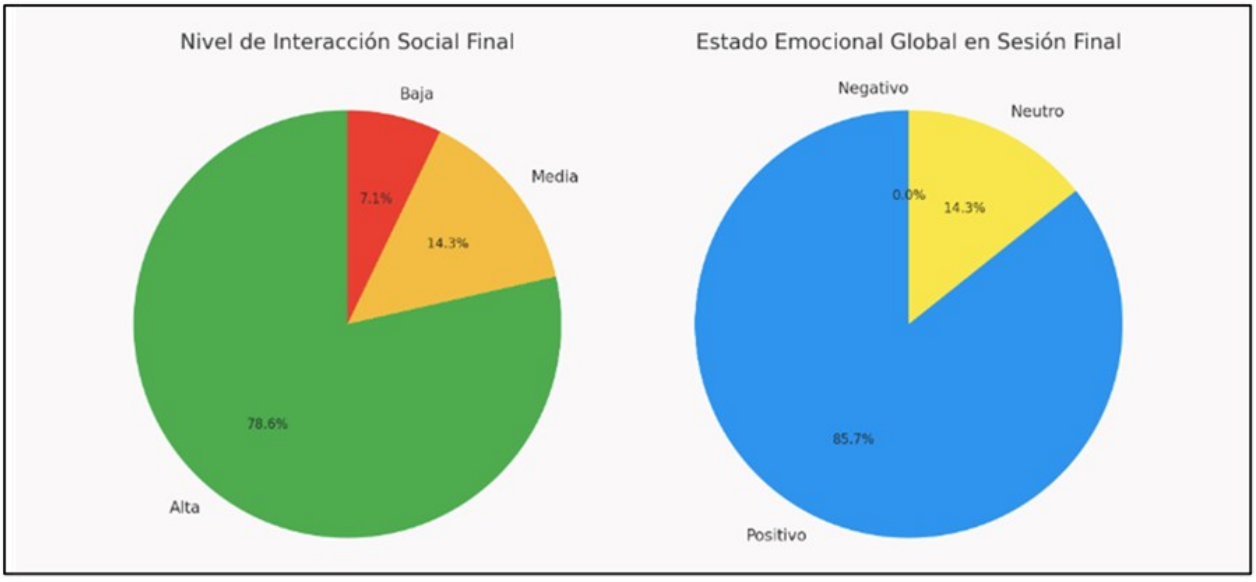
Los resultados evidenciaron que el deporte adaptado, cuando es implementado con intención pedagógica y bajo un enfoque inclusivo, puede mejorar significativamente la interacción social y el bienestar emocional de jóvenes con características asociadas al autismo. La mayoría de los estudiantes mostró una evolución positiva en su disposición hacia las actividades físicas, incrementando progresivamente su participación y demostrando mejoras en la expresión verbal, el contacto visual y la colaboración grupal. En particular, aquellos que al inicio del proceso presentaban actitudes de retraimiento o evitación, lograron integrarse a las dinámicas gracias a la repetición estructurada y al acompañamiento empático del docente (Martínez, Rodríguez & Salazar, 2022).

Gráfica 1. Nivel de Participación final de los resultados

Alta participación: 85.7% (12 estudiantes)
Media participación: 14.3% (2 estudiantes)
Baja participación: 0%

Participación final: La mayoría de los estudiantes presentó participación alta, destacando el impacto positivo del deporte.

Gráfica 2. Nivel de interacción social a término de programa



Nivel de interacción social final: Predominó la interacción alta entre pares, evidenciando mejoras en comunicación y colaboración grupal.

- Alta: 78.6%
- Media: 14.3%
- Baja: 7.1%

Estado emocional global en la sesión final: El estado emocional fue mayormente positivo, indicando bienestar generado por actividades deportivas inclusivas.

- Positivo: 85.7%
- Neutro: 14.3%
- Negativo: 0%

Resultados

Los registros en las bitácoras individuales revelaron que el sentido de pertenencia y la confianza grupal aumentaron conforme avanzaban las sesiones. Estudiantes como J.C.G. y V.G.Q. pasaron de la apatía inicial a involucrarse activamente, evidenciando que los entornos controlados y estructurados favorecen la seguridad emocional. Este hallazgo coincide con lo señalado por García-Pérez, López y Torres (2021), quienes destacan que las actividades físicas adaptadas actúan como reguladores del estrés y promueven la socialización en contextos escolares. Por otro lado, se observaron limitantes importantes a nivel institucional, como la falta de capacitación docente y la escasa participación de algunas familias. Estos factores obstaculizan la implementación efectiva de prácticas inclusivas y refuerzan la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia, basada en las necesidades reales y no exclusivamente en diagnósticos formales.

Los hallazgos de esta investigación confirman lo que diversos autores han postulado sobre el potencial del deporte como catalizador de inclusión educativa en adolescentes con dificultades del neurodesarrollo (Smith & Jones, 2019; Torres & Martínez, 2018). El deporte permite establecer rutinas, facilita la comunicación no verbal y ofrece oportunidades de éxito compartido, elementos cruciales para la construcción del sentido de pertenencia. Además, se observó que la actitud empática del docente fue determinante en el cambio de comportamiento de los estudiantes. Esta dimensión interpersonal, vinculada a la inteligencia emocional, ha sido destacada por Goleman (1995, citado en Martínez, Rodríguez y Salazar, 2022), quien la define como una competencia fundamental para el desarrollo de relaciones saludables y respetuosas.

Desde la perspectiva de los padres de familia, la experiencia fue ambivalente. Mientras algunos mostraron apertura al proceso y reconocieron los avances en sus hijos, otros mantuvieron una postura de negación o se mostraron ajenos al trabajo escolar. Esta divergencia es consistente con lo expuesto por Hernández-García, Martínez y Ramírez (2020), quienes señalan que la resistencia familiar es una barrera recurrente en los procesos de inclusión. Por parte de la institución, se identificó una falta de protocolos específicos para atender a estudiantes con necesidades no diagnosticadas, lo cual limita la capacidad de respuesta ante casos que requieren intervención diferenciada. Estos hallazgos permiten afirmar que la inclusión no puede ser una responsabilidad exclusiva del docente, sino una tarea colectiva que involucra a toda la comunidad escolar y familiar.

Conclusión

La inclusión educativa de jóvenes con características asociadas al autismo no debe depender exclusivamente de un diagnóstico clínico, sino de la identificación oportuna de sus necesidades y del compromiso de la escuela para responder con estrategias adecuadas. Esta investigación evidenció que el deporte adaptado, guiado por docentes sensibles y capacitados, representa una herramienta poderosa para fortalecer la convivencia, el desarrollo emocional y la interacción social en contextos escolares. Los avances observados en los participantes reflejan el impacto positivo de las dinámicas grupales estructuradas y del acompañamiento empático.

Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos, como la falta de formación del personal docente, la limitada colaboración familiar y la carencia de lineamientos institucionales claros. Por ello, se recomienda implementar programas de capacitación permanente en inclusión educativa, así como campañas de sensibilización dirigidas a padres de familia. Además, es necesario replicar este tipo de intervenciones en otros contextos y dar seguimiento a largo plazo para evaluar su sostenibilidad. Solo mediante una acción articulada entre escuela, familia y

comunidad, será posible construir entornos más inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). Inclusion and pupil achievement (Research Report No. 578). Department for Education and Skills.

Echeita, G. (2013). Inclusión y educación: De la exclusión a la plena participación. Narcea Ediciones.

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

García, C., & González, M. (2021). Inclusión sin diagnóstico: Desafíos en la educación media superior. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 15(1), 45-62.

García-Pérez, E., López, M., & Torres, S. (2021). Actividades físicas adaptadas y su impacto en la socialización de estudiantes con TEA. Educación y Diversidad, 13(2), 88-104.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). McGraw-Hill.

Hernández-García, A., Martínez, R., & Ramírez, L. (2020). Familia e inclusión escolar: Retos y propuestas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(84), 789-812.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). Fundamentos de metodología de la investigación (7.a ed.). McGraw-Hill.

Lázaro, J. (2019). Validación de instrumentos de investigación en educación: Un enfoque práctico. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(2), 56-70.

Martínez, R., Rodríguez, A., & Salazar, E. (2022). Prácticas deportivas y habilidades sociales en adolescentes con rasgos del espectro autista. Revista de Psicología Educativa, 28(1), 34-49.

Obrusnikova, I., & Dillon, S. R. (2012). Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, 29(2), 113-132.

Organización Mundial de la Salud. (2023). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). https://www.who.int

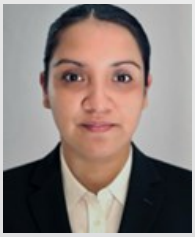
Smith, L., & Jones, M. (2019). Inclusive sport practices for youth with developmental disabilities. Journal of Youth Sports, 6(3), 11-20.

Suárez Pérez, J. (2014). Educación física adaptada e inclusiva. Paidotribo.

Torres, C., & Martínez, F. (2018). Deporte e inclusión educativa: Una revisión sistemática. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(2), 55-71.

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report 2020. UNESCO Publishing.

Propuesta de modelo estratégico de detección de necesidades formativas para el desarrollo académico del estudiante del CECYTE QROO



Dra. Melissa Fernanda Castro Castillo
Docente de CECYTEQROO
Playa del Carmen, Q. Roo
melissa.castro@cecyteqroo.edu.mx

Resumen

Este artículo aporta una herramienta educativa, denominada "Modelo Estratégico de Detección de Necesidades Formativas para el Desarrollo Académico del Estudiante" (Por sus siglas MDNF), el cual se traduce en una guía orientada para los docentes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo Plantel I y II de Playa del Carmen, este último de nueva creación (CECYTEQROO) que lleve a identificar el uso de estrategias de aprendizaje necesarias para los estudiantes. El modelo estima la consistencia interna en una muestra de estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Técnico en Servicios de Hotelería (TSH) del Plantel Playa del Carmen I y de la carrera de Técnico en Alimentos y Bebidas (TAyB) del Plantel Playa del Carmen II de segundo semestre y la correlación entre las estrategias reportadas por los docentes y la calificación definitiva en asignaturas profesionales. Participan 950 estudiantes del total del alumnado entre los semestres participantes, la mayoría de sexo femenino (88%) y con la edad promedio de 17 años. Se precisó diagnosticar el nivel de desarrollo académico en los estudiantes. El modelo está basado en el enfoque socio-formativo de desarrollo de competencias laborales y para la vida y lineamientos establecidos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En la obtención de los datos, todos los participantes respondieron un cuestionario para detectar necesidades (MEDNFORM).

Posteriormente, el MEDNFORM se revisó y se aplicó a una muestra más amplia de 251 alumnos en el estudio 2. Los análisis mostraron la existencia en la relación de los estudiantes y el estado en que se encuentra la relación del valor de la responsabilidad del estudiante y del docente. De acuerdo con la detección de necesidades y niveles de desarrollo académico por competencias establecidas. Se concluye que la versión 2 presenta las propiedades adecuadas para poder ser empleada para su aplicación.

Palabras clave: necesidades formativas, desarrollo académico, estrategias de aprendizaje.

Introducción

Ante los retos en la Educación Media Superior que se enmarca en el área didáctica y el logro de los aprendizajes que representa un desafío que demanda estrategias articuladas, complementarias y diversas para alentar el buen funcionamiento de la educación, se propone diseñar un Modelo Estratégico de Detección de Necesidades Formativas para el Desarrollo Académico del Estudiante en el colegio (MDNF).

En primer lugar, se busca detectar las necesidades formativas partiendo de un interés personal y profesional, por lo que esto promueve un aprendizaje situado y significativo. Por otro lado, el papel de los docentes en brindar apoyo de acuerdo con las necesidades de los jóvenes. Sin embargo, la sociedad estudiantil vive una etapa en constante cambio, marcada por el estado de motivación e intereses.

Los aspectos considerados y la revisión efectuada de la literatura, nos llevan a identificar que la educación es concebida como un derecho de los niños y jóvenes a un óptimo desarrollo de sus capacidades, que les prepare para enfrentar los retos que se les presente tanto en su vida diaria como en su trayecto formativo, sin embargo, a pesar de los beneficios de la educación, es importante visualizar a la motivación como punto de partida en el cual los jóvenes requieren para aprender y desarrollar el logro del aprendizaje; quienes necesitan estimulación directa adecuada. Como referencia,

la Secretaría de Educación, en el marco del PND 2013 – 2018; 2019 - 2024 y 2025 - 2030, promueven el modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial, con el propósito de crear conciencia en la sociedad sobre la trascendencia de la estimulación-motivación temprana, con el fin que tener un desarrollo emocional, físico, intelectual, social y armónico que fortalezcan sus vínculos afectivos con la familia.

Esto significa una ventaja, ya que es necesario conocer las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante asiste a clases porque él o ella encuentra interesante y satisfactorio aprender más acerca de ciertas cosas, sin embargo, para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias [poder] y tener disposición [querer]. Esto señala de que el aprendizaje está determinado por variables motivacionales, pero también cognitivas que se traducen en el acto de aprender (Gargallo, 2009).

Por otro lado, la relación entre lo cognitivo y lo motivacional pone en relieve la importancia de determinar mecanismos, que permitan detectar necesidades formativas para el desarrollo académico del estudiante; partiendo de competencias profesionales que ejercen un control consciente en el desarrollo de un determinado logro del aprendizaje, aceptando la disposición y la actitud del alumno para favorecer el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista social, esta investigación aplicada permitió vislumbrar el panorama sobre la importancia de identificar las necesidades formativas para el desarrollo académico del estudiante como factor educativo en función de los conocimientos y capacidades – ámbito cognitivo- sin perder de vista la estrecha interdependencia de ambos aspectos.

Por otra parte, en cuanto a su alcance, se abrirán nuevos caminos para detectar estas necesidades formativas que favorezcan el desarrollo académico del estudiante y conocer las características de las condiciones de estudio de los estudiantes, así como para la realización de juicios valorativos respecto al papel dentro del proceso de

enseñanza y formación por competencias, considerándose los objetivos de investigación, todo esto sin desviarse del tiempo y campo de estudio.

Esta investigación pretende detectar el nivel de profundidad de las necesidades del estudiante para el desarrollo académico con base a sus competencias profesionales; siendo la detección de necesidades un factor importante para la mejora continua del alumno, ya que además nos permitirá observar las necesidades generales y específicas que conlleva optimizar recursos y unificar programas de interés común.

En consecuencia, el objetivo general de la presente se plantea como el de diseñar una propuesta de modelo que permita identificar las necesidades de los estudiantes de educación media superior para la atención de las mismas, así como para la mejora tanto de su desempeño académico. Por lo anterior, se desprenden cuatro objetivos específicos: (1) Identificar los elementos representativos que permitan la integración de las necesidades en el desarrollo académico en el contexto del colegio; (2) Analizar las necesidades formativas para el desarrollo académico del estudiante y/o información psicológica en grupo de alumnos / as del CECYTEQROO; (3) Caracterizar la detección de necesidades formativas en el contexto del colegio, (4) Construir un protocolo de modelo para favorecer la integración de la detección de las necesidades con el desarrollo académico del estudiante; y validar la propuesta del modelo diseñado.

Desarrollo

Para detectar las necesidades se recurre a un análisis detallado de las carencias del estudiante y del personal docente al momento de diseñar una metodología del tipo descriptivo-transversal no experimental; por la orientación a determinar la motivación académica y el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en una misma muestra de sujetos que permita identificar lo que el estudiante requiere en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes para el mejor desempeño de su aprendizaje que le competen, a través de diseño de planes y programas ´ad hoc´ a la

especialidad y/o capacitación profesional, que su vez tiene un impacto en la motivación académica y los factores que intervienen en el aprendizaje por competencias en el educando y permitirá a los tomadores de decisiones proporcionar políticas o acciones concretas para evitar o pronosticar acciones en el sector educativo.

El principal alcance de la investigación es generar un modelo útil para la institución educativa, factores que intervienen en la trayectoria educativa, y generar a los actores educativos del subsistema, el objetivo de proporcionar información fidedigna sobre el impacto de la motivación académica en el que hacer educativo, además de proporcionar un apoyo a las autoridades para futuras investigaciones y fungir como referente en el Plan de Desarrollo Institucional, así como orientar a los docentes en su práctica educativa; el cual se desconoce dicho impacto al momento de la práctica frente al grupo.

Con esta investigación se pretende analizar las necesidades que manifiesta un grupo de la población estudiantil, ya que; es partiendo de esta detección y priorización de necesidades, y en función de la estructura de funcionamiento y recursos de la institución, lo que permitirá tomar un referente en el diseño y desarrollo de programas de actuación en el marco de la formación del alumno.

Sin embargo, la evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de priorización o asignación de recursos. El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits de las personas, de los grupos, siendo la determinación política la que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen. Tejedor (1990) considera la evaluación de necesidades como el punto de partida del proceso de “evaluación de programas”.

Si bien, Pérez Campanero considera que es importante realizar una planificación sistemática antes de lanzarse a realizar acción de intervención. Por ello, la mejor intervención siempre debe comenzar por identificar las necesidades que serán el “hilo conductor” de todo nuestro proceso de intervención (Campanero, 1991).

En la evaluación de las necesidades es importante en el análisis de la educación, ya que es un constructo singular el cual sugiere que una persona es movida para actuar por tipos de factores muy diferentes, con experiencias y consecuencias altamente variadas, si bien los estudiantes pueden estar motivados debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte cohesión externa.

Esto significa una ventaja, ya que es necesario conocer las necesidades de los estudiantes. Por medio de una evaluación de necesidades, es una expresión genérica que designa cualquier aproximación sistemática para determinar prioridades de acción futura. La aparición de este tipo de estudios en el ámbito social surge por tres razones principales; (i) la justificación del gasto público que demandan de los poderes políticos las fuerzas sociales en un contexto democrático, (ii) la coyuntura de expansión de servicios sociales que hoy se vive, y (iii), paradójicamente, la escasez de recursos disponibles para invertir en esos servicios sociales (Tejedor, 1990).

Asimismo, señala que una de las finalidades básicas de un análisis de necesidades consiste en ayudar a los profesionales a tomar decisiones apropiadas acerca de los servicios que deberían ser proporcionados a los clientes, siendo los estudiantes (Wysong, 1983).

