

# **LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO**

**TECNOLOGÍA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL**



**Compiladores**

**Dr. Elmys Escribano Hervis**

**Dr. Ramón Martínez de León**

**Dr. Armando Sánchez Macías**



**UASLP**

Universidad Autónoma  
de San Luis Potosí

**Para Dahasa y Jaasiel**

# Las Ciencias de la Educación en función del desarrollo humano. Tecnología e Inteligencia artificial

## Compiladores

**Dr. Elmys Escribano Hervis**

**Dr. Ramón Martínez de León**

**Dr. Armando Sánchez Macías**



# Las Ciencias de la Educación en función del desarrollo humano. Tecnología e Inteligencia Artificial

Primera edición, 2026  
Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, México

Escribano Hervis, E., Martínez de León, R., & Sánchez Macías (Comps.)  
(2026) *Las Ciencias de la Educación en función del desarrollo humano  
Tecnología e Inteligencia Artificial*. Universidad Autónoma de San Luis  
Potosí

**Edición:** Ruhadmi Boulet Martínez y cols.  
**Diseño de portada:** Ruhadmi Boulet Martínez

Esta obra se distribuye bajo una licencia que permite la copia y distribución por cualquier medio, siempre que se reconozca la autoría, no se utilice con fines comerciales y no se realicen obras derivadas.

**Coordinación Académica Región Altiplano Oeste**  
**Universidad Autónoma de San Luis Potosí**

Carretera Salinas-Santo Domingo núm. 200, C.P. 78600  
Tel. +52(496)963.4030  
Salinas de Hidalgo, S.L.P. México  
Correo electrónico: [carao@cro.uaslp.mx](mailto:carao@cro.uaslp.mx)

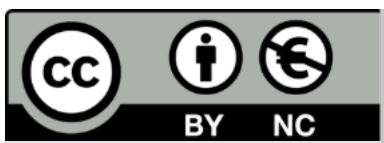
© 2026 Todos los derechos reservados

**ISBN:** 978-607-535-527-6

**doi:** 10.5281/zenodo.19685560

Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico



**Compiladores:**

Dr. C. Elmys Escribano Hervis  
Dr. Armando Sánchez Macías  
Dr. Ramón Martínez de León

**Editores:**

M. Sc. Ruhadmi Boulet Martínez, Universidad de Matanzas, Cuba  
Dr. C. Elmys Escribano Hervis. Universidad de Matanzas, Cuba  
M. Sc. Noel Oliva Gómez. Universidad de Matanzas, Cuba  
Dr. C. Guillermo Alfredo Jiménez Rodríguez. Universidad de Matanzas, Cuba

**Comité Científico:**

Dr. C. Arelys García Chávez. Universidad Nacional de Ecuador, Ecuador.  
M. Sc. Victoria Peña. Universidad Andrés Bello, Chile.  
Dra. Andrea Mena Álvarez. Universidad Autónoma de Chiapas, México.  
Dr. C. Juan Reinaldo Hernández Hernández. Universidad de Querétaro, México.  
Dr. C. Ivianny Guerrero Palacio. Universidad de Matanzas, Cuba

**Diseño y diagramación:**

M. Sc. Ruhadmi Boulet Martínez. Universidad de Matanzas, Cuba.

La obra “Las Ciencias de la Educación en función del desarrollo humano. Tecnología e Inteligencia Artificial” representa un esfuerzo académico internacional que integra reflexiones teóricas, investigaciones empíricas y experiencias pedagógicas orientadas a comprender los retos actuales de la educación en el contexto de la transformación digital. La creciente presencia de tecnologías emergentes, particularmente la inteligencia artificial, ha reconfigurado los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando nuevas oportunidades para fortalecer el desarrollo humano, la inclusión educativa y la innovación pedagógica.

El libro reúne contribuciones de investigadores provenientes de distintos contextos institucionales y culturales, quienes analizan el papel de la educación frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento. A través de sus capítulos se abordan problemáticas vinculadas con la formación docente, la integración de tecnologías digitales, el aprendizaje colaborativo, la educación inclusiva, la formación socioemocional y la vinculación entre educación y desarrollo social. En conjunto, la obra plantea una visión humanista de la tecnología, reconociendo que su valor educativo depende de la capacidad crítica y ética de los docentes para integrarla de manera significativa en los procesos formativos.