Son diversos los modelos de análisis de necesidades; Modelo de Cox y otros (1987); Modelo. Witkin (1977; 1984); Diseño de Illinois (1981); Modelo inductivo de Shuck (1968); Modelo Deductivo de Kauffman y English (1979); Modelo Sweiger (1971); Modelo de Rucker y otros (1969); Modelo de análisis de necesidades de intervención socioeducativa (Pérez Campanero, 1991); y Modelo CIPP de Stufflebeam (1968). En este último modelo se encuentra integrado en un proceso más amplio, el de la evaluación del contexto (Álvarez et al. 1988; Stufflebeam y otros, 1971). Posiblemente el modelo de Kaufman y el modelo CIPP de Stufflebeam según Álvarez González (coord.…) (2001) son los más utilizados. En España, uno de los más utilizados es el modelo para el análisis de las necesidades de Intervención Educativa (ANISE) de Pérez Campanero (1991), que se estructura en tres fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones.

Por tanto, para esta propuesta de modelo podemos obtener la identificación de la categorización, indicadores e índices que permiten el análisis completo de los elementos que formarán parte de la propuesta de modelo. A continuación, se describe cada uno de ellos.

El análisis de las categorizaciones; tiene como finalidad examinar las tareas enviadas y realizadas en el aula escolar, para determinar las capacidades y habilidades requeridas para realizar las actividades, identificar las tareas inherentes en el que hacer del aula y descomponerlas en unidades medibles. Se analiza el comportamiento de los estudiantes en el aula escolar, se identifica el desempeño requerido en términos de productividad. Cuya definición operacional de la categorización:

Parte A: Estrategias de aprendizaje

1. Conocimiento: es el proceso de tipo intelectual en el desempeño de procesos, tales como atención, memoria, análisis, abstracción, reflexión. Esta área propicia la aplicación del conocimiento.
2. Habilidades: el dominio de habilidades, específicas, hábitos y destrezas mentales, verbales y de movimiento de las personas deben adquirir y desarrollar cuando se toma una asignatura, se traduce en un incremento en sus habilidades, que normalmente se adquiere en el aula escolar.

Parte B: Motivación del estudiante.

3. Actitudes: constituye un conjunto de actitudes, valores y opiniones del individuo, que generan tendencias a actuar a favor o en contra de las personas, los hechos y las estructuras, que dichas tendencias intervienen en el desempeño del estudiante e integran: valores, motivaciones, emociones, ideas, sentimientos y la personalidad del individuo hasta lograr una plena caracterización.

Cierre

Ante esta problemática se plantea la necesidad de estudiar la importancia de la detección de necesidades académicas formativas relacionadas con la motivación académica, en el cual se realizará un análisis de la integración de las necesidades y hacia la intervención práctica escolar, así como de sus hábitos académicos. Esto propicia la reflexión para establecer posibles estrategias académicas de la actividad escolar con el objetivo de incentivar la misma.

Esta investigación trata de establecer mecanismos para una guía orientada para los docentes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo Plantel Playa del Carmen I y Plantel Playa del Carmen II, lo cual busca mostrar la existencia de la relación de los estudiantes y el estado en que se encuentra la relación del valor de responsabilidad del estudiante y del docente; en contraparte, también ampara la detección de necesidades y niveles de desarrollo académico por competencias establecidas por parte del estudiante hacia su educación académica.

Sin embargo, esta investigación cumple y acata de manera diferenciada, dependiendo en parte del entorno social y entorno académico donde el estudiante se desenvuelve. En el caso de este estudio, se contempla la existencia de dicha relación por presentar fluctuaciones erráticas en la relación de los estudiantes y, por ende, el papel del docente.

Lo anterior provoca que los docentes busquen identificar las necesidades académicas de los estudiantes, siendo el capital humano uno de los principales actores académicos, que fue la primera situación que se identificó como problemática y causa: las condiciones de estudio de los estudiantes, que dan origen a la realización de juicios valorativos respecto al papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y su formación profesional para la vida.

Esta fórmula no ha sido utilizada e implementada por CECYTEQROO, poniendo a los docentes en situaciones incómodas al momento de determinar las condiciones y necesidades formativas en las que se encuentran los estudiantes. De allí surgen prácticas docentes ineficaces e ineficientes, tales como diseñar y elaborar secuencias didácticas sin fundamento, elección de estrategias de enseñanzas y aprendizajes, que, si bien, puede implicar diferencias entre asignaturas. La segunda situación es la evaluación de las competencias, que implica como proceso de valoración. Generalmente, es un eje esencial acerca de cómo evaluar para formar personas competentes, autorrealizadas, éticas y responsables.

Esta situación, y otro motivo más de conflictos, se presenta en determinar los lineamientos básicos que sirvan de guía para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje por lo cual es necesario abordar situaciones como: identificar las necesidades de los estudiantes, del contexto para formar las competencias profesionales, diseño de actividades concatenadas y procesos metacognitivos.

En consecuencia, lo expuesto confirma la existencia de que el entorno educativo solo responde a las demandas de uno u otros grupos, lo cual desconoce los intereses y necesidades de los estudiantes. Se puede inferir que existe una relación entre el desempeño académico de los estudiantes y la identificación de los elementos representativos que permitan la integración de las necesidades en el desarrollo académico.

A partir del análisis de los instrumentos presentados, el estudio logra identificar la dinamización del aprendizaje y al estudiante como el sujeto creativo en su formación académica integral y pauta para lograr los aprendizajes profesionales; esta es una situación que, si se aprovecha adecuadamente el enfoque, resulta de promover el avance en los procesos formativos desde el modelo de competencias disciplinares y profesionales. Por lo anterior, aún, en casos donde los estudiantes justifican su forma de aprendizaje, es conveniente realizar reuniones para determinar los aspectos generales y específicos para ofrecer una guía.

Finalmente, los aportes de esta investigación permiten y contribuye a la generación de antecedentes de una metodología útil para el docente en el desarrollo y diseño de estrategias, auxilia en identificar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales y de brindarles los servicios adecuados. Si un alumno no progresa de manera adecuada con relación a una o más metas, se deben implementar varias acciones con el objetivo de poder proporcionar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar el modelo estratégico de detección de Necesidades para el Desarrollo Académico del Estudiante en el proceso de enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes, además que proporciona un apoyo a definir factores que influencien en lo académico del estudiante al momento adquirir conocimiento en adición a su ambiente, el cual se permitirá desarrollar en las instituciones educativas, por lo cual en el ámbito educativo existe insuficiente información con relación del aprendizaje por competencias, esto permitirá conocer las razones, actitudes y carencias expresadas por los jóvenes como factores individuales, educativos y sociales y presentar un marco de acciones integral.

Esto es un indicador inequívoco de la falta de conocimiento de las necesidades académicas del estudiante, el interés o el desinterés hacia las mismas, o, al explotar la ignorancia o necesidad de estos con respecto a sus responsabilidades académicas.

Los resultados proporcionan información relevante para la toma de decisiones de los actores involucrados en la elaboración de modelos que medien el proceso de aprendizaje para identificar las necesidades de los estudiantes, la comunidad educativa. Además, el monitoreo sistemático y la combinación con otros datos esenciales permitirán elaborar un modelo sobre nivel de intereses, habilidades de estudio, y manejo del tiempo.

Referencias

Gargallo, B., Suarez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Pérez, C. (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un Instrumento para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *Relieve,* 15(2), 1–31. https://doi.org/10.1016/S1138-6045(07)73665-1

Muñoz-Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio Educativo*, 7(4), 1–19. Recuperado a partir de http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094002.pdf

Pérez-Campanero Atanasio María Paz. (2000). *El modelo a.n.i.s.e.*

Pérez, Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. (Narcea, Ed.). Madrid.

PND (2019). Plan de desarrollo nacional (2019-2024): Gobierno de México chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf

PND (2025). Plan de desarrollo nacional (2025-2030): Gobierno de México chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/966672/pnd-completo-2025-2030.pdf

Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva Metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 1–37.

Wysong, H. E. (1983). Needs Assessment in Counseling. Guidance and Personnel Services, ERIC. Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, The University of Michigan. Ann Arbor, Michigan.

La influencia de la práctica docente para promover el desarrollo socioemocional en alumnos de educación primaria

Angelita Juárez Martínez[1]
María del Carmen Jaime Guadarrama[2]
Mellanie Itzury Martínez Sierra[3]
Ana Denisse Pérez Hernández[4]
Yoatzin Emmanuel Sierra López[5]

Resumen

Este artículo de investigación se adentra en el papel fundamental que desempeña la práctica docente en la promoción del desarrollo socioemocional de los alumnos en la educación primaria. A través de un exhaustivo análisis de referentes teóricos y la implementación de estrategias específicas, se explora cómo los docentes no solo transmiten conocimientos académicos, sino que también reconocen y asimilan las emociones de sus estudiantes. Este enfoque es vital para identificar y fortalecer las habilidades socioemocionales de cada niño. El estudio, de carácter cualitativo, se llevó a cabo con un grupo de 35 alumnos del Primer Grado, Grupo II, de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Coatepec Harinas durante el ciclo escolar 2023-2024, utilizando el método de estudio de caso para recopilar y analizar los datos.

Los hallazgos de la investigación subrayan que la educación socioemocional es un pilar esencial para el bienestar integral de los alumnos y un determinante clave para su éxito académico y personal en el corto, mediano y largo plazo. Se destaca, además, la importancia del vínculo que se establece entre el maestro y el alumno; este lazo se revela como un factor decisivo para fomentar el desarrollo socioemocional. Los docentes que exhiben empatía, comprensión y apoyo generan un impacto positivo en el bienestar emocional de sus estudiantes, facilitando el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la resolución de conflictos y la formación de relaciones

[1]Doctora en Educación. Responsable del Departamento de Posgrado en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México
[2,3,4,5] Autores egresados de la Escuela Normal de Coatepec Harinas

interpersonales saludables. En definitiva, el fortalecimiento de la relación maestro-alumno se presenta como un elemento crucial para alcanzar tanto el bienestar como el éxito académico de los estudiantes, propiciando así el desarrollo de competencias socioemocionales vitales.

Palabras clave: desarrollo emocional, educación primaria, práctica docente

Introducción

La práctica docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los alumnos, donde los educadores implementan diversas actividades y estrategias para facilitar el aprendizaje. Esto incluye la interacción con los estudiantes, la evaluación de su progreso y la adaptación de métodos que respondan a las necesidades individuales, centrándose no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades, la promoción del pensamiento crítico y el fomento de actitudes positivas.

En este contexto, surge la pregunta: ¿cómo influye la práctica docente en la promoción del desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria? Para responder a esta cuestión, se llevó a cabo una investigación que involucró a 35 alumnos del Primer Grado, Grupo II, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Coatepec Harinas. A través de un formulario, se buscó identificar la influencia que tiene la práctica docente en el desarrollo socioemocional, mediante la consulta de referentes teóricos y la aplicación de un instrumento diseñado para este propósito.

Los estudiantes normalistas de hoy deben estar equipados para enfrentar los retos y desafíos del entorno educativo. Es esencial que cuenten con competencias, valores, habilidades y actitudes adecuadas para comprender y atender las necesidades integrales de sus alumnos. La labor docente no debe limitarse a la mera adquisición de habilidades cognitivas; también debe incluir el cultivo y la promoción de competencias socioemocionales, que son esenciales para el éxito personal y académico a largo plazo.

Es necesario plantear interrogantes como: ¿qué está sucediendo en el aula?, ¿qué estrategias están utilizando los docentes para desarrollar habilidades socioemocionales?, ¿qué papel desempeña la relación entre el docente y el alumno en este proceso?, ¿por qué es crucial que los educadores comprendan las emociones de sus alumnos?, y ¿cómo puede la práctica docente integrar el desarrollo socioemocional en la educación primaria?

Trabajar desde edades tempranas en el desarrollo de habilidades socioemocionales es vital, ya que estas competencias son trascendentales en la formación integral de los estudiantes. Al combinar el desarrollo socioemocional con el rendimiento académico, se establece un conjunto de habilidades que son fundamentales para el éxito escolar y en la vida futura.

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

La influencia de la práctica docente en el desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria es un tema crucial en el ámbito educativo actual. Los docentes no

solo son responsables de impartir conocimientos académicos, sino también de crear un ambiente que apoye el crecimiento integral de sus estudiantes. Las habilidades socioemocionales, que incluyen la gestión de emociones, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, son esenciales para el bienestar y el éxito a largo plazo.

En este sentido, el estado del arte se centra en analizar teorías relacionadas con el concepto de habilidades socioemocionales y la práctica docente, destacando la importancia del desarrollo socioemocional. Estas habilidades son fundamentales no solo para el desarrollo emocional, sino también para el éxito personal y profesional, facilitando la gestión de emociones y la construcción de relaciones positivas. La educación socioemocional integra conceptos, valores y habilidades necesarias para manejar emociones, construir identidad y tomar decisiones responsables.

Por todo lo anterior, resulta pertinente investigar de manera profunda cómo influye la práctica docente en la promoción del desarrollo socioemocional en los alumnos de educación primaria.

Revisión de la literatura

Las habilidades socioemocionales juegan un papel fundamental en el desarrollo emocional de las personas, son un conjunto de competencias que permiten manejar las emociones de forma consciente, estableciendo y manteniendo relaciones positivas con los demás, generando desafíos de manera constructiva. Para Montagud (2021), “aquellas conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando se interactúa con otras personas y que son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, opiniones y defender nuestros derechos” (p.476).

Son esenciales para el bienestar emocional y el éxito en la vida personal y profesional, pues permiten sentir y mostrar empatía por los demás.

Para que una persona pueda desarrollar al cien por ciento sus habilidades socioemocionales, necesita existir una conexión entre lo que siente y lo que piensa, ya que el cuerpo humano genera distintas reacciones de acuerdo a la situación en la que se encuentra. Por ellos es fundamental enseñar a los niños a reconocer sus emociones y a autorregularlas, pues cada persona presenta cierto grado de control sobre lo que siente y lo que expresa, por tal motivo trabajar en el autorreconocimiento de las emociones implica de una educación socioemocional donde los niños aprendan a reconocer y gestionar sus emociones desde una edad temprana.

La SEP (2017) afirmó lo siguiente:

> La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética. (p.518)

La inteligencia emocional es un concepto fundamental en la psicología moderna y en el desarrollo personal y profesional, centrándose en la capacidad de las personas para reconocer, comprender y manejar sus propias emociones, así como las de los demás. Según Goleman (1996), “la inteligencia emocional se compone de cinco componentes clave: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales” (p.73).

La autoconciencia es concebida como la capacidad de reconocer y entender las propias emociones, Goleman (1996) sostiene que “la autoconciencia es la base de la inteligencia emocional, ya que permite a las personas conocer sus fortalezas y debilidades, así como su impacto en los demás” (p.75). Por su parte, la autoconciencia también considera una evaluación realista de uno mismo y del cómo se comporta.

Por otra parte, la autorregulación se refiere a la capacidad de controlar o redirigir las emociones disruptivas y adaptarse a las circunstancias cambiantes. La autorregulación permite a las personas pensar antes de actuar, gestionar el estrés y mantener una actitud positiva frente a las adversidades. Según Goleman (1995), "las personas con una alta autorregulación son capaces de mantener la calma y el control, lo que les permite tomar decisiones más racionales y efectivas" (p.78).

La práctica docente enfoca una variedad de métodos y estrategias que los maestros utilizan para facilitar el aprendizaje. Estas prácticas pueden influir de manera significativa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Según Pianta y Stuhlman (2004) "una relación positiva entre maestros y alumnos puede fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos" (p.453).

En la práctica es importante crear un ambiente donde los alumnos se sientan seguros, ya que implica establecer un entorno en el que los estudiantes se sientan protegidos física y emocionalmente. Esto significa fomentar el respeto y la tolerancia, asegurarse de que no haya acoso ni violencia, y crear una atmósfera de confianza en la que los alumnos se sientan cómodos para expresarse y participar activamente sin temor a ser juzgados o ridiculizados. De acuerdo con Hamre y Pianta (2005) "El crear un ambiente donde los alumnos se sientan seguros y valorados promueve la participación y el desarrollo socioemocional" (p.409), dicho de otro modo, cuando los estudiantes se sienten protegidos y apreciados en su entorno escolar, esto fomenta su participación activa en las actividades y discusiones de clase.

Al modelar estas habilidades, los maestros no solo mejoran el clima escolar, sino que también enseñan a los estudiantes a manejar sus propias emociones, desarrollar habilidades de resolución de problemas y establecer relaciones saludables. Desde el punto de vista de Jennings y Greenberg (2009) "Los maestros que demuestran habilidades socioemocionales, como la empatía y la resolución de conflictos, sirven como modelos a seguir para los estudiantes" (p.491). La empatía y la capacidad para

resolver conflictos de manera efectiva actúan como ejemplos para sus estudiantes. Al observar y aprender de estos comportamientos, los estudiantes pueden desarrollar y adoptar estas mismas habilidades en sus propias vidas.

La práctica docente puede apoyar a los estudiantes en la resolución de estos conflictos, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en cada etapa y juega un papel esencial en el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. A través de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en teorías relevantes, los docentes pueden promover un ambiente de aprendizaje que apoya tanto el desarrollo académico como el socioemocional. El fomento de habilidades socioemocionales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar integral y a la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos en la vida.

A través de una enseñanza intencional y consciente, los docentes no solo transmiten conocimientos académicos, sino que también promueven el desarrollo socioemocional de sus alumnos. Este desarrollo es crucial para formar individuos completos, capaces de manejar sus emociones, interactuar de manera efectiva con los demás y enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia.

Metodología

La metodología es un conjunto de actividades que, dentro de un proceso, se realiza de manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad social. Este enfoque sistemático puede realizarse a través de distintas técnicas para recopilar información y realizar un análisis de los datos. Ander (1982) “Expresa que el enfoque cualitativo de investigación es una metodología que se emplea para explorar y comprender fenómenos sociales o humanos desde una perspectiva subjetiva y enriquecedora”. A diferencia de los métodos cuantitativos, que se centran en la medición numérica y la estadística, el enfoque cualitativo busca captar la complejidad y las interpretaciones que las personas tienen de sus propias vidas y situaciones.

“El diseño metodológico de una investigación es descrito como el plan general que dicta lo que se realizará para responder a la pregunta de investigación.” La clave para el diseño metodológico es encontrar la mejor solución para cada situación” (Robles,2020, p.5). El diseño metodológico delimita el método que se va a utilizar en la realización de una investigación para recabar datos, así como tener en cuenta las reglas de lo que se puede hacer o no según el método, este permite organizar las técnicas y pruebas que se utilizarán para recabar y analizar los datos, por otro lado, el diseño metodológico debe dar respuesta a la pregunta ¿cómo influye la práctica docente para promover el desarrollo socioemocional en alumnos de educación primaria?

Este tipo de investigación se caracteriza por cualidades distintivas: como permitir explorar fenómenos en profundidad, analizando contextos específicos y capturando detalles que no pueden ser captados mediante métodos cuantitativos, se enfoca en comprender cómo las personas interpretan y dan significado a sus experiencias, creencias y emociones. A menudo, el diseño de la investigación cualitativa es flexible y se adapta a medida que se obtienen nuevos datos y se desarrollan nuevas comprensiones. Esto permite ajustar los enfoques y las preguntas de investigación según sea necesario.

Para elaborar la presente investigación se optó por el método estudio de caso, se define como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Es una estrategia de investigación ampliamente utilizada en diversas disciplinas académicas, incluyendo la psicología, la sociología, la educación, las ciencias políticas y el derecho, entre otras, consiste en un enfoque detallado y profundo para investigar un fenómeno particular, ya sea un individuo, un grupo, una institución, un evento o un proceso. Se centra en la comprensión detallada del caso específico, los investigadores recolectan una amplia gama de datos y utilizan múltiples fuentes de información para obtener una visión completa del fenómeno

estudiado, se presta especial atención al contexto en el que ocurre el caso, incluye factores sociales, culturales, históricos y situacionales que pueden influir en el caso. y busca entender el fenómeno en su totalidad, considerando todas las variables relevantes y sus interacciones. También permite utilizar diferentes métodos de recolección de datos (entrevistas, observación directa, análisis de documentos, etc.) según las necesidades específicas del estudio.

Los datos recolectados se analizan de manera profunda y detallada, utilizando técnicas cualitativas como el análisis de contenido, el análisis temático, o técnicas específicas según el campo de estudio. En primer lugar, se diseñó un formulario estructurado para recopilar datos de los estudiantes, el cual consistió en una combinación de preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas fueron utilizadas para obtener información cualitativa específica, mientras que las preguntas abiertas permitieron a los estudiantes expresar sus opiniones y experiencias en detalle.

La población de esta investigación fue realizada a 34 alumnos, 25 mujeres y 9 hombres alrededor de 18 a 20 años de edad del primer grado, grupo II en el municipio de Coatepec Harinas en la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH) de la Licenciatura en Educación Primaria, con el propósito de identificar la influencia de la práctica docente mediante la consulta de referentes teóricos y aplicación de instrumentos para promover el desarrollo socioemocional en alumnos de educación primaria.

Para procesar la información recopilada del cuestionario se empleó el método inductivo- deductivo. Este método permite analizar los datos de manera sistemática: desde la observación y recopilación inicial de información (inductivo), hasta la formulación de conclusiones basadas en patrones identificados (deductivo) (Cita sobre método inductivo- deductivo).

Resultados

Las estrategias que utilizan los docentes en formación para promover el desarrollo socioemocional de los alumnos se centran en varios enfoques clave. En primer lugar, se observa un notable énfasis en fomentar un ambiente de apoyo y confianza en el aula. Los futuros educadores consideran fundamental que los estudiantes se sientan seguros y valorados, lo que les permite expresar sus emociones y aprender de manera más efectiva. Este ambiente positivo es visto como un pilar esencial, ya que promueve la participación activa de los alumnos en el proceso educativo.

Un alto porcentaje de docentes en formación (85.7%) considera que la relación entre maestro y alumno influye significativamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, mientras que un 14.3% menciona que esta influencia se da solo en ocasiones. Este dato resalta la importancia de establecer vínculos afectivos sólidos en el aula, lo que puede influir directamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los alumnos.

Los docentes en formación resaltan la necesidad de generar espacios de confianza, seguridad y apoyo mutuo en el entorno educativo. Esto permite que los alumnos se sientan cómodos expresando sus emociones y necesidades, facilitando así su involucramiento en el aprendizaje. Un aspecto crucial es la comprensión de la identidad del estudiante; una relación afectiva y de confianza contribuye a su estabilidad emocional, lo que, a su vez, mejora el proceso de aprendizaje y promueve un sentido de pertenencia en el aula.

La influencia del docente como modelo de comportamiento también se menciona como un factor determinante. Los educadores desempeñan un papel crucial al interactuar con los estudiantes y al proporcionar un ambiente seguro que fomente el desarrollo de la autoestima y la capacidad de afrontar desafíos emocionales. La práctica docente está íntimamente relacionada con la promoción del desarrollo socioemocional, ya que se establece que, mediante la creación de relaciones de

confianza, la modelación de comportamientos positivos y la implementación de experiencias de aprendizaje enriquecedoras, se puede cultivar un ambiente de aceptación y respeto. Estas actitudes positivas son vitales para llevar a cabo las actividades propuestas, además de favorecer la autoestima y motivación de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias observadas en las escuelas primarias, algunos docentes indican que aún no han implementado medidas efectivas para promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos. Sin embargo, hay una mención significativa de prácticas como la empatía, así como actividades artísticas y deportivas que fomentan la colaboración y el trabajo en equipo. Algunos educadores han comenzado a implementar círculos de diálogo para abordar la resolución pacífica de conflictos, utilizando herramientas como palabras de afirmación y promoviendo el autoconocimiento emocional y la expresión de sentimientos. Estos esfuerzos apuntan a establecer un espacio físico y emocional seguro que permita un desarrollo pleno de los estudiantes, lo cual incluye la implementación de normas claras de convivencia y la promoción del respeto a la diversidad.

A pesar de estos esfuerzos, los estudiantes que enfrentan dificultades socioemocionales presentan un panorama preocupante: el 89.3% experimenta aislamiento social, cambios de humor y pérdida de interés en actividades previamente placenteras. El bajo rendimiento académico también es evidente, correlacionado con un 39.3% de los participantes, lo que subraya la interconexión entre el estado emocional de los estudiantes y su éxito educativo. La falta de colaboración constante con sus compañeros refuerza la importancia de establecer relaciones positivas y constructivas en el entorno escolar. No obstante, es alentador notar que un pequeño porcentaje (10.7%) muestra una participación activa en clase y mantiene relaciones positivas con sus pares, lo que sugiere que existen ejemplos de éxito que pueden servir como modelos a seguir.

Las dificultades que los docentes enfrentan en su práctica educativa para promover el desarrollo socioemocional son diversas y reflejan desafíos significativos. La falta de tiempo emerge como una preocupación recurrente, ya que las demandas del currículo, la gestión administrativa y la atención a las necesidades individuales de los estudiantes complican la implementación de programas efectivos. Asimismo, la limitación de recursos materiales y humanos, junto con la diversidad en las experiencias y necesidades de los alumnos, añade un nivel de complejidad a esta labor. Además, la falta de motivación y el desinterés de algunos alumnos, así como las distracciones en el aula y los temores al fracaso, representan desafíos adicionales que los educadores deben enfrentar.

La falta de apoyo tanto en el entorno escolar como en el hogar, junto con la necesidad de desarrollar habilidades emocionales y enfrentar situaciones personales, completa el panorama de dificultades. Para abordar estos obstáculos, se requiere una combinación de tiempo, recursos adecuados, capacitación específica y estrategias adaptativas, así como una colaboración efectiva entre educadores, familias y comunidades.

La importancia de que los docentes conozcan las emociones de sus alumnos en el aula es vital. Esto no solo les permite comprender mejor las necesidades individuales de cada estudiante, sino que también facilita la creación de un ambiente de apoyo emocional donde los alumnos se sientan seguros, valorados y comprendidos. Esta conexión emocional contribuye significativamente al bienestar estudiantil y al establecimiento de relaciones positivas y significativas entre maestro y alumno.

Al estar conscientes de las emociones de los estudiantes, los docentes pueden identificar desafíos potenciales y ofrecer el apoyo necesario para abordarlos de manera efectiva. Este conocimiento fortalece la relación entre maestro y alumno, generando confianza y empatía en el aula. En última instancia, comprender las emociones de los alumnos no solo mejora la experiencia educativa, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje seguro y propicio para el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

La práctica docente puede influir significativamente en el desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria de diversas maneras. Al establecer un clima emocional seguro en el aula, los maestros facilitan un ambiente donde los alumnos se sienten cómodos expresando sus emociones. Además, al moldear comportamientos socioemocionales positivos y enseñar habilidades como la empatía y la resolución de conflictos, contribuyen a un desarrollo integral. Finalmente, al crear un ambiente de apoyo emocional y promover relaciones positivas, se fomenta el bienestar de los alumnos en su totalidad.

Las estrategias que pueden implementar los docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH) para que los futuros maestros promuevan el desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria son variadas e incluyen:

- Dedicar tiempo y recursos para enseñar habilidades de inteligencia emocional y resolución de conflictos.
- Actuar como modelos de comportamiento socioemocional positivo.
- Fomentar prácticas reflexivas y la autoevaluación entre los futuros maestros.
- Realizar actividades al aire libre y promover el trabajo en equipo.
- Crear un ambiente en el aula seguro y de apoyo, enseñando habilidades de resolución de problemas.

Estas estrategias no solo ayudarán a los futuros docentes a desarrollar sus propias habilidades socioemocionales, sino que también contribuirán a la formación de estudiantes más emocionalmente competentes y resilientes.

Discusión

Crear un ambiente de apoyo y confianza en el aula es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Las estrategias que los docentes implementan, tales como enseñar habilidades de inteligencia emocional y resolución de conflictos, promover la empatía y la colaboración, así como proporcionar retroalimentación constructiva, son esenciales para lograr un progreso tanto académico como personal. Un ambiente

donde los estudiantes se sientan seguros y valorados es crucial para su capacidad de expresar emociones y aprender de manera efectiva.

Según Dweck (2006), “un ambiente de apoyo y aprendizaje es crucial para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes, ya que fomenta la confianza y la motivación para aprender” (p. 15). Este entorno se establece a través de relaciones positivas y de confianza con los estudiantes, facilitadas por el diálogo continuo y la escucha activa. Estas dinámicas refuerzan la sensación de seguridad, permitiendo que cada estudiante se sienta aceptado y respetado.

La relación entre maestro y alumno es, por tanto, crucial en el desarrollo socioemocional. Un notable 85.7% de los docentes en formación considera que esta relación influye siempre en el desarrollo de los estudiantes. Tal como señala Noddings (2005), “el vínculo entre el maestro y el alumno es esencial para el proceso educativo, ya que una relación positiva puede potenciar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante” (p. 15). La confianza y seguridad que los alumnos encuentran en su maestro son vitales para que se sientan cómodos expresando sus emociones y necesidades.

Los docentes no solo actúan como transmisores de conocimiento académico; también son modelos de comportamiento para sus alumnos. La manera en que interactúan con ellos, que maneja situaciones emocionales y resuelve conflictos, influye directamente en cómo los estudiantes aprenden a gestionar sus propias emociones y relaciones. Como mencionan Jennings y Greenberg (2009), “la práctica docente tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los alumnos, ya que los maestros no solo imparten conocimientos académicos, sino que también modelan habilidades sociales y emocionales” (p. 67).

Es imperativo que las escuelas primarias implementen estrategias efectivas para fomentar el desarrollo socioemocional, tales como círculos de diálogo, actividades artísticas y deportivas, y la enseñanza de habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Estas actividades enriquecen la experiencia educativa y proporcionan un contexto propicio para que los docentes mejoren su práctica pedagógica.

Entender las emociones de los alumnos es esencial para crear un entorno de aprendizaje positivo. Al reconocer y valorar las emociones de sus estudiantes, los maestros pueden identificar y abordar de manera efectiva los desafíos emocionales y conductuales que estos enfrentan. Esta comprensión emocional permite a los docentes detectar signos de ansiedad, estrés o desmotivación, facilitando así intervenciones adecuadas y oportunas. Por ejemplo, un estudiante que muestra signos de ansiedad puede beneficiarse de actividades de relajación o de aprendizaje adaptado a su ritmo.

Vygotsky (1978) señala que "el aprendizaje es más eficaz cuando se adapta a las necesidades individuales de los alumnos, considerando sus emociones y contextos sociales específicos para facilitar un desarrollo integral" (p. 65). Adaptar el enfoque pedagógico a las necesidades individuales no solo mejora la experiencia educativa, sino que también promueve el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando los maestros ajustan sus métodos de enseñanza según las emociones y necesidades particulares de cada alumno, se fomenta un mayor compromiso y participación en el proceso de aprendizaje. Esto puede incluir el uso de técnicas de enseñanza diferenciadas, actividades que fomenten la autoexpresión y el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como la creación de un entorno inclusivo y comprensivo.

Además, al reconocer y valorar las emociones de los estudiantes, los docentes pueden fortalecer las relaciones interpersonales dentro del aula. Este clima de confianza y respeto mutuo permite que los alumnos se sientan escuchados y apoyados, lo cual no solo favorece el aprendizaje académico, sino que también contribuye a la formación de individuos emocionalmente inteligentes y socialmente competentes.

Finalmente, se puede afirmar que la práctica docente influye en el desarrollo emocional de los niños de manera significativa. Los maestros no solo transmiten conocimientos académicos, sino que también desempeñan un papel esencial en la formación integral de sus estudiantes. A través de sus acciones diarias, los docentes contribuyen significativamente a la construcción de un entorno educativo que

promueve el bienestar emocional y social de los niños, lo cual es fundamental para su desarrollo general y su éxito futuro. En conclusión, los educadores tienen la responsabilidad de cultivar un ambiente de aprendizaje que no solo fomente el conocimiento, sino también la salud emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales que serán cruciales en la vida de sus alumnos.

Conclusión

La promoción del desarrollo socioemocional en los alumnos de educación primaria es esencial para su bienestar y éxito académico. Este enfoque integral va más allá de la mera adquisición de conocimientos curriculares, abarcando el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que son vitales para la vida diaria y el desarrollo personal de los estudiantes. Los docentes en formación reconocen que un ambiente de apoyo y confianza en el aula es fundamental, y esto se logra mediante estrategias pedagógicas que atienden las necesidades emocionales de cada alumno.

Crear un entorno seguro y comprensivo es un pilar esencial en este proceso. Al demostrar empatía, respeto y comprensión, los maestros facilitan un espacio en el que los alumnos se sienten valorados y seguros, lo que fomenta su participación activa en el aprendizaje y les permite expresar sus pensamientos y emociones sin temor a ser juzgados. Este entorno de confianza es crucial para la apertura emocional y la disposición hacia el aprendizaje.

Asimismo, la enseñanza de habilidades de inteligencia emocional es un componente clave. Al integrar actividades que promuevan la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, los docentes no solo contribuyen al bienestar emocional de los alumnos, sino que también los preparan para enfrentar desafíos académicos y personales. La capacidad de gestionar el estrés y las emociones se convierte en una herramienta valiosa en su desarrollo integral.

La resolución de conflictos es otra área donde los docentes pueden tener un impacto significativo. Al enseñar a los estudiantes a resolver disputas de manera pacífica y constructiva, se contribuye a un ambiente escolar más armónico y se

promueven relaciones interpersonales saludables. La implementación de estrategias como la comunicación asertiva y la mediación no solo beneficia a los alumnos en el ámbito escolar, sino que también los prepara para manejar conflictos en su vida cotidiana.

Además, fomentar la empatía y la colaboración es esencial para el desarrollo socioemocional. Las actividades que promueven el trabajo en equipo y la cooperación enseñan a los alumnos la importancia de ponerse en el lugar del otro y trabajar juntos hacia metas comunes, fortaleciendo así sus habilidades sociales y promoviendo un sentido de solidaridad.

La práctica docente desempeña un papel decisivo en este contexto. Como subraya Reyes (2011), "es fundamental que el docente conozca las emociones de sus alumnos", lo que permite una enseñanza más personalizada y efectiva, impactando positivamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. La relación entre el maestro y el alumno es crucial, como lo destaca Noddings (2005), quien afirma que “una relación positiva puede potenciar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante”.

Finalmente, el desarrollo socioemocional no solo favorece el rendimiento académico, sino que también forma individuos resilientes y empáticos, preparados para enfrentar los desafíos de la vida. Por ello, la práctica docente no solo influye, sino que es fundamental para el desarrollo socioemocional de los estudiantes en educación primaria. A través de sus interacciones diarias, los maestros contribuyen significativamente a crear un entorno educativo que promueve el bienestar emocional y social, aspectos esenciales para el desarrollo integral y el éxito futuro de los niños.

Referencias

Ander (1982) Metodología del trabajo social: Tomado de: https://www.google.com/url?q=https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro%3Fcodigo%3D212461&sa=U&sqi=2&ved=2ahUKEwiWutWy25iHAxV3JUQIHbwyCHsQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw2c5AgmFAzJ2j_xs6jYwmFb

Casel (2021) ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?: Tomado de: https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL- Wheel-Spanish.pdf

Goleman (1995) La inteligencia emocional porque es más importante que el coeficiente intelectual. Libros online: https://iuymca.edu.ar/wp- content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf

Hamre y Pianta (2005) Los efectos de la educación sobre gestión del aula en el manejo de una interrupción de la clase entre estudiantes de profesores: Tomado de: https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1890767

Jennings y Greenberg (2009) El aula prosocial: competencia social y emocional del docente en relación con los resultados de los estudiantes y del aula: Tomado de: https://psycnet.apa.org/record/2010-06906-015

Jennings y Greenberg (2009) Educación Socioemocional: Tomado de: https://www.google.com/url?q=https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html&sa=U&sqi=2&ved=2ahUKEwiMvvnv3JiHAxW5LEQIHRtSD7AQFnoECBQQAQ&usg=AOvVaw1k_lVEfkgLLKkG-XggDKQm

Montagud (2021) Habilidades socioemocionales. Universidad y sociedad Tomado de: https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/3068/3019/

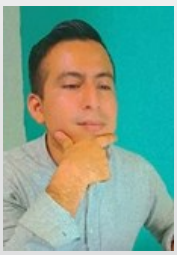
Montagud (2021) Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes: Universidad y sociedad Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466#:~:text=Para%20Nahum%20Montagud%20(2021)%2C,%E2%80%9D%20(Montagud%2C%202021).