Desde esta perspectiva, el texto destaca la importancia de fortalecer competencias digitales docentes, promover la innovación educativa y consolidar modelos pedagógicos centrados en el estudiante, donde la tecnología se constituya como un medio para ampliar oportunidades de aprendizaje, reducir brechas de acceso al conocimiento y fomentar la equidad educativa.

A continuación, se presenta una breve descripción de los capítulos y de las obras que los integran.

Capítulo I. La competencia digital docente y el desempeño para ambientes de formación mediados por TIC

Este capítulo presenta investigaciones orientadas al análisis del papel de las tecnologías digitales en la innovación pedagógica y el fortalecimiento de la competencia digital docente. Los trabajos destacan experiencias que promueven el aprendizaje activo, la creatividad y el protagonismo estudiantil mediante el uso de herramientas digitales. Entre las obras incluidas se encuentra el estudio sobre el uso de Heyzine Flipbooks como recurso para la creación de catálogos virtuales

que favorecen la expresión artística y la democratización del acceso a la tecnología en contextos educativos . Asimismo, se presentan investigaciones relacionadas con el uso pedagógico de aplicaciones digitales, estrategias de enseñanza mediadas por TIC y propuestas orientadas al fortalecimiento de habilidades tecnológicas en docentes y estudiantes.

Las contribuciones evidencian que el desarrollo de competencias digitales no solo implica el dominio técnico de herramientas, sino también la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas que integren creatividad, interacción y reflexión crítica.

## Capítulo II. Inteligencia artificial y educación superior

El segundo capítulo examina el impacto de la inteligencia artificial en los procesos educativos, particularmente en el contexto de la educación superior y la educación 4.0. Los trabajos analizan las implicaciones pedagógicas, éticas y sociales de la integración de sistemas inteligentes en los entornos de aprendizaje. Entre las investigaciones incluidas se encuentra un análisis sobre el rol docente frente a la inteligencia artificial, destacando la necesidad de desarrollar competencias tecnológicas, pedagógicas y éticas que permitan aprovechar el potencial de la IA sin perder el enfoque humanista de la educación . Asimismo, se presentan estudios sobre aprendizaje adaptativo, alfabetización digital y desafíos asociados a la brecha tecnológica en América Latina. Las obras coinciden en señalar que la inteligencia artificial puede fortalecer la personalización del aprendizaje, siempre que su implementación esté acompañada de procesos formativos que garanticen un uso crítico y responsable de la tecnología.

## Capítulo III. Experiencias, resultados y desafíos en la formación inicial y continua del personal docente

Este capítulo reúne investigaciones relacionadas con la formación docente, el liderazgo educativo y la mejora de los procesos de enseñanza a partir de la reflexión sobre la práctica profesional. Entre los trabajos destaca el estudio sobre el involucramiento de las familias en la escuela como un factor clave para el desempeño docente, el cual analiza las barreras estructurales y contextuales que influyen en la participación de los padres de familia en los procesos educativos . Asimismo, se incluyen investigaciones que abordan la comunicación institucional, el trabajo colaborativo y la importancia del diálogo profesional como elementos para fortalecer la cultura escolar. Las contribuciones subrayan la importancia de la formación continua y del desarrollo de competencias socioemocionales que permitan a los docentes enfrentar los retos de los entornos educativos contemporáneos.

#### Capítulo IV. Innovación pedagógica, inclusión y desarrollo de competencias

En este capítulo se presentan investigaciones centradas en el aprendizaje significativo, la inclusión educativa y el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales en diversos contextos formativos. Entre las obras incluidas se encuentra un estudio sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante estrategias participativas en la formación policial, destacando la importancia de la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la ética profesional en la formación integral. Asimismo, se incluyen investigaciones relacionadas con alfabetización, comprensión lectora y estrategias pedagógicas contextualizadas que responden a las características socioculturales de los estudiantes. Los trabajos evidencian la necesidad de promover prácticas educativas inclusivas que reconozcan la diversidad y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

#### Capítulo V. La Agenda 2030: educación inclusiva y desarrollo comunitario

Este capítulo aborda la relación entre educación, equidad social y desarrollo sostenible, destacando el papel de las instituciones educativas como agentes de transformación social. Entre las investigaciones incluidas se encuentra el estudio sobre la educación media superior y superior como motores del desarrollo comunitario en contextos rurales e indígenas, el cual analiza la vinculación entre políticas educativas, pedagogía crítica y aprendizaje-servicio como estrategias para fortalecer el desarrollo local. Las contribuciones destacan la importancia de promover modelos educativos comprometidos con la justicia social, la inclusión y el bienestar comunitario.