Pianta y Stuhlman (2004) Relaciones maestro-niño y éxito de los niños en los primeros años de escuela: tomado de: https://psycnet.apa.org/record/2004- 19926-011

Robles (2020) ¿Qué es el Diseño Metodológico de una Investigación?:Tomado de: https://www.google.com/url?q=https://s9329b2fc3e54355a.jimcontent.com/download/version/1557840228/module/9548089569/name/Qu%25C3%25A9%2520es%2520el%2520Dise%25C3%25B1o%2520Metodol%25C3%25B3gico%2520de%2520una%2520Investigaci%25C3%25B3n.pdf&sa=U&sqi=2&ved=2ahUKEwjYssGA3JiHAxXpJEQIHQZfAQUQFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw3SMqZOkcoxXK_kO5TK3K2O

SEP (2017) Aprendizaje Clave para la Educación Integral: Libros online: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Cultura digital ecológica: redes sociales, activismo juvenil y educación ambiental crítica en entornos urbanos



Mtro. Luis Enrique Díaz Domínguez
Docente de la Universidad La Salle
Playa del Carmen, Quintana Roo
luisenriquediazdominguez@gmail.com

Resumen

En el contexto de una creciente crisis socioambiental, las juventudes urbanas están emergiendo como actores clave en la defensa del ambiente, particularmente mediante el uso estratégico de las redes sociales digitales. Este artículo analiza la configuración de una cultura digital ecológica protagonizada por jóvenes que, desde ciudades latinoamericanas, articulan activismo ecológico, comunicación digital y educación ambiental crítica. A partir de un enfoque cualitativo, se exploraron diversas experiencias de activismo juvenil ambiental en plataformas como Instagram, TikTok y Twitter, con el objetivo de comprender sus narrativas, estrategias comunicativas, lenguajes visuales y su potencial formativo.

Estas prácticas digitales no solo denuncian problemáticas ambientales, sino que además educan, movilizan y proponen alternativas cotidianas sostenibles desde una lógica de pedagogía entre pares. Estas acciones configuran un nuevo modelo educativo no formal, horizontal y participativo, que desafía los enfoques tradicionales de la educación ambiental y promueve una ciudadanía ecológica crítica en entornos urbanos.

Palabras clave: cultura digital ecológica, activismo ambiental juvenil, redes sociales, educación ambiental crítica, pedagogía urbana, ecología digital.

Introducción

La presente investigación ofrece un análisis crítico sobre el papel de las redes sociales como espacios de emergencia para una cultura digital ecológica, protagonizada por juventudes urbanas que articulan tecnologías digitales, conciencia ambiental y participación política. Mediante una metodología cualitativa, se indagan los discursos, estrategias y prácticas que estructuran el ecoactivismo juvenil digital, así como su impacto en la educación ambiental crítica en contextos urbanos. El artículo propone que estas prácticas no solo deben ser reconocidas como expresiones políticas y educativas legítimas, sino también incorporadas de manera articulada a programas educativos formales. El análisis incluye los desafíos que enfrentan estas formas de activismo, como la banalización del discurso ambiental, la desigualdad digital y la fragilidad de las redes colaborativas, proponiendo lineamientos para su fortalecimiento desde una perspectiva pedagógica, tecnológica y política.

La crisis climática y ecológica global ha redefinido las formas de acción y pensamiento ambiental, dando lugar a una multiplicidad de movimientos sociales con fuerte presencia digital. Las juventudes urbanas, en particular, han asumido un papel central en la movilización de discursos, prácticas y comunidades en torno a la defensa del medio ambiente, utilizando las redes sociales como plataforma principal. Esta articulación entre tecnología digital y activismo ambiental ha dado origen a lo que se ha comenzado a conceptualizar como "cultura digital ecológica".

Este artículo propone un análisis crítico de este fenómeno, entendiendo la cultura digital ecológica como un campo emergente donde convergen la educación ambiental crítica, el activismo juvenil y la tecnopolítica. A partir de una revisión teórica y empírica, se indaga en las características, potencialidades y limitaciones de estas prácticas, con el objetivo de ofrecer lineamientos que fortalezcan su impacto educativo y social.

Marco Teórico y Epistemológico

La investigación sobre la cultura digital ecológica se enmarca en un paradigma crítico-interpretativo, que reconoce la construcción social del conocimiento, la agencia de los sujetos juveniles y la interrelación entre tecnología, cultura y poder. Este enfoque rechaza las visiones deterministas y lineales de la tecnología, considerando que los entornos digitales son escenarios de disputa simbólica, producción de sentido y construcción de ciudadanía ambiental (Fuster Morell, 2012; Morozov, 2011).

Desde la perspectiva crítica, la educación ambiental no se concibe como una simple transmisión de conocimientos ecológicos, sino como una praxis transformadora que articula conciencia, emoción y acción (Freire, 1970; Sterling, 2001). Asimismo, se reconoce que los jóvenes, lejos de ser sujetos pasivos, son "productores activos de discursos, prácticas y comunidades digitales" que resignifican el concepto de sostenibilidad urbana desde sus propios contextos culturales.

El concepto de "cultura digital ecológica" se entiende como el conjunto de saberes, valores, discursos y prácticas construidas colectivamente en entornos digitales en torno a la defensa del medio ambiente. Este fenómeno articula dinámicas de creación cultural participativa, mediación tecnológica y preocupación ecológica, en una lógica que interpela tanto lo local como lo global (Jenkins, 2013).

Félix Guattari (1992) propuso una visión ecosófica que considera tres dimensiones interrelacionadas: la ecología ambiental, la ecología social y la ecología mental. Esta triple ecología es esencial para comprender la cultura digital ecológica, donde los jóvenes manifiestan preocupaciones ecológicas mientras gestionan sus relaciones sociales y emociones en redes tecnológicas.

El activismo juvenil contemporáneo se caracteriza por su apropiación de tecnologías digitales para expresar demandas, construir identidades colectivas y generar acción política. La tecnopolítica (Fuster Morell, 2012) describe este proceso como el uso estratégico de herramientas digitales para generar poder colectivo, visibilizar conflictos e incidir en el espacio público.

Autores como Juris (2012) y Taft (2011) subrayan que los jóvenes no solo “habitan” las redes sociales, sino que las transforman en arenas políticas donde se redefinen las nociones de participación, autoridad y legitimidad. Este tipo de activismo difiere del tradicional, al no requerir estructuras jerárquicas y operar desde lógicas rizomáticas, colaborativas y descentralizadas.

La educación ambiental crítica, basada en Freire (1970) y Sterling (2001), propone un enfoque reflexivo y transformador que vincula el pensamiento ecológico con la justicia social. Implica desarrollar una conciencia crítica del entorno, identificar las causas estructurales de los problemas ambientales y promover formas de acción colectiva, informada y ética.

Esta pedagogía desafía los modelos transmisivos y promueve espacios horizontales, en los que los jóvenes aprenden entre pares, generan contenidos y ejercen una agencia ecológica en sus comunidades. En entornos urbanos, esta forma de educación ambiental resulta especialmente relevante para visibilizar las desigualdades socioambientales, la vulnerabilidad territorial y las oportunidades de acción local.

El desarrollo de una cultura digital ecológica tiene implicaciones sociales relevantes:

- Conciencia y movilización: jóvenes de distintos contextos urbanos han aumentado su sensibilidad ecológica y su involucramiento en acciones de defensa del ambiente gracias a las redes sociales.
- Transformación de prácticas: el activismo digital ha contribuido a cambios en estilos de vida sostenibles (reciclaje, movilidad, consumo responsable).
- Democratización del discurso ambiental: las plataformas digitales han abierto espacios donde sectores tradicionalmente excluidos pueden expresar su visión sobre la crisis climática.
- Educación no formal e innovación pedagógica: las redes sociales funcionan como entornos de aprendizaje alternativos que complementan y, a veces, desafían la educación ambiental formal.

Sin embargo, también persisten desafíos: el riesgo de eco-superficialidad, la circulación de desinformación, el greenwashing institucional y la brecha digital, que limita la participación equitativa de todos los sectores sociales.

Metodología: enfoque metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, adecuado para comprender fenómenos sociales emergentes, dinámicos y contextualizados como el ecoactivismo juvenil digital. Se opta por una perspectiva interpretativa, que permite recuperar las voces, significados y prácticas de los jóvenes en torno a la cultura digital ecológica (Flick, 2015).

Asimismo, se adopta un diseño de investigación "etnográfico digital", centrado en el análisis de interacciones, contenidos y discursos generados en redes sociales por colectivos juveniles urbanos comprometidos con causas ambientales. Esta elección metodológica permite una aproximación situada a las dinámicas digitales de participación ecológica (Hine, 2015).

Técnicas e instrumentos

Para abordar los objetivos de la investigación, se aplicaron las siguientes técnicas:

- Observación no participante en línea: se analizaron cuentas de Instagram, Tik-Tok y X (antes Twitter) vinculadas a activismo ecológico juvenil en ciudades como Ciudad de México, Bogotá, Buenos Aires y Lima. Se registraron interacciones, contenidos multimedia, hashtags frecuentes y estrategias comunicativas utilizadas por los colectivos.
- Entrevistas semiestructuradas: se realizaron entrevistas en profundidad a 12 jóvenes activistas (entre 16 y 24 años) involucrados en iniciativas digitales de educación ambiental. Las entrevistas abordaron temas como motivaciones personales, percepciones sobre el activismo digital, formación ambiental y relaciones con instituciones educativas.
- Análisis de contenido digital: se categorizaron los tipos de mensajes, estilos discursivos, narrativas visuales y temáticas recurrentes en publicaciones seleccionadas durante seis meses (enero-junio 2024).

Se utilizaron herramientas de codificación como NVivo para organizar y sistematizar los hallazgos.

Criterios de selección y muestra

La muestra fue seleccionada mediante muestreo intencional y teórico, priorizando perfiles colectivos e individuales que cumplieran con los siguientes criterios:

- Jóvenes urbanos de 16 a 24 años.
- Participación activa y sostenida en redes sociales con contenido ambiental.
- Producción de contenidos propios (videos, infografías, reels, etc.).
- Articulación con comunidades, movimientos o iniciativas educativas.

La muestra final incluyó 10 cuentas digitales activistas y 12 entrevistas en profundidad.

Impacto social observado

El análisis de los datos revela varios niveles de impacto social actual del activismo juvenil digital en cultura ecológica urbana:

- Formación de comunidades digitales que promueven estilos de vida sostenibles y redes de apoyo emocional, pedagógico y político.
- Amplificación de discursos ambientales críticos, especialmente en relación con urbanismo verde, justicia climática y acceso equitativo a recursos.
- Presión simbólica y mediática sobre autoridades locales y empresas contaminantes, mediante campañas digitales virales.
- Empoderamiento de jóvenes como agentes de cambio, capaces de incidir en agendas públicas y generar propuestas alternativas.

Estos impactos sugieren que el ecoactivismo juvenil digital no solo tiene un componente educativo informal significativo, sino que también contribuye a transformar la cultura ciudadana en contextos urbanos y vulnerables (Fuster Morell, 2012; Taft, 2011).

Resultados y Discusión Crítica

A) Diversidad temática y narrativa

Los jóvenes abordan múltiples problemáticas como el cambio climático, la justicia ambiental, el racismo ecológico y el consumo responsable. Estas narrativas se articulan mediante recursos emocionales y visuales potentes. El análisis revela una apropiación discursiva que cuestiona el modelo de desarrollo urbano y propone alternativas desde lo cotidiano.

B) Formas de pedagogía entre pares

El activismo juvenil no se limita a la denuncia; genera también procesos de educación horizontal entre pares. Lives, videos explicativos y publicaciones interactivas permiten la construcción colectiva de saberes. Esta pedagogía no formal puede ser un valioso recurso para la educación formal.

C) Tensiones y desafíos.

A pesar de su potencial, estas prácticas enfrentan tensiones: la "eco-superficialidad" promovida por el algoritmo, la desinformación ambiental y la fragmentación de comunidades.

Entre las tensiones más significativas se encuentra la dualidad entre la vialidad y la superficialidad, pues el contenido ambiental en redes sociales puede ser rápidamente difundido, pero también simplificado o distorsionado, generando fenómenos de "eco-superficialidad". Asimismo, existe una brecha digital que limita la participación plena de sectores vulnerables, creando desigualdades en el acceso y producción de contenidos ecológicos digitales.

Otro desafío radica en la dificultad para integrar estas prácticas digitales e informales en los programas educativos formales, dado que los sistemas educativos tradicionales suelen ser rígidos y poco adaptativos a las innovaciones pedagógicas derivadas de las culturas digitales. Además, la presión mediática y comercial puede favorecer el greenwashing, desviando el activismo juvenil hacia expresiones más simbólicas que transformadoras.

A nivel social, la cultura digital ecológica tiene un impacto relevante porque promueve mayor conciencia ambiental, genera liderazgos juveniles con alcance masivo y ejerce presión política y social hacia la sostenibilidad urbana. Estas prácticas contribuyen a la formación de una ciudadanía digital crítica, participativa y comprometida con la justicia ambiental.

No obstante, la consolidación de estos impactos requiere superar las tensiones señaladas mediante políticas públicas inclusivas, alianzas entre escuelas, colectivos y gobiernos, y un enfoque crítico que fortalezca la educación ambiental en sus dimensiones digital, socioemocional y comunitaria.

La investigación revela que varios proyectos ecoactivistas digitales han logrado incidir en comunidades escolares: desde campañas de reciclaje hasta cambios en el menú de comedores escolares o intervenciones en espacios urbanos. Este impacto demuestra la necesidad de incorporar estas prácticas a los programas de educación ambiental.

El artículo propone un modelo de integración de la cultura digital ecológica en la educación formal:

- Incorporar el análisis crítico de redes sociales en las aulas.
- Fomentar proyectos escolares de ecoactivismo digital.
- Desarrollar competencias digitales y ecológicas.
- Crear alianzas entre escuelas y colectivos juveniles.

Conclusión

La cultura digital ecológica representa una forma innovadora de acción juvenil y una oportunidad pedagógica que las instituciones educativas no pueden ignorar. La articulación entre activismo digital, educación ambiental crítica y pedagogía urbana ofrece caminos potentes para la transformación social.

La cultura digital ecológica emerge como un fenómeno contemporáneo vital que articula las prácticas juveniles en redes sociales con la educación ambiental crítica, configurando así nuevas formas de activismo y participación en contextos urbanos. El análisis realizado evidencia que los jóvenes no solo utilizan las plataformas digitales para denunciar problemáticas ambientales, sino que construyen comunidades de aprendizaje y acción transformadora que desafían los modelos tradicionales de educación y política ambiental. Esta articulación digital no solo amplifica las voces juveniles, sino que también democratiza el acceso a la información y fomenta la construcción colectiva de saberes, promoviendo una ciudadanía digital, ecológica, activa y comprometida.

El activismo juvenil digital se caracteriza por su creatividad comunicativa, uso de narrativas emocionales y visuales, y la capacidad de generar pedagogías entre pares a través de contenidos interactivos y colaborativos. Esta modalidad representa un cambio paradigmático en la forma en que se educa para la sostenibilidad, ya que trasciende el aula formal para habitar espacios híbridos donde convergen la educación, la política y la cultura digital. Sin embargo, este escenario también presenta desafíos significativos, como la superficialidad de algunos discursos ecologistas en redes, la fragmentación de comunidades debido a la lógica algorítmica, y la persistencia de desigualdades digitales que limitan la participación plena de ciertos sectores juveniles.

En el ámbito educativo formal, es imperativo que las instituciones reconozcan y articulen estas prácticas digitales como componentes valiosos para la formación ambiental crítica.

Incorporar la cultura digital ecológica en los programas educativos no solo fortalece las competencias digitales y ecológicas de los estudiantes, sino que también promueve un aprendizaje situado y contextualizado que responde a las demandas y realidades de los jóvenes urbanos. Las alianzas entre escuelas, colectivos juveniles y organizaciones ambientales son estratégicas para fomentar proyectos de ecoactivismo digital que potencien la agencia juvenil y fortalezcan la construcción de comunidades sostenibles.

Finalmente, este análisis sugiere que la cultura digital ecológica debe ser entendida no solo como un conjunto de prácticas o discursos, sino como un campo político y pedagógico en constante evolución que requiere ser acompañando con políticas públicas inclusivas, investigación interdisciplinaria y formación docente especializada. Solo a través de un enfoque integral y crítico será posible consolidar espacios educativos y sociales donde la tecnología, la juventud y el medio ambiente coexistan de manera sustentable, impulsando una transformación social que responda a los retos ecológicos actuales desde la participación activa y consciente de las nuevas generaciones.

Referencias

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

Jenkins, H. (2013). Cultura participativa y educación. Revista de Educación a Distancia, (38), 1–14.

Taft, J. K. (2011). Rebel girls: Activismo juvenil y cambio social en América Latina. Editorial Popular.

Fuster Morell, M. (2012). Tecnopolítica: La potencia de las multitudes conectadas. UOC Papers, (22), 1–20.

Morozov, E. (2011). La ilusión de internet: El lado oscuro de la libertad digital. Ediciones Paidós.

Rodríguez, M., & Pérez, L. (2019). Activismo juvenil en redes sociales: Nuevas formas de participación política digital. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 15(29), 45-63.

Sánchez, J., & Gómez, R. (2020). Educación ambiental crítica: Retos y oportunidades en entornos urbanos. Revista Iberoamericana de Educación, 83(1), 123-140.

López, A. (2018). Cultura digital y ecología urbana: La construcción de identidades juveniles en redes sociales. Comunicación y Sociedad, 31, 77-95.

Vega, C. (2021). Redes sociales y activismo ecológico juvenil: Estrategias y discursos en contextos urbanos. Cuadernos de Pedagogía, 507, 56-62.

Méndez, F. (2017). Educación ambiental crítica en la era digital: Desafíos para la escuela contemporánea. Revista de Estudios Pedagógicos, 43(2), 87-105.

Méndez, F. (2017). Educación ambiental crítica en la era digital: Desafíos para la escuela contemporánea. Revista de Estudios Pedagógicos, 43(2), 87-105.