#### Capítulo VI. Educación artística, formación docente e innovación digital

El capítulo final reúne investigaciones relacionadas con la educación artística mediada por tecnologías digitales y la formación docente en entornos innovadores. Entre las obras incluidas se encuentran estudios sobre la capacitación de profesores de arte en el uso de TIC, el desarrollo de recursos tecnológicos para la enseñanza musical a estudiantes con discapacidad visual y el análisis de estrategias de formación digital docente orientadas a fortalecer el impacto pedagógico de las tecnologías educativas. Las investigaciones destacan la importancia de integrar creatividad, inclusión y tecnología como elementos fundamentales para promover experiencias educativas significativas en el ámbito artístico. En conjunto, los capítulos que integran esta obra permiten reconocer que la educación contemporánea requiere enfoques interdisciplinarios capaces de articular pedagogía, tecnología y humanismo. La inteligencia artificial, las tecnologías digitales y las metodologías innovadoras solo adquieren sentido cuando contribuyen al desarrollo integral de las personas y a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

El equipo editorial y los compiladores, esperan que este libro contribuya al fortalecimiento del debate académico y a la generación de nuevas líneas de investigación orientadas a comprender el papel de la educación en la transformación social. Asimismo, se busca que las reflexiones aquí presentadas sirvan de referencia para docentes, investigadores y responsables de la toma de decisiones interesados en promover una educación centrada en el desarrollo humano y en el uso ético y responsable de la tecnología.

Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, México, marzo de 2026

**Dr. Ramón Martínez de León y Dr. Armando Sánchez Macías**

# Índice

<b>Capítulo I .....</b>	<b>1</b>
La enseñanza de artes y tecnologías digitales: el uso de heyzine flipbooks en la educación .....	1
The teaching of art and technologies digital: the use of heyzine flipbooks in education .....	1
 O uso do aplicativo Daillyart como recurso didático digital no ensino de Arte .....	9
The use of the Daillyart app as a digital teaching resource in art education .....	9
 Implementación del Método de Aprendizaje Invertido en la Educación Superior Tecnológica .....	16
Implementation of the Flipped Learning Method in Technological Higher Education .....	16
 Práctica pedagógica y nuevas tecnologías, desafíos y oportunidades.....	23
Education, globalization and new technologies. Challenges and opportunities.....	23
 El Viaje del Héroe como marco para la Marca Personal y la Mentoría Identitaria en Trabajo Social.....	33
The Hero's Journey as a Framework for Personal Branding and Identity Mentorship in Social Work.....	33
 Sistematización de la creación y difusión de microcontenidos en redes sociales: La experiencia Learn UP.....	42
Systematizing the creation and dissemination of educational microcontent on social media: The Learn UP experience.....	42
 Dossier Pedagógico para docentes de la Asignatura Cuidado Integral del Niño y Adulto en Enfermería.....	50
Pedagogical Dossier for teachers of the subject Comprehensive Care of the Child and Adult in Nursing .....	50
 <b>Capítulo II .....</b>	<b>56</b>
Lecciones del repositorio UNAE: modelo de caracterización de escritura Pre-IA para IA asistida.....	56
Lessons from the repository of UNAE: A characterization model of writing Pre-AI for assisted AI .....	56
 Implementación IA generativa como recurso pedagógico inclusivo en la Educación Superior .....	67
Implementation of generative AI as an inclusive pedagogical resource in Higher Education .....	67
 La Inteligencia Artificial en el contexto de la Educación Superior en Chiapas: un estudio documental .....	77