Herrera, D. (2016). Jóvenes, redes sociales y activismo ambiental: Un estudio en ciudades latinoamericanas. Estudios Sociológicos, 34(102), 205-224.

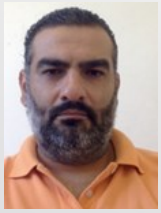
Rojas, P., & Martínez, S. (2019). El impacto del activismo digital en la educación ambiental crítica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21(2), 45-61.

Jiménez, L. (2020). La educación ambiental crítica desde la cultura digital: Análisis de prácticas y discursos. Revista Iberoamericana de Educación, 84(2), 95-112.

Castillo, M., & Ortega, F. (2018). La pedagogía urbana y el activismo juvenil en redes sociales: Un enfoque crítico. Revista de Pedagogía Crítica, 10(1), 33-50.

Torres, J. (2019). Nuevas formas de participación ambiental: El activismo juvenil en la cultura digital. Sociología y Sociedad, 30(2), 71-89.

Transformación de la administración escolar en México



Mtro. Fernando Alvear Monreal
Profesor de educación secundaria
Cancún, México
falvear23@gmail.com

Resumen

La administración educativa ha sido fundamental para mejorar el funcionamiento de las escuelas. Inspirada en modelos empresariales, pasó de ser un conjunto de reglas estrictas, programas de estudio únicos y docentes que seguían guías de estudio sin poder adaptarlas y donde la administración escolar respondía más a la burocracia, y no hacia el aprendizaje real. Hoy en día, es evidente que las escuelas deben tener una organización que se ajuste y modifique sus estrategias para así poder atender las necesidades de sus alumnos. En México, esta transformación se refleja en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve una educación más inclusiva y flexible, donde se prioriza una autonomía del docente y la colaboración entre los actores educativos, permitiendo que las instituciones educativas diseñen sus propias estrategias de acuerdo a su contexto sociocultural.

Palabras clave: administración educativa, transformación, colaboración.

Introducción

Desde comienzos del siglo XX, las instituciones educativas han adoptado la administración, que se refiere a un conjunto de procedimientos para organizar y coordinar recursos humanos y materiales. Aunque su origen se encuentra en el sector empresarial, su aplicación en la educación ha demostrado ser esencial para garantizar una enseñanza efectiva, eficiente y enfocada al logro de metas.

Orígenes y teorías administrativas

Una de las figuras precursoras de la administración moderna es Henry Fayol, quien propuso funciones clave: planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Aunque en sus inicios estas ideas fueron utilizadas en las empresas, su lógica pronto se trasladó a escuelas, donde también se necesitan estructuras claras, liderazgo, recursos y evaluación de resultados.

Otra teoría relevante es la propuesta por Frederick Taylor, quien promovió la administración científica, enfocándose en la eficiencia de los procesos. En el ámbito educativo, esto se refleja en la necesidad de optimizar recursos, tiempos escolares y métodos de enseñanza.

En una perspectiva humana, Christopher Hodgkinson propuso que la administración educativa no solo debe enfocarse en los resultados, sino también en las personas. Para él, las instituciones educativas son estructuras organizadas, que en su centro están: alumnos, profesores y comunidades (familias) con emociones y aspiraciones. Esta visión invita a los directivos a no perder de vista el objetivo humano de la escuela.

Aplicación actual en la escuela (el proceso administrativo)

En México, la administración escolar ha experimentado significativos cambios, desde modelos verticales y estandarizados hasta propuestas participativas y contextualizadas. Esta evolución es evidente en los distintos procedimientos de la administración educativa, los cuales han dejado de ser lineales para adaptarse a las necesidades de las comunidades escolares. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha adoptado un papel fundamental al promover una educación inclusiva, cooperativa y centrada en el bienestar del estudiante y su contexto sociocultural.

- Planificación

En México, la organización educativa ha sido un proceso centralizado, dirigido únicamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las decisiones se tomaban de forma vertical, con programas, contenidos y calendarios impuestos de forma igualitaria en todo el país, sin tener en cuenta las particularidades sociales,

culturales o lingüísticas de cada región. Por ejemplo, en los años 80, todas las escuelas seguían un mismo plan de estudios nacional, lo que significaba que una escuela rural indígena enseñaba bajo los mismos lineamientos que una escuela urbana, sin tener la posibilidad de hacer modificaciones que se ajustaran a sus realidades. Esto limitaba a los maestros para atender las necesidades reales de los estudiantes.

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se ha promovido un cambio en la forma de entender la planificación educativa. Actualmente, se tiene una visión más contextualizada, participativa y adaptable. A través del Programa de Mejora Continua (PMC), cada escuela tiene la oportunidad de construir su propia ruta de mejora, partiendo de un diagnóstico el que toma en cuenta los elementos socioculturales, lingüísticos, económicos y emocionales de su comunidad. Esto permite una planeación más cercana a la realidad de los estudiantes.

Un claro ejemplo de este cambio es el de una escuela primaria en una comunidad de Chiapas, donde los docentes pueden integrar contenidos en lengua materna y pueden incluir en el currículo prácticas culturales locales, como la agricultura comunitaria y las celebraciones ancestrales. Esta nueva forma de planear no solo fortalece la identidad de los estudiantes, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y respeto a la diversidad.

- Ejecución

Históricamente, los planes educativos en México se han caracterizado por un enfoque lineal, donde la función del docente se limitaba. La labor en el salón de clases era un cumplimiento estricto, donde las decisiones pedagógicas ya estaban establecidas. Durante los años 90, por ejemplo, el uso obligatorio del Libro de Texto Gratuito como único recurso didáctico disminuía las oportunidades de atender a la gran diversidad de alumnos, ya que se esperaba que el maestro siguiera el contenido página por página, sin hacer modificaciones.

Con el cambio impulsado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la enseñanza en el salón de clases ha dejado de ser un proceso de reproducción mecánica para convertirse en un proceso activo y creativo. Uno de los enfoques es llevar a cabo los procesos de enseñanza con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde se fomenta el trabajo colaborativo a partir de problemáticas reales de su contexto. A través de esta metodología, los alumnos adquieren conocimientos, desarrolla habilidades socioemocionales y un pensamiento crítico. Por ejemplo, en una secundaria un grupo de alumnos, guiados por su profesor, investiga la contaminación de un río cercano, este proyecto incluye entrevistas, estudio del agua y la elaboración de propuestas que se pueden entregar a las autoridades del municipio.

- Organización

Durante gran parte del siglo XX, el sistema educativo mexicano respondió a una estructura jerárquica y burocrática, en donde las decisiones se tomaban de forma centralizada, generalmente desde las supervisiones escolares o desde niveles estatales o federales. Este modelo limitaba a las escuelas a ser simples receptoras de instrucciones, sin posibilidad de involucrarse en los procesos de toma de decisiones. En la práctica, esto generaba una división de los actores escolares: los directivos asumían el papel de administradores educativos, los maestros trabajaban de forma aislada en sus salones y los padres de familia eran convocados únicamente para asuntos de disciplina relacionados con sus hijos. Esta estructura limitaba la posibilidad de construir comunidades educativas colaborativas.

A partir del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la organización escolar se vuelve más equitativa y participativa. Se parte de que la escuela es una comunidad activa, donde cada actor —directivos, profesores, estudiantes, madres y padres de familia, y otros miembros de la comunidad— tienen algo valioso que aportar. En vez de imponer lineamientos desde arriba, se promueve la creación en conjunto de acuerdos, estrategias y metas comunes. Este nuevo modelo busca romper con la separación de funciones, promoviendo una cooperación, una responsabilidad compartida y el respeto a los diferentes puntos de vista.

Un ejemplo de este puede observarse en escuelas donde los profesores se organizan para elaborar proyectos integradores enfocados en problemáticas del contexto local, tales como la prevención de la violencia escolar o el cuidado del medio ambiente. El trabajo ya no se realiza de manera individual, sino que se lleva a cabo una colaboración educativa con los actores educativos.

- Dirección

Tradicionalmente, la función directiva en las escuelas mexicanas se entendía de manera administrativa, enfocados solo en la administración operativa, la disciplina y el cumplimiento de normativas burocráticas. En este modelo, el papel del director se limitaba a elaborar reportes, informes, supervisar la asistencia del personal y estudiantes, de esta forma se aseguraba que las actividades escolares se llevaran a cabo según los lineamientos oficiales. Este enfoque, aunque necesario en algunos aspectos, descuidaba por completo el elemento pedagógico, limitando la mejora de los aprendizajes y el ambiente escolar.

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se propone un cambio profundo del rol directivo, en lugar de limitarse a la administración, el directivo se convierte en un guía y acompañante de los procesos educativos, capaz de generar un ambiente de trabajo colaborativo y buscando la mejora continua. En este nuevo modelo, se valora que el directivo tenga un conocimiento de las prácticas en el aula, identifique necesidades y fomente la equidad.

Ejemplos actuales los podemos encontrar en escuelas donde los directores convocan a reuniones periódicas con docentes, estudiantes y padres de familia, para revisar resultados académicos, hablar sobre las estrategias pedagógicas, identificar dificultades y construir soluciones. Su función no solo consiste en mantener el orden administrativo, sino en motivar y acompañar a la comunidad educativa hacia una escuela más equitativa e inclusiva.

- Coordinación

En décadas pasadas, la coordinación dentro del sistema educativo mexicano presentaba importantes limitaciones. Había una estructura dividida, donde cada nivel educativo, desde preescolar hasta educación media superior, funcionaba de manera independiente. Las actividades escolares no tenían una continuidad, lo que muchas veces ocasionaba diferencias en los contenidos y la metodología entre un nivel y otro. Un ejemplo era la desconexión entre preescolar y primaria, en donde los aprendizajes logrados en la etapa inicial no eran retomados en la siguiente etapa, provocando retrocesos o repeticiones innecesarias.

Hoy en día, con la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se busca promover una educación continua centrada en las necesidades reales de los alumnos. La NEM plantea construir vínculos entre los distintos niveles educativos, así como entre los actores que participan: docentes, directivos, supervisores, familias y comunidad en general. Esto es visto como una responsabilidad jerárquica, en la que cada actor debe adoptar un papel activo dentro de la organización. Por ejemplo, las plataformas digitales permiten compartir planes de trabajo entre docentes y escuelas de diferentes niveles, esto ha permitido que se impulsen reuniones pedagógicas entre docentes de primaria y preescolar para buscar estrategias de aprendizaje, propias de cada etapa.

- Control

En el sector educativo, el concepto de control estuvo asociado a prácticas punitivas y centradas en la supervisión del cumplimiento administrativo. Los profesores consideraban las visitas de supervisores escolares como un mecanismo de inspección más que de apoyo, donde la prioridad era revisar minuciosamente los documentos oficiales, como planes de clase, listas de asistencia o formatos, esto generaba un ambiente de tensión en las escuelas, donde se colocaba al docente en una posición que estaba más preocupado por “cumplir con lo solicitado” que por propuestas pedagógicas.

Sin embargo, en el contexto actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el concepto de control ha evolucionado hacia una visión más humana en el acompañamiento pedagógico. El control ya no se entiende como una imposición, sino como una oportunidad para la mejora continua del trabajo educativo. En lugar de sancionar, el objetivo es orientar y guiar las habilidades de los docentes. Esta transformación se ajusta al principio de la NEM: poner al centro el aprendizaje de los estudiantes y esto se entiende que solo puede lograrse si los maestros cuentan con una orientación pertinente.

Un ejemplo claro de esta nueva forma de ejercer el control es el papel que actualmente desempeñan algunos Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), en lugar de enfocarse en lo que el docente "hace mal", se centran en identificar áreas de oportunidad y las fortalezas de cada escuela. Esto dignifica el trabajo docente y también fomenta una responsabilidad compartida.

- Evaluación

En México, por mucho tiempo, la evaluación educativa se entendió como un mecanismo estrictamente cuantitativo, casi exclusivamente en calificar mediante pruebas estandarizadas. Esto limitaba el aprendizaje y priorizaba los resultados sobre los procesos educativos, creando una cultura escolar que se centraba en la memorización de contenidos, más que en la comprensión y el pensamiento crítico. Un caso evidente de esto fue la implementación de exámenes nacionales como ENLACE. Aunque estos proporcionaban datos sobre la comprensión lectora y el razonamiento matemático, se ignoraban aspectos socioemocionales, el trabajo en equipo, la expresión artística y la habilidad para solucionar problemas reales. Esta forma de evaluar tenía un impacto negativo en la labor docente, pues los maestros se veían presionados para "enseñar para el examen".

En contraste, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) donde, actualmente, se promueve una evaluación formativa e integral, que reconoce el aprendizaje como una construcción continua. Esta perspectiva no se limita a “medir” resultados, sino

que busca “comprender” los procesos y brindar una retroalimentación constante para los estudiantes. En lugar de enfocarse únicamente en exámenes, se valoran diversos instrumentos como las rúbricas, los portafolios de evidencias, las autoevaluaciones y coevaluaciones. Un ejemplo de esta transformación se puede observar en escuelas secundarias que, en lugar de aplicar un único examen al final del trimestre, se consideran las carpetas de evidencias que incluyan proyectos interdisciplinarios, exposiciones orales y trabajos colaborativos. El alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, donde puede reconocer sus avances e identificar sus áreas de mejora.

Conclusión

La administración educativa se inspira en modelos empresariales, pero necesita diferenciarse en su enfoque. Mientras que en el sector empresarial la administración se enfoca principalmente en la productividad y el rendimiento financiero, en el ámbito educativo, su objetivo principal debe ser el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

En una empresa, el éxito se mide por el beneficio y la productividad; sin embargo, en la educación, el éxito se mide por la capacidad de formar individuos críticos, cooperativos y responsables de su entorno. Aunque ambas formas de administración comparten principios como la organización, la planificación y el liderazgo, en el ámbito educativo, estos deben estar al servicio de la humanidad, promoviendo vínculos más inclusivos y colaborativos.

La administración educativa debe enfocarse en la construcción de una comunidad escolar en la que todos los miembros, estudiantes, docentes y familias, se involucren activamente en la creación de un ambiente que promueva el crecimiento personal y grupal. Entender y poner en práctica teorías administrativas no solo mejora la organización escolar, sino que fortalece la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos actuales.

Bibliografía

Arredondo López, María Adelina. (2004). La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua. Perfiles educativos, 26(103), 77-94.

Barbara Casillas, José Bonifacio (2010). Los valores de la educación en México en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coordinadores), VII Educación, El Colegio de México, México.

Casanova, M.A. (2017). Educación inclusiva en las aulas. La Muralla.

Flores-Flores, Hilda. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(1).

Larroyo, Francisco (1977). *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México

Takayanagui, Axel Didriksson. (2023). El proceso de transformación del sistema educativo en México: una experiencia en América Latina. *Evolución de Políticas Públicas en Educación*, 31(120).

Secretaría de Educación Pública (2023). *Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6. Fase 2*. SEP

Somos el tiempo que pasa, somos aquello que pasa en el tiempo: una reflexión sobre la educación y la diferencia

Eloina Gallardo Espinoza[1]
Melani Ximena Anaya Aguado[2]
Fernando Flores Cruz[3]
Alexis Navarro Mejía[4]

Resumen

En el transcurrir de la vida, somos tiempo, memoria y encuentro. La educación, lejos de ser un proceso mecánico o una mera transmisión de contenidos, se revela como una experiencia profundamente humana, cargada de tiempo, de gestos, de vínculos y de posibilidades. Hoy más que nunca, educar tendría que ser entendida como una práctica ética, política y poética que abrace la diferencia y se reconozca en la pluralidad de historias y cuerpos que habitan las aulas, culturas que coexisten y se comparten para generar la intercultura, en un proceso de convivencia entre tiempo y encuentro. Este escrito, creado desde uno de los cursos que forma docentes de inclusión educativa, recupera una de las mejores reflexiones críticas de Skliar sobre la educación como experiencia que acuerpa a la diversidad de manera natural y emancipada.

Palabras clave: educación, diferencia, inclusión, tiempo- encuentro, alteridad.

La pedagogía de las diferencias permite reflexionar desde un posicionamiento crítico a la escuela tradicional, aquella que se estructura en horarios rígidos, programas uniformes y evaluaciones estandarizadas, la cual parece haber olvidado que cada estudiante es un mundo, un tiempo, una forma singular de estar y de aprender.

1 Jefa del Departamento de Promoción y Divulgación Cultural en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México
2,3,4 Autores adscritos en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Pero el encuentro con la escuela nueva, nos permite remontar el concepto de tradición y creencia en la apertura de las aulas, la cual permita ser libres para crear y para pensar, pero sobre todo pertenecer; los roles docentes requieren reconfigurarse a la flexibilidad y entender que la diversidad es un presente cada día y no una aspiración de modelos políticos transitivos.

Carlos Skliar (2019) en varias de sus obras, nos invita a mirar la educación desde otro lugar: no como una fábrica de resultados, sino como un espacio de conversación, de reconocimiento mutuo, de hospitalidad. Educar, dice, es narrar y escuchar, es dejar marcas que el otro, a su tiempo, descifrará. Es, sobre todo, una forma de encuentro con lo distinto, con lo inesperado, con lo vulnerable o con uno mismo.

La igualdad en educación no puede seguir siendo una promesa postergada. No puede ser un objetivo lejano que se alcanzará "algún día" con esfuerzo. Debe ser el punto de partida. Cada gesto, cada decisión dentro del aula debería estar guiada por el principio de que todos los estudiantes pertenecen, que no necesitan demostrar nada para tener un lugar. Junto a esta noción de igualdad originaria, emerge la necesidad de repensar la singularidad. No todos aprendemos igual, y no todos enseñamos del mismo modo. El acto de enseñar no puede ser estandarizado ni replicado como si se tratara de una fórmula. Enseñar es ofrecer el tiempo, la palabra, la escucha. Aprender es habitar la fragilidad, reconocer que no todo se domina ni se comprende al instante.

El lenguaje de la educación, como bien plantea Skliar, ha sido colonizado por lo técnico, lo jurídico, lo evaluador. ¿Y si ensayáramos un lenguaje distinto? Uno que acoja el deseo, que narre los rostros y los gestos, que hable de lo que realmente ocurre cuando alguien aprende algo que le transforma. Un lenguaje que se atreva a ser poético, que se aleje del deber ser y abrace el estar siendo. Un lenguaje que no encasille ni normalice, sino que libere.

Pero vivimos en tiempos en que la infancia se patologiza, se etiqueta, se somete a ritmos ajenos a su naturaleza. Nos corresponde preguntarnos cómo miramos a los niños y niñas, qué les decimos sobre sí mismos, cómo los habilitamos o los anulamos en sus procesos de aprendizaje.

Asumir la tarea educativa como una práctica de cuidado. Cuidar el vínculo, cuidar el tiempo, cuidar la palabra. Es volver a pensar la educación no como un proceso utilitario, sino como un arte de acompañar existencias. Como un gesto que reconoce la alteridad, que escucha lo que duele, que ofrece un lugar a quienes llegan sin tener que demostrar que lo merecen.

La educación debería ser un lugar donde lo viejo y lo nuevo dialoguen sin que uno anule al otro. Donde lo contemporáneo se abra al pasado y se proyecte hacia el futuro. Donde enseñar no sea repetir ni innovar por obligación, sino crear condiciones para el encuentro, para la reflexión, para la transformación mutua.

Somos el tiempo que pasa, sí, pero también somos aquello que puede ocurrir en ese tiempo: un gesto que habilita, una palabra que consuela, una mirada que reconoce. Volver a mirarnos como seres únicos, atravesados por tiempos distintos, por historias distintas, por formas diversas de aprender y enseñar, probablemente sea ese el único ideal.

Ser docente de inclusión educativa, es hoy mismo, una responsabilidad social y moral que se esfuerza por reaprender más que por enseñar, aspira una oportunidad de transformaciones pedagógicas a partir de la pluralidad y así evitar la segmentación y pseudoprácticas competitivas, fraccionadas y reforzadoras de exclusión.

Referencias

Arias-Valbuena. D.C., Orrego-Noreña. J.F. & Gamboa-Suárez. A. A. (2021). Territorialidades y sentidos sobre la escuela. Mundo FESC, 11, (S1), 151-166

Bernabé Villodre, María del Mar. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, (5), 67-76

Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Boloña.

Nosei, Cristina. (2017). Carlos Skliar Pedagogías de las diferencias, *Praxis Educativa,* 21, 65-67, DOI: 10.19137/praxiseducativa-2017-210107.

SEP (2022) Curso Interculturalidad y Multiculturalidad, Dgesum, México.

Skliar, C. (2019). Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres). Noveduc

Paulo Freire entre andragogía y pedagogía su pensamiento crítico como eje articulador en la Nueva Escuela Mexicana

Mtro. Juan Manuel Grimaldo Carreón
Asesor Técnico Pedagógico
Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino
San Luis Potosí, México
academico2ipmp@gmail.com

Resumen

En el Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino, esbozamos temas problematizadores que se deliberaron a la exposición de las ideas de Paulo Freire, contenidas en la Biblioteca SEP Centenaria 2024, dieciocho libros dialogados y comentados a través de la dinámica de los círculos de estudio, por medio de los mismos se narraron los procesos y prácticas educativas vividas por el educador brasileño, centradas en una andragogía (educación de adultos), obreros y campesinos, haciendo poca alusión a la pedagogía (educación de las niñas y los niños), convocamos a otras y otros profesores a unirse a este movimiento de transformación educativa, y fueron los veinticinco Centros de Maestros distribuidos en las cinco regiones de la entidad de San Luis Potosí, conversamos de forma horizontal sobre los conceptos de “pensamiento crítico” y “pedagogía crítica”, describimos una “distopía” del sistema educativo brasileño con aspiraciones a transformarlo a un “utopía”, rasgos y características similares del actual sistema educativo de nuestro país, aunado a una problemática global y local, sus textos nos inspiran a recuperar lo esencial, la educación como práctica viva, crítica y comprometida con la humanidad, reafirma que la educación no es un acto técnico, sino un acto profundamente humano, ético y político.

Palabras clave: pensamiento crítico, círculo de estudios, andragogía, pedagogía.

Introducción

En la institución planteamos tópicos problematizadores que se reflexionaron a la emisión de las ideas de Paulo Freire, contenidos en la Biblioteca SEP Centenaria 2024, dieciocho libros organizados en tres bloques: Obras que otorgan un piso común como marco de referencia (La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido, Por una pedagogía de la pregunta, Cartas a quien pretende enseñar, Política y educación y Pedagogía de la esperanza), Obras que completan o resignifican algunas discusiones (Miedo y osadía, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la indignación, Pedagogía de los sueños posibles, El maestro sin recetas, Pedagogía de la tolerancia y El grito manso), por último Reflexiones sobre territorios específicos o autobiográficos (La educación en la ciudad, ¿Extensión o comunicación?, Cartas a Cristina, La importancia de leer el proceso de liberación y La voz del maestro), a través de los mismos se narraron los procesos y prácticas educativas vividas por el educador brasileño, centradas en una andragogía (educación de adultos), obreros y campesinos, haciendo poca alusión a la pedagogía (educación de las niñas y los niños), sin embargo, la metodología de la palabra generadora se establece con posibilidades de implementarse en la enseñanza de los infantes.

Concretizamos en el plano didáctico mediante estrategias imaginadas e implementadas colectivamente, hasta donde fuese posible que el directivo del centro educativo lo autorizara, así mismo, sintetizamos los aprendizajes, reflexiones y descubrimientos del método de la palabra generadora, y concluimos, es factible su aplicación como propuesta pedagógica de aprendizaje de la lectura y escritura en tercer grado de educación preescolar y primer grado de educación primaria, sus etapas son:

- Obtención del universo vocabular.
- Selección del universo vocabular estudiado.
- Creación de situaciones existenciales.
- Elaboración de fichas.

- Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores (Freire, 1969, pp. 109-113).

Motivamos a los docentes a implementar nuevas prácticas pedagógicas que consoliden la autonomía profesional, y desafíen las hegemonías existentes a la creación de innovadoras experiencias heterogéneas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, acontecimientos que concluyen en una transformadora epistemología (naturaleza, origen y alcance del conocimiento).

Desarrollo

Al interior del círculo de estudios del IPMP analizamos en concordancia con la pedagogía del oprimido, la función docente, si bien su tarea consiste en "propiciar en las y los estudiantes de la educación preescolar, primaria y secundaria un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos" (SEP, 2022, p. 97), las profesoras y los profesores de la escuela pública manifiestan su función y responsabilidades al interior de la institución, señalan estar en desacuerdo de ser tratados como educadores con desconocimiento de conceptos como: "evaluación formativa", "comunidades de aprendizaje" y "pensamiento crítico".

Identificamos disensos y consensos, reconociendo ambos como elementos valiosos para el proceso de estudio compartido, realizamos lecturas críticas de la realidad donde se identificaron las estructuras de poder y opresión a través de la dialéctica (método de argumentación y razonamiento que busca la verdad), y reconocimos una práctica de la "educación bancaria" en el marco del currículum vigente de la Nueva Escuela Mexicana:

Tabla 1. Educación bancaria

No.	*Educador*	*Educando*
1	Educa	Es educado
2	Sabe	No sabe
3	Sujeto del proceso	Objetos pensados
4	Habla	Escucha
5	Disciplina	Disciplinados
6	Prescribe su opción	Siguen la prescripción
7	Actúa	Ilusión de que actúan
8	Escoge el contenido	Se acomodan a él
9	Autoridad del saber	Deben adaptarse a aquél
10	Sujeto del proceso	Meros objetos

Nota: Freire (1970, p. 53).

Denunciamos sobre la institucionalidad dispersa, la carga administrativa que no disminuye, pero sí se incrementa, la interpretación e implementación del currículo desde la verticalidad de la academia y no la horizontalidad de la escuela pública, el deber ser del profesor desde las expresiones o manifestaciones de la transformación de su praxis educativa, sin revisar el estatus quo de las maestras y los maestros.

Invitamos a otras y otros educadores a unirse a este movimiento de transformación educativa, a través de la dinámica de los círculos de estudio, y fueron los veinticinco Centros de Maestros distribuidos en las cinco regiones de la entidad de San Luis Potosí, zonas centro, altiplano, media, huasteca norte y huasteca sur, con una participación muy activa, en estos espacios se propusieron preguntas detonadoras que desafiaron nuestras percepciones sobre: Integración curricular, autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el derecho humano a la educación, elementos que articulan la propuesta curricular del Plan de Estudio (SEP, 2022, p. 10).

Dialogamos de forma horizontal sobre los conceptos de “pensamiento crítico” y “pedagogía crítica”, del primero rescatamos la siguiente acción: “practica la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información, que les facilite relacionar conceptos, establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como de su vida cotidiana” (SEP, 2022, pp. 98-99), del segundo, se establece como una corriente que pretende transformar el sistema educativo tradicional, propuesta filosófica de Karl Marxs, proveniente de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (1923), posteriormente se sustentó en los filósofos americanos; el brasileño Paulo Freire, el canadiense Peter Mc Laren y el estadounidense Henry Giroux, desde otra perspectiva, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha planteado el pensamiento crítico como una herramienta para la formación integral, dentro de su diseño curricular es un eje articulador.

Tabla 2. Círculo de cultura

Situación	Acción
Primera	El hombre en el mundo y con el mundo
Segunda	Diálogo por mediación de la naturaleza
Tercera	Cazador iletrado
Cuarta	Cazador letrado
Quinta	El gato cazador
Sexta	El hombre transforma la materia de la naturaleza con su trabajo
Séptima	Jarrón, producto de trabajo del hombre sobre la materia de la naturaleza
Octava	Poesía
Novena	Pautas de comportamiento
Décima	Círculo de Cultura funcionando

Nota: Freire, (1969, pp. 127-144).

Analizamos y dialogamos las diez situaciones del círculo de cultura, ello nos permitió vislumbrar la relación del hombre con la naturaleza, la transición de lo natural a la cultura, la transformación de la materia, la poesía y la alfabetización como innovación del mundo, la síntesis del ejercicio se plasmó en el siguiente descubrimiento “que el mundo también es suyo y que su trabajo no es la pena que paga por ser hombre, sino un modo de amar y ayudar al mundo a ser mejor” (Freire, 1969, p. 144).

Contextualizamos y territorializamos el "círculo de cultura" hacia la dinámica del "círculo de estudio", con resultados sobresalientes y aplicables a la metodología:

1. Diálogo debate: Construimos en colectivo
2. Acuerdos: Hacia una ecología de saberes
3. Valoración: Repensando nuestro camino
4. Sistematización y redacción de la carta al magisterio

Las lecturas del pedagogo brasileño, son el resultado de reflexiones y diálogos con colegas, en sus textos, entre las reflexiones que podemos observar, son las que se vinculan a los métodos de lecto-escritura, donde describe que son esenciales, pero insuficientes, porque lo importante no es solo aprender a leer, sino reflexionar el conocimiento, la lectura es la interpretación de la realidad y la escritura es el autoconocimiento y el conocimiento, en todos los escritos sostiene el discurso de la curiosidad científica, y cómo lograr esa alfabetización, alienta el discurso de la curiosidad epistemológica y la experimentación.

Paulo Freire se empeñaba en hacer una escuela democrática, estimulando la curiosidad, donde ya no se recurriese a la memorización mecánica de los contenidos transferidos, sino el de enseñar y aprender como partes inseparables de un mismo proceso, el de conocer la instancia del poder, el autor nos muestra la relación entre los niveles profundos de violencia de clase, explotación de clase, de la ausencia de conciencia de la clase entre los violentados y los dominados, porque en discusiones elocuentes y sumamente astutas, los dominantes insisten en que lo que vale es el valor de trabajar, la disciplina, las ganas de subir, de crear problemas al patrón, nos comparte de las vivencias de su niñez, que el piano en su casa era como la corbata en el cuello de su padre, son los símbolos que le ayudaban a mantenerse en una determinada clase social con esas representaciones.

Nuestro texto epistolar incluye experiencias que uno o varios integrantes del círculo de estudio han tenido en la comunidad escolar como parte de su práctica educativa, vinculadas con la temática que se considera como marco referencial de una de las obras

de Paulo Freire; “Cartas a quien pretende enseñar”, y lo territorializamos, porque respondió a planteamientos iniciales que fueron guía para la reflexión durante el ciclo escolar, y fue la tercera carta; vine hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad, como así aconteció con algunos de nosotros en nuestra inserción al gremio magisterial.

Recuperamos los horizontes de expectativas y analizamos con una postura gnoseológica (cómo los seres humanos adquieren conocimiento), apreciando la influencia en la cultura áulica, escolar y comunitaria, reflexionamos sobre la influencia formativa de nuestras acciones, considerando las voces de quienes han sido históricamente silenciados, las profesoras y los profesores, “es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos, son políticos y éticos, como cualquier problema financiero” (Freire, 1973, p. 72).

Implementamos la educación territorializada en el marco de la crisis civilizatoria, cambio climático fue el tema de discusión planteado desde la problemática generada en la escuela pública, permeando en los programas analíticos y planeaciones de aula, territorializaciones de la vivencia educativa, del currículo y de la normativa vigente, plasmada en la praxis pedagógica desde la diversidad de los discentes, docentes, directivos, tutores, padres y madres de familia.

El objetivo de educar no es que el estudiante repita lo que el maestro dice, sino que piense, cuestione, critique y transforme su realidad, la escuela debe ser un espacio para la construcción de ciudadanía, no para la obediencia ciega, por lo que el maestro debe de promover la autonomía del estudiante, no su dependencia, una educación problematizadora, donde el alumno piensa, pregunta y participa activamente, se trata de reemplazar el depósito de información por la reflexión crítica, el educador ya no es el que educa, sino el que educa y es educado en el mismo diálogo, el diálogo como base de toda relación educativa auténtica, enseñar no es hablar desde arriba, sino crear un espacio donde el maestro y estudiantes construyan juntos el conocimiento, escuchándole y respetándose mutuamente, sin un diálogo verdadero no hay comunicación, y sin comunicación no hay educación.

Conclusión

Freire nos recuerda que enseñar implica amor, humildad y esperanza y que educar es, ante todo, un acto de libertad, una posibilidad real de que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de comprender y transformar su entorno, así, el maestro se convierte en un agente de cambio cuya práctica está al servicio de la justicia social, la igualdad y la dignidad, en tiempos donde la educación tiende a estandarizarse o vaciarse de sentido, sus textos nos inspiran a recuperar lo esencial, la educación como práctica viva, crítica y comprometida con la humanidad, reafirma que la educación no es un acto técnico, sino un acto profundamente humano, ético y político.

Referimos actividades realizadas por el círculo de estudio que tuvieron como fin la transformación social del territorio, solo enunciativas, posturas políticas y pedagógicas argumentadas a partir de tópicos freireanos vigentes, y se tomaron acuerdos que derivaron en el bienestar común de todos con base en la corresponsabilidad, un tópico polémico que implicó convergencias y divergencias fue el de la filiación sindical, se realizó un análisis retrospectivo y prospectivo, y en apego a una postura ontológica (relación entre un acto y sus participantes), se concluyó que la integración a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) o el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), obedece más a una circunstancia geográfica de la entidad y la sección, que a una postura política ideológica de las y los docentes, así como, de las y los directivos, “El diálogo solo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos” (Freire, 1985 p. 57).

Enunciamos acciones y compromisos en un cronograma de trabajo dinámico y adaptable, en el cual registramos las evidencias y relatorías de las diferentes sesiones, transitamos por diversos procesos de reflexión-acción-transformación en la educación, y nos llevó a deliberaciones en torno a las vivencias educativas emancipadoras, y se concluyó que la obra del filósofo brasileño, describe una “distopía” del sistema educativo brasileño con aspiraciones a transformarlo a un “utopía”, rasgos y características similares del actual sistema educativo de nuestro país, aunado a una problemática global y local que incluye pobreza extrema de forma evidente en los

grupos étnicos, homicidios, feminicidios, desaparecidos, migración, crimen organizado, corrupción e impunidad.

Asumimos posturas político-pedagógicas: para qué educamos, para quién educamos, contra quién educamos, reflejamos el trabajo colaborativo con los integrantes del grupo de disertación, se retomaron las ideas y opiniones de los participantes, ya sea en acuerdos, desacuerdos o negociaciones culturales, se manifestó la lectura de la realidad, rasgos del territorio y sus problemáticas, en el que se encuentran docentes y directivos en la escuela pública, no de los que se localizan comisionados en la secretaría de educación o sindicato de maestros, junto con el nombre de la institución y enlace se determinó la falta de apoyo en la rehabilitación y mantenimiento de los edificios escolares, dos aspectos importantes para el desarrollo de las tareas educativas, desde la creación de la SEP, son compromisos adquiridos por las asociaciones de padres de familia, cuando estas son atribuciones del Estado.

A través de las lecturas del filósofo brasileño, nos permitimos comprender la relación dialéctica entre texto y contexto, sujeto y objeto, idealista y subjetivista, teoría y práctica, diálogo y antidiálogo, así como, concluir en la lectura del mundo a la palabra y de la palabra al mundo, también se manifiesta que la educación no debe ser un proceso de transformación, por el contrario, debería ser de liberación para la reflexión, para un móvil de cambio en la sociedad, por lo que la andragogía freireana es una invitación a ver el mundo con una mirada crítica, cuestionando las estructuras de poder, generando una educación que promueva el cambio social, el empoderamiento de los oprimidos y la justicia para los pobres.

Referencias

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

_____, (1970). Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.

_____ , (1985). Por una pedagogía de la pregunta. México. Siglo XXI.

_____, (1993). Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI.

SEP, (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México. Secretaría de Educación Pública.

La evaluación formativa para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje

Dr. Jorge Luis Ucán Díaz
Director de escuela primaria.
Cancún, Quintana Roo.
jorlud_09@hotmail.com

Resumen

Esta investigación aborda la evaluación formativa, aunque ya se sabe que su fin es para mejorar, impacta directamente en el aprendizaje ya sea positiva o negativamente, pero principalmente impacta por el desemboque administrativo que conlleva una evaluación, es decir por la calificación que está referido exclusivamente a la valoración de los alumnos. Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa o cuantitativa del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. Entonces si la evaluación formativa tiene un impacto directo en el aprendizaje, sin duda ese impacto se convierte en motivacional o no motivacional para los alumnos, donde dicho sentimiento propicia el mejoramiento del aprendizaje en los alumnos, pero para que este impacto sea positivo-motivacional, se debe prestar atención en la participación del estudiante en el proceso de evaluación, es decir debe ser una evaluación que sea concebida como continua y formativa.

Palabras clave: evaluación formativa, procesos de aprendizaje, aprendizaje significativo.

Introducción

La evaluación en la actualidad ha tenido un resurgir o simplemente ha aumentado su interés en ella, ya que todos los participantes de un proceso educativo se dan cuenta de la necesidad de ser evaluado o evaluar, pero al mismo tiempo con su creciente interés ha venido de la mano una confusión heredada de confundir el término evaluación con la calificación o la medición escolar. Por eso es de suma importancia que todos los participantes adquieran una voluntad de cambio para poder mutar hacia un nuevo paradigma donde la evaluación no sea vista como la calificación o el valor numeral que se le da al alumno para medir sus conocimientos.

La evaluación formativa es un tema fascinante que se centra en analizar y medir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como también la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas. En esta investigación, exploraremos la importancia de la evaluación educativa formativa y cómo puede contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Justificación

La investigación en evaluación formativa es fundamental porque nos permite comprender mejor cómo este enfoque impacta el aprendizaje de los estudiantes, al investigar y analizar los diferentes métodos, estrategias y herramientas, podemos identificar las mejores prácticas que promueven un aprendizaje significativo. Además, la evaluación formativa no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los educadores. Al comprender cómo evaluar de manera formativa, los maestros pueden adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y mejorar su práctica pedagógica.

Conocer las diferentes maneras de abordar una problemática es de suma importancia, permite tener una visión más amplia y enriquecedora de la situación, así como encontrar soluciones creativas y eficientes. Al tener conocimiento de varias perspectivas y enfoques, se puede evaluar diferentes alternativas y decidir cuál es la más adecuada para resolver el problema en cuestión. Además, al estar familiarizado con diversas metodologías, puedes combinar diferentes enfoques y adaptarlos a mis necesidades específicas, lo que amplía las

posibilidades de éxito. Además, al conocer diferentes maneras de abordar una problemática, se vuelve más flexible y abierto al cambio.

Diversas teorías y enfoques pedagógicos respaldan la implementación de la evaluación formativa en la escuela primaria. Abordar teorías como el constructivismo, el enfoque socio constructivista y la teoría del aprendizaje significativo, entre otras. La evaluación constructivista se halla dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios para la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes junto con los docentes (Castillo, 2007).

Importancia de abordar la problemática desde diferentes ángulos

Amplitud de perspectivas: diferentes enfoques permiten examinar la problemática desde distintas perspectivas, lo que ayuda a identificar factores que podrían no ser evidentes con un único método. Esto es esencial en la evaluación formativa, donde se busca entender cómo los estudiantes aprenden y qué obstáculos enfrentan.

Validez y confiabilidad: al utilizar diversas metodologías, se puede triangular la información, lo que aumenta la validez y confiabilidad de los resultados. Esto asegura que la hipótesis sea probada de manera robusta y no se base en un solo tipo de evidencia.

Adaptabilidad: la evaluación formativa requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapte a las necesidades de los estudiantes en tiempo real. Al conocer diferentes maneras de abordar la problemática, se pueden aplicar soluciones más flexibles y personalizadas.

Innovación en la enseñanza: diferentes enfoques metodológicos pueden inspirar nuevas formas de enseñar y evaluar. Esto es clave para mantener un proceso de enseñanza dinámico y efectivo, alineado con la evolución de las necesidades educativas.

Identificación de sesgos: cada método tiene sus propios sesgos y limitaciones. Abordar una problemática desde múltiples enfoques permite identificar y mitigar estos sesgos, logrando una visión más equilibrada y justa.

Hipótesis

Si se implementara una evaluación formativa de manera regular y sistemática en el proceso educativo a nivel primaria, en los campos formativos, se podría mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes al utilizar de manera oportuna y específica los instrumentos y técnicas adecuadas, lo que les permitirá identificar sus procesos de enseñanza aprendizaje y hacer ajustes pertinentes para alcanzar mejores resultados académicos.

Variables

Al investigar el proceso de la evaluación formativa, que se realiza en el sexto grado de educación primaria, en el campo formativo de lenguaje se observan algunas variables que se podrían considerar:

Técnicas e instrumentos de evaluación: usar diversas técnicas y herramientas en la evaluación formativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños de sexto grado de primaria.

Mejoramiento del proceso de enseñanza: usar los resultados de la evaluación formativa para permitir a los docentes conocer los procesos de aprendizaje, fortalezas y áreas de mejora, realizar ajustes y adaptaciones en su enfoque pedagógico según las necesidades y el progreso de los estudiantes.

La relación existente entre estas dos variables, sin mencionar que pudiese haber más, es que a partir de la aplicación de las diversas estrategias y metodologías de la enseñanza el profesor tiene que involucrar a los estudiantes en todo este proceso tanto en su evaluación como en su participación para lo cual necesita emplear técnicas y herramientas que le permitan analizar y poder tomar decisiones informadas de manera continua.

Objetivo general

Aplicar la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje para realizar una debida retroalimentación de los contenidos y lograr aprendizajes significativos.

Objetivos específicos

- Aplicar los instrumentos de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños de sexto grado de primaria.
- Utilizar los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación formativa para realizar la retroalimentación de contenidos y adecuaciones a la práctica docente.

En la actualidad, la evaluación formativa ha ganado cada vez más reconocimiento como una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la escuela primaria, es crucial comprender cómo la evaluación formativa puede impulsar el desarrollo integral de los estudiantes y promover su éxito académico y personal. Este marco teórico proporciona una base sólida para investigar los beneficios, enfoques y desafíos de la evaluación formativa en la escuela primaria.

Definición y concepto de evaluación formativa

En esta sección, se aborda el concepto de evaluación formativa, su importancia en el proceso educativo y las diferencias clave entre la evaluación formativa y sumativa. Se explorarán también las características principales de la evaluación formativa y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es un proceso sistemático que integra un conjunto de acciones que influyen o definen recíprocamente y que a su vez forman parte del proceso de enseñanza. La evaluación formativa tiene como propósito valorar el logro del estudiante y proporcionarle información sobre su desempeño a lo largo del proceso didáctico a fin de que mejore (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Aspectos teóricos de la evaluación formativa

Diversas teorías y enfoques pedagógicos respaldan la implementación de la evaluación formativa en la escuela primaria, teorías como el constructivismo, el enfoque socio constructivista y la teoría del aprendizaje significativo, entre otras. Además, se puede incluir

una revisión de la literatura científica que respalde la efectividad de la evaluación formativa en el desarrollo de habilidades que haya dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, espacios para la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes junto con los docentes (Castillo, 2007).

Instrumentos y estrategias de evaluación formativa

En esta sección, se exploran los diferentes instrumentos y estrategias que se utilizan para llevar a cabo la evaluación formativa en la escuela primaria. Pueden incluirse técnicas como la retroalimentación verbal, la autoevaluación y la coevaluación, la rúbrica y los portafolios, entre otras. Asimismo, se pueden analizar los beneficios y desafíos asociados a cada una de estas estrategias.

Metodología

Se llevó a cabo en la escuela primaria Cadetes de la Patria del turno matutino y vespertino en los sextos grados con un horario de entrada de 7:00 a 11:30 y 13:00 a 17:30 horas respectivamente de lunes a viernes, cuenta con una existencia total 110 alumnos de los cuales 60 son hombre y 50 son mujeres. Las herramientas de observación se llevaron a cabo de manera diaria tomando solo el sexto grado de la escuela, se pasó a los salones de clase para realizar la observación y realizar las anotaciones correspondientes en la lista de cotejo y posteriormente contrastar los datos aplicando los cuestionarios a cada uno de los docentes.

El objetivo de investigación de la evaluación formativa, que es el objeto de estudio, implica información y retroalimentación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorar y ajustar las estrategias educativas, buscar e identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, detectar áreas de mejora en la enseñanza y proporcionar orientación personalizada para potenciar el aprendizaje.

Diseño de investigación y sus características

La investigación cualitativa como las encuestas y entrevistas, a través del uso de cuestionarios y fichas de observación de clase, para buscar las formas de la evaluación formativa y los procesos de enseñanza, en la profundidad de las interpretaciones que los sujetos hacen sobre aquella, por lo que se trabajó con un grupo pequeño de docentes.

La orientación cualitativa permitió obtener un mejor entendimiento de procesos complejos, interacciones sociales, y prácticas pedagógicas, pues recolecta datos de experiencias vividas, emociones o comportamientos y los significados que los individuos les proporcionan. Asimismo, el diseño de investigación fue el estudio de caso, centrado en los alumnos de sexto grado de educación primaria. Este diseño permite una exploración detallada de las prácticas de evaluación formativa a través de técnicas como la observación directa, entrevistas estructuradas y cuestionarios aplicados.

Resultados

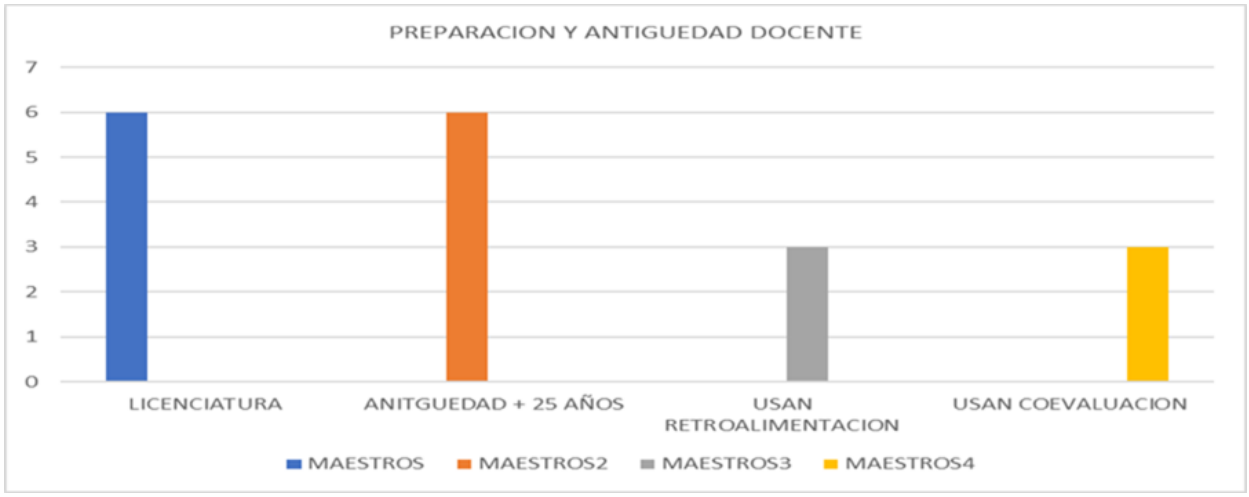
La técnica de observación a través de los cuestionarios y las listas de cotejo permitieron obtener información sobre la evaluación formativa de los estudiantes que cursan el sexto grados de educación primaria, de esta manera se realizó un análisis de los datos para tomar decisiones informadas respecto a las fortalezas que se encontraron en el uso de este tipo de evaluación y en los alumnos permitieron identificar los procesos de aprendizaje y también de las posibles áreas de mejora.

El cuestionario consistió en nueve preguntas en las que se abordaron como tema principal dos vertientes, el manejo de los instrumentos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, como dos variables que se relacionan entre sí.

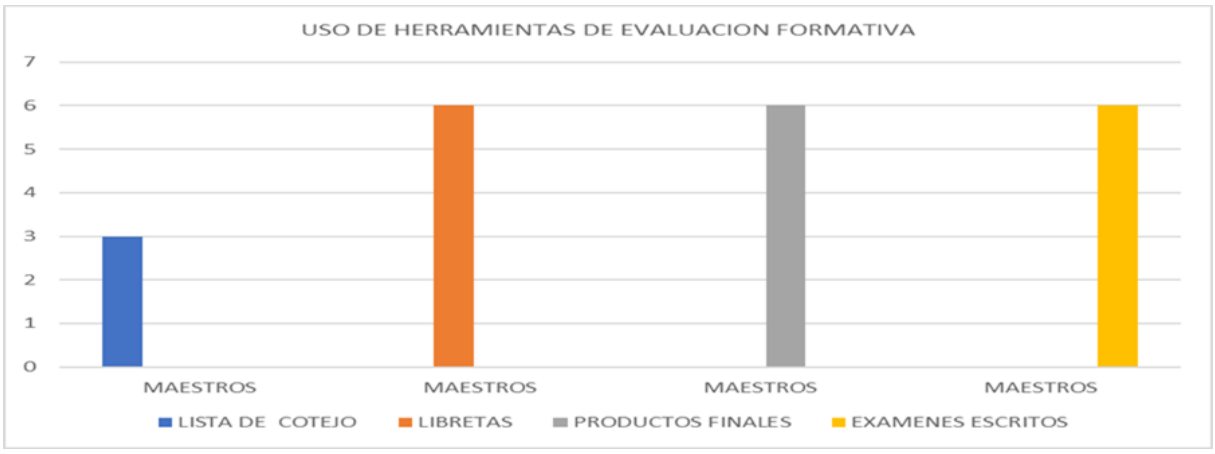
Se tomó la muestra a seis docentes, todos ellos cuentan con nivel de licenciatura y con más de 20 años de servicio en promedio y con 25 alumnos por grado (Anexo 1). De manera general, se corroboró que todos ellos tienen una idea clara de la conceptualización respecto a la evaluación formativa, el 100% de ellos la manejan en sus grupos como una herramienta de evaluación, no obstante, su uso es limitado, pues utilizan en promedio tres herramientas

como suelen ser: cuadernos de los alumnos, hojas de observación y trabajos finales (Anexo 2). Por otra parte, a estas herramientas se les da poca relevancia, puesto que, no se realiza la sistematización ni el análisis de estas, las restantes actividades solo se realizan anotaciones muy limitadas lo que ocasiona la pérdida de datos relevantes en este proceso y por consecuencia la nula retroalimentación o modificación de los procesos.

Anexo 1. Gráfica de Preparación docente



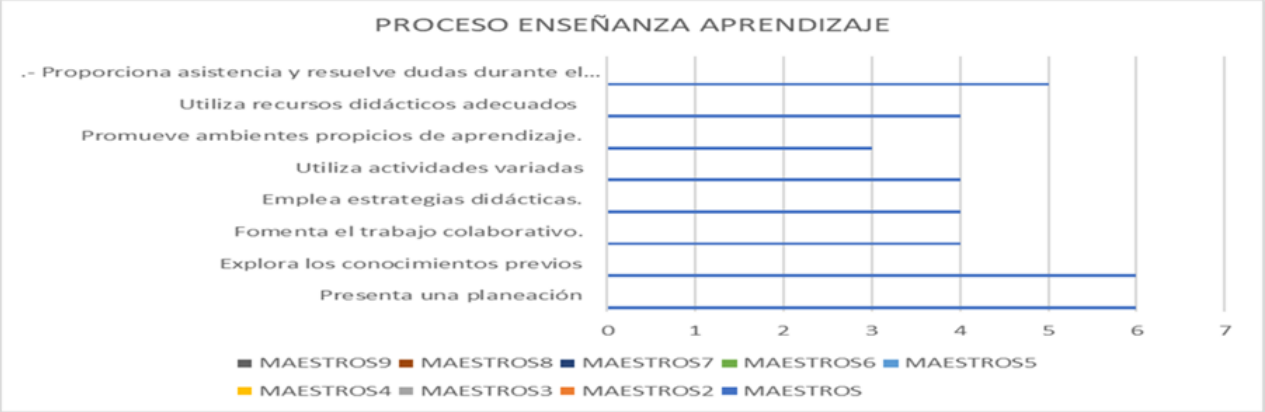
Anexo 2. Gráfica de la entrevista



También se nota que todos los alumnos no conocen la rúbrica de los trabajos a entregar por consiguiente no se hacen partícipes de esta herramienta para poder definir los indicadores de sus productos finales, quedando en total decisión del maestro asignar las observaciones y comentarios a los trabajos de los alumnos.

Al analizar la lista de cotejo, se dividió en dos apartados, una sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la otra sobre la evaluación formativa, el primero consta de 8 indicadores y el segundo de 6, todos los docentes presentan su planeación de clase con los proyectos escolares, en todo inicio de la planeación se encuentran los conocimientos previos que son analizados siempre en el primer momento de la clase, en relación con la distribución de los espacios en el aula puede ser de múltiples formas, trabajan de manera individual, por binas y por equipos dependiendo de las actividades del día, las cuales utilizan de manera variadas, pero con la carencia de materiales didácticos novedosos que les llame la atención a los alumnos haciendo que las estrategias de aprendizaje, aunque se busca variedad sean limitadas por la falta de estos (Anexo 4).

Anexo 4. Gráfica de la lista de cotejo

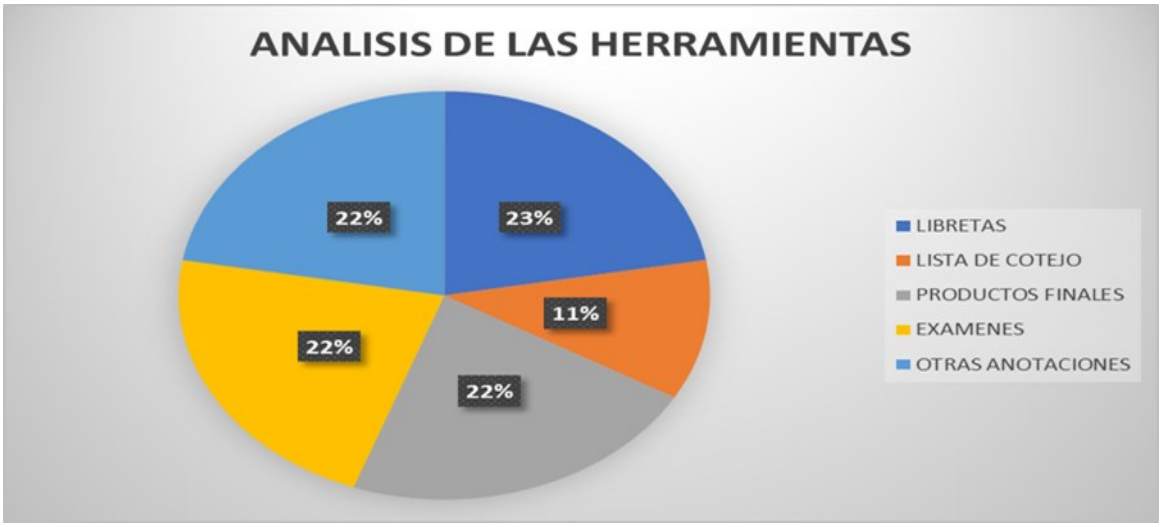


Durante los procesos de trabajo en el aula los maestros permanecen de pie apoyando la labor de los alumnos y al mismo tiempo aclarando dudas o asistiendo en alguna actividad, durante este tiempo solo tres maestros usa diferentes herramientas para poder anotar sus observaciones de los procesos de acuerdo a los indicadores que previamente seleccionaron, pero que, por otra parte, no hacen partícipe a los alumnos de esta forma de evaluar a no platicarles sobre ello ni mucho menos darles rúbricas de los trabajos.

Se promueve la coevaluación entre los alumnos, pero se pierde una parte muy importante que es el análisis de toda la información recabada y así poder hacer las modificaciones durante los procesos, pudiéndolo retroalimentar.

En la Nueva escuela Mexicana (NEM) la base de la evaluación es la formativa y a conciencia de saber sobre este tema, todos los docentes están conscientes y en sus opiniones se puede rescatar que ven en estas herramientas un material de gran utilidad que podría darles pautas muy claras sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos siempre y cuando las utilicen de manera regular y sistematizada, aprovechando las fortalezas que presenta estas herramientas en la obtención de datos relevantes en los procesos de aprendizaje (Anexo 3).

Anexo 3. Gráfica de recopilación de datos



El instrumento de entrevista estructurada lo describe Monje (2011) como “La que emplea un cuestionario (o guion de entrevista) con el objeto de asegurarse que a todos los encuestados se les hacen las preguntas de manera estandarizada, esto es, de igual modo y en el mismo”.

Cuando se evalúa a los estudiantes con respecto al desarrollo de sus competencias, la información obtenida no solo es información para ellos, sino también para los docentes y la misma administración de la escuela lo que permite

determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo el desarrollo de las competencias de acuerdo con el currículo. La evaluación de las competencias, entonces, debe servir al docente como retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos, pues esta es la vía por excelencia para obtener retroalimentación pedagógica, la valoración de los estudiantes debe servir para mejorar la calidad de los cursos, la misma metodología de valoración y los programas formativos (Tobón, 2010).

El uso sistemático de la evaluación formativa en la escuela primaria se debe de fortalecer, involucrando a todos los actores de la enseñanza, padres, alumnos, maestros y demás personas. Los docentes deben conocer las múltiples técnicas y herramientas que conlleva este tipo de evaluación y que es requerida en la NEM en la actualidad en los nuevos planes y programas para el manejo de los contenidos y los proyectos a implementar (Anexo 5).

Anexo 5 . Gráfica de los resultados

Sin duda, el uso correcto de las técnicas y herramientas de la evaluación formativa repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los logros que se puedan tener de manera significativa, pues uno puede ser parte ineludible del otro (Díaz Barriga, 2010).

Conclusión

La evaluación formativa en la educación primaria es una herramienta fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Al ser un proceso continuo e integral, permite a los maestros identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante de manera individualizada. Esto les brinda la oportunidad de adaptar su enseñanza y proporcionar retroalimentación oportuna, fomentando así un crecimiento constante. La evaluación formativa promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y estimulante, donde los alumnos pueden tomar un papel activo en su propio progreso y desarrollo.

A lo largo de este trabajo, exploramos dos tipos de herramientas de evaluación formativa, como son las listas de cotejo y cuestionarios correspondientes a la técnica de observación. También analizamos la importancia de la retroalimentación y cómo puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, hemos destacado la necesidad de una evaluación justa, equitativa e inclusiva, que tenga en cuenta las diversas habilidades y aptitudes de los estudiantes. Por último, hemos reflexionado sobre el papel de la evaluación como una herramienta de mejora continua en el ámbito educativo. La evaluación no solo debería servir para calificar a los estudiantes, sino también para identificar áreas de mejora, adaptar las prácticas de enseñanza y promover un aprendizaje significativo.

.Bibliografía

Castillo, M. S. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades investigativas en educación*, 1-22.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Ciudad de México: McGraw-Hill.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Monje Álvarez C. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Guía Didáctica Universidad Sur colombiana.

Pasek de Pinto, E. y Mejía M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje, *Revista Latinoamericana para la Evaluación Educativa*, 10, (1), 177-193

Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S. y Díaz-Barriga, A. (2013). La evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 36 (145), 190-204

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5. México: SEP.

Tobón, S. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación por competencias. Pearson Educación de México S.A. de C.V.

La consolidación de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana

Mtro. Agustín Mauricio Barrios
Docente de educación primaria
Zacatecas, México
amaba_74@yahoo.com.mx

Resumen

En el presente artículo se aborda el tema de la educación intercultural y su consolidación en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), destacando su importancia en la transformación del Sistema Educativo Nacional. En la NEM se promueve la diversidad cultural como una riqueza pedagógica, fomentando el diálogo entre diferentes culturas desde una perspectiva global. Este enfoque se basa en la interculturalidad crítica implementada como eje articulador, que busca transformar las estructuras de poder y desigualdades históricas en el sistema educativo.

Igualmente, se detallan los avances y desafíos en la implementación de la educación intercultural, incluyendo la capacitación docente, la adaptación de metodologías de enseñanza y la inclusión de saberes tradicionales en el currículo. También se mencionan los desafíos estructurales, como las brechas educativas en comunidades indígenas, la necesidad de mayor inversión en infraestructura y recursos, y la resistencia al cambio en algunas instituciones educativas. Finalmente, se subraya la importancia de mantener y fortalecer los esfuerzos para consolidar la educación intercultural en México, asegurando recursos y compromiso de todos los actores educativos para construir un sistema más inclusivo y equitativo.

Palabras clave: educación intercultural, interculturalidad crítica, implementación.

Introducción

La educación intercultural representa uno de los pilares fundamentales en la transformación del sistema educativo mexicano contemporáneo. Este modelo educativo reconoce y celebra la diversidad cultural como una fuente de riqueza pedagógica, promoviendo el diálogo entre diferentes culturas y cosmovisiones que conforman el mosaico cultural de México. En este contexto, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana ha marcado un punto de inflexión en la manera de abordar la diversidad cultural en el ámbito educativo nacional.

La educación intercultural puede definirse como un enfoque educativo que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto, el diálogo y el enriquecimiento mutuo entre diferentes grupos culturales. Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de consolidación de la educación intercultural dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, examinando sus avances, desafíos y perspectivas futuras.

Contexto Histórico

El sistema educativo mexicano ha experimentado una significativa evolución en su aproximación a la diversidad cultural. Durante gran parte del siglo XX, predominó un modelo educativo excluyente y desigual, en el sentido que buscaba la homogeneización cultural bajo la premisa de la construcción de una identidad nacional única. Este enfoque, aunque bien intencionado en su momento, resultó en la marginación de numerosas expresiones culturales y lingüísticas de los pueblos originarios.

La transición hacia un modelo más inclusivo comenzó a gestarse en las últimas décadas del siglo XX, impulsada por movimientos sociales y el reconocimiento constitucional de México como una nación pluricultural. En la propia Constitución se adoptan medidas “…para que los pueblos y comunidades indígenas accedan a los medios de comunicación e información en condiciones de dignidad, equidad e

interculturalidad, sin discriminación alguna para que reflejen la diversidad cultural indígena" (CPEUM, 2024). Este cambio de paradigma sentó las bases para el desarrollo de políticas educativas más sensibles a la diversidad cultural, culminando en la actual propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana se fundamenta en principios de equidad, excelencia y mejora continua, colocando la interculturalidad como uno de sus ejes transversales. Este modelo educativo reconoce que la diversidad cultural no es un obstáculo a superar, sino una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y formar ciudadanos con una visión más amplia y respetuosa de la diferencia.

La Interculturalidad Crítica como Eje Articulador

La NEM adopta específicamente el concepto de interculturalidad crítica, que va más allá de la simple celebración de la diversidad cultural. "Este eje articulador parte de que las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan" (Plan de Estudios, 2024). Este enfoque propone una transformación estructural y sociohistórica del sistema educativo, cuestionando las distinciones de poder y las desigualdades que han caracterizado históricamente las relaciones entre diferentes grupos culturales en México.

Los elementos fundamentales de la interculturalidad crítica en la NEM incluyen:

- Cuestionamiento de las estructuras de poder.
- Análisis crítico de las relaciones históricas de dominación.
- Reconocimiento de las desigualdades estructurales en el sistema educativo.
- Propuesta de transformación de las relaciones de poder en el ámbito educativo.

Diálogo de saberes.

- Valoración equitativa de los conocimientos tradicionales y académicos.
- Integración de las diversas epistemologías en el currículo.
- Reconocimiento de las formas alternativas de construcción del conocimiento.

Descolonización del conocimiento.

- Cuestionamiento de la hegemonía del conocimiento occidental
- Recuperación y legitimación de saberes ancestrales
- Construcción de nuevas formas de producir y transmitir conocimiento

Los objetivos fundamentales de la NEM en relación con la educación intercultural incluyen:

- La promoción del diálogo intercultural como herramienta pedagógica transformadora.
- El fortalecimiento de las lenguas originarias como vehículos de conocimiento.
- La incorporación de saberes y conocimientos tradicionales al currículo desde una perspectiva crítica.
- El desarrollo de competencias interculturales en docentes y estudiantes.
- La formación de agentes de cambio conscientes de las estructuras de poder y capaces de transformarlas.

Implementación de la Interculturalidad Crítica

La NEM propone estrategias específicas para implementar la interculturalidad crítica desde tres ámbitos relevantes:

1. En el Ámbito Pedagógico:

Desarrollo de metodologías que promuevan el pensamiento crítico

Incorporación de narrativas históricas alternativas

Creación de espacios de diálogo horizontal entre diferentes cosmovisiones

2. En la Formación Docente:

Capacitación en pedagogía crítica intercultural

Desarrollo de habilidades para facilitar diálogos interculturales

Sensibilización sobre las estructuras de poder en la educación

3. En la Gestión Escolar:

Promoción de modelos de gobernanza participativa

Inclusión de las comunidades en la toma de decisiones

Establecimiento de mecanismos de consulta y participación comunitaria

Sobre la capacitación y formación docente

La formación del profesorado ha sido y es fundamental en este proceso. En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se establece “asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y cultura de la paz” (PSE, 2020). En atención a este Programa, se han implementado estrategias de capacitación que incluyen el desarrollo de competencias interculturales, fundamental para que los docentes puedan enfrentar la diversidad cultural en el aula. Estas competencias incluyen habilidades comunicativas, empatía y la capacidad de entender y respetar diferentes perspectivas culturales. Para desarrollar estas competencias, es esencial que los programas de formación inicial y continua incluyan:

- Capacitación en diversidad cultural: diplomados, cursos y talleres que aborden las características de las diversas comunidades estudiantiles.
- Interacción con comunidades: la vivencia de experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes interactuar con comunidades indígenas y otros grupos culturales, promoviendo el aprendizaje en contextos reales.
- Reflexión crítica: fomentar la autoevaluación y la reflexión sobre los propios prejuicios y estereotipos, facilitando un enfoque más inclusivo y equitativo en el aula.

Metodologías para la enseñanza en contextos multiculturales

Las metodologías de enseñanza deben adaptarse para ser efectivas en contextos multiculturales. Algunas estrategias incluyen:

- Aprendizaje basado en proyectos: esta metodología permite a los estudiantes trabajar en temas relevantes para su comunidad, integrando sus conocimientos y experiencias previas.
- Enseñanza diferenciada: reconocer y atender las diversas formas de aprendizaje y los estilos de los estudiantes, permitiendo una personalización del proceso educativo.
- Uso de recursos didácticos inclusivos: incorporar materiales que representen diversas culturas y tradiciones, ayudando a los estudiantes a verse reflejados en el contenido.

Estrategias para la inclusión de saberes tradicionales en el aula

Incorporar saberes tradicionales en el aula es clave para una educación intercultural efectiva. Algunas estrategias son:

- Currículo integrado: diseñar un currículo que incluya los saberes y prácticas de las comunidades locales, valorando su pertinencia y relevancia.
- Colaboración con líderes comunitarios: invitar a miembros de la comunidad a participar en el proceso educativo, compartiendo sus conocimientos y experiencias con los estudiantes.
- Proyectos de investigación participativa: fomentar que los estudiantes investiguen y presenten sobre temas que abarcan saberes tradicionales, promoviendo un aprendizaje activo y significativo.

Materiales y recursos educativos

Se ha trabajado en la creación y adaptación de materiales educativos que reflejen la diversidad cultural del país, incluyendo:

- Libros de texto en lenguas originarias.
- Recursos digitales culturalmente pertinentes.
- Material didáctico que incorpora elementos de diferentes culturas.

Los desafíos y las oportunidades

A pesar de los avances significativos, la consolidación de la educación intercultural enfrenta diversos desafíos. Las brechas educativas en comunidades indígenas representan uno de los desafíos más apremiantes en la consolidación de la educación intercultural. Estas se manifiestan en múltiples dimensiones:

- El acceso a la educación.

Dispersión geográfica de las comunidades que dificulta el acceso a centros educativos.

Insuficiencia de escuelas en zonas rurales e indígenas.

Dificultades de transporte y conectividad.

Barreras económicas que limitan la permanencia escolar.

- Calidad educativa.

Disparidad en los resultados de aprendizaje entre escuelas urbanas y rurales.

Menor disponibilidad de docentes capacitados en educación intercultural.

Limitado acceso a materiales educativos en lenguas originarias.

Descontextualización de los contenidos curriculares respecto a la realidad local.

- Permanencia escolar

Altos índices de deserción escolar en comunidades indígenas.

Presiones socioeconómicas que obligan al trabajo infantil.

Falta de pertinencia cultural en los programas educativos.

Discriminación y exclusión social que afecta la continuidad educativa.

La necesidad de mayor inversión en infraestructura y recursos

La implementación efectiva de la educación intercultural requiere una inversión sustancial en diversos aspectos:

- Infraestructura Física

Carencia de espacios educativos adecuados y dignos.

Falta de servicios básicos en muchas escuelas rurales.

Necesidad de mantenimiento y renovación de instalaciones existentes.

Ausencia de espacios especializados (bibliotecas, laboratorios, áreas deportivas).

- Recursos Tecnológicos.

Brecha digital que afecta principalmente a comunidades rurales e indígenas.

Falta de equipamiento tecnológico actualizado.

Limitado acceso a internet y recursos digitales.

Necesidad de plataformas educativas culturalmente pertinentes.

- Recursos Humanos.

Insuficiente número de docentes bilingües.

Necesidad de mayor inversión en formación y actualización docente.

Falta de personal especializado en educación intercultural.

Limitados recursos para investigación y desarrollo de materiales educativos.

La resistencia al cambio en algunas instituciones educativas

Pese a la narrativa existente en el documento aún vigente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en el cual se establece “Impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en los diferentes tipos, niveles, servicios y modalidades educativas, así como incidir en tareas de planeación y evaluación tanto del Sistema Educativo Nacional como en ámbitos de la educación no formal, que permitan lograr

una educación intercultural para toda la sociedad", (SEP, 2015), la implementación de la educación intercultural enfrenta diversas formas de resistencia institucional, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- Resistencias Culturales.

Persistencia de paradigmas educativos tradicionales.

Prejuicios y estereotipos sobre la educación intercultural.

Dificultad para reconocer y valorar los saberes tradicionales.

Resistencia a modificar prácticas pedagógicas establecidas.

- Resistencias institucionales.

Rigidez de los sistemas administrativos y burocráticos.

Dificultad para implementar cambios en los procesos de evaluación.

Resistencia a la modificación de estructuras jerárquicas.

Falta de flexibilidad en la adaptación de programas y currículos.

- Resistencias Pedagógicas.

Dificultad para incorporar metodologías interculturales.

Resistencia a la modificación de prácticas docentes tradicionales.

Temor al cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Falta de comprensión sobre los beneficios de la educación intercultural.

Estrategias para superar las resistencias

Desarrollo de programas de sensibilización y concientización.

Implementación de procesos de formación continua.

Creación de espacios de diálogo y construcción colectiva.

Establecimiento de incentivos para la innovación educativa.

Oportunidades

El creciente reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural.

El desarrollo de nuevas tecnologías que facilitan el intercambio cultural.

El fortalecimiento de redes de colaboración entre instituciones educativas.

Conclusión

La consolidación de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana representa un proceso en constante evolución que requiere el compromiso sostenido de todos los actores educativos. Los avances logrados hasta ahora demuestran que es posible construir un sistema educativo más inclusivo y equitativo, aunque aún queda camino por recorrer.

La formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural es esencial para construir un sistema educativo más inclusivo y equitativo. A través del desarrollo de competencias interculturales, la implementación de metodologías adecuadas y la inclusión de saberes tradicionales, los docentes pueden contribuir a un entorno de aprendizaje que respete y valore la diversidad cultural, preparando a los estudiantes para vivir en una sociedad multicultural.

Es fundamental mantener y fortalecer los esfuerzos para que la educación intercultural se consolide plenamente en el sistema educativo mexicano. Esto implica no solo continuar con las políticas y programas existentes, sino también innovar y adaptarse a las necesidades cambiantes de una sociedad cada vez más diversa y compleja.

El futuro de la educación intercultural en México dependerá de la capacidad para mantener el impulso transformador, asegurar los recursos necesarios y fortalecer el compromiso de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Solo así se podrá garantizar una educación verdaderamente inclusiva que celebre y aproveche la riqueza de la diversidad cultural mexicana.

Referencias

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere. Recuperado el 27 de julio de 2025 de https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024). Recuperado el 27 de julio de 2025 de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20), 9-13. Recuperado el 27 de julio de 2025 de https://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado el 27 de julio de 2025 de https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00001.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana, orientaciones para padres y comunidad en general. Recuperado de: https://educaciónmediasuperior.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Recuperado el 27 de julio de 2025 de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf?1735354324694

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Recuperado el 27 de julio de 2025 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

RIE MX

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

http://revistainspiracioneducativa.com