Artificial Intelligence in the context of Higher Education in Chiapas: a documentary study.....	77
El rol del docente frente a la inteligencia artificial en la educación 4.0 .....	82
The teacher's role in the face of artificial intelligence in Education 4.0.....	82
Uso significativo de TIC e Inteligencia Artificial en docentes y estudiantes de Servicio Social .....	91
Meaningful use of ICT and artificial intelligence among social service teachers and students.....	91
<b>Capítulo III .....</b>	<b>99</b>
El involucramiento de las familias en la escuela: un desafío del desempeño docente .....	99
Family involvement in school: a challenge for teacher performance.....	99
Inclusión educativa. Perspectivas del profesorado en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana .....	110
Educational inclusion. Teachers' perspectives in the context of the New Mexican School .....	110
Percepción docente del recurso Taptanita para el aprendizaje de suma y resta en educación elemental.....	120
Teacher perception of Taptanita resource for learning addition and subtraction in elementary education.....	120
Estrategias participativas para fortalecer la comunicación asertiva y trabajo colaborativo en la formación policia inicial.....	131
Participatory Strategies to Strengthen Assertive Communication and Collaborative Work in Police Education .....	131
Implementación de Manual Docente con Metodologías Activas Participativas para la asignatura de Hematología Clínica.....	139
Implementation of a Teaching Manual with Active Participatory Methodologies for the subject of Clinical Hematology .....	139
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>150</b>
Saberes, concepciones, experiencias y prácticas docentes sobre alfabetización inicial en la Nueva Escuela Mexicana.....	150
Teaching Knowledge, Beliefs, Experiences, and Practices on Early Literacy in the New Mexican School Model .....	150
Autonomía Docente y Cultura Escolar en la Nueva Escuela Mexicana .....	158
Teacher Autonomy and School Culture in the New Mexican School.....	158

Neuroeducación física y gamificación, como herramientas del educador físico .....	164
Physical Neuroeducation and Gamification as Tools for the Physical Educator .....	164
Hábitos de actividad física en estudiantes universitarios que practican danza .....	171
Physical activity habits in university students who practice dance .....	171
Estrategias activas y participativas para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de Ciencias Naturales.....	178
Active and participatory strategies to strengthen teaching competencies in the teaching of Natural Sciences ..	178
Implementación de Tablero Didáctico para el Aprendizaje de Química Orgánica en el Tercero de Bachillerato .....	188
Implementation of a Didactic Board for Learning Organic Chemistry in the Third Year of High School .....	188
Dinámicas comunicativas y micropolítica escolar: una mirada crítica desde la tarea directiva .....	198
Communicative dynamics and school micropolitics: a critical perspective from the management perspective ..	198
Las designaciones alternativas a nombres propios: una herramienta para mejorar la comunicación dentro del aula.....	207
Alternative designations to proper names: a tool to improve communication within the classroom .....	207
Los valores en la formación profesional: Una propuesta desde la transversalidad.....	214
The values in the professional training: A proposal from the transversal perspective .....	214
Dossier Pedagógico para docentes de la Asignatura Cuidado Integral del Niño y Adulto en Enfermería.....	223
Pedagogical Dossier for teachers of the subject Comprehensive Care of the Child and Adult in Nursing .....	223
<b>Capítulo V .....</b>	<b>229</b>
Educación media superior y superior como agentes de transformación para el desarrollo comunitario .....	229
Upper secondary and higher education as agents of transformation for community development.....	229
Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de sexto grado de primaria...	240
Pedagogical strategies to strengthen emotional intelligence in sixth-grade elementary students .....	240
La brecha digital rural-urbana como obstáculo para la meta 4 de la Agenda 2030 .....	248
The rural-urban digital divide as an obstacle to Goal 4 of the 2030 Agenda .....	248



Enseñanza de lectura y escritura con interacción de la familia en niñas de primaria .....	258
Teaching reading and writing with family interaction in elementary school girls .....	258
Reflexiones sobre organización y cultura escolar en alumnos de posgrado de investigación educativa .....	269
Insights on school organization and culture among educational research graduate students.....	269
<b>Capítulo VI.....</b>	<b>279</b>
Enseñanza del arte mediada por tecnologías digitales.....	279
Art teaching mediated by digital technologies .....	279
Capacitación de profesores de Arte para el uso de TIC .....	288
Teachers Training for the Use of ICT in Art Education.....	288
Teclado Tátil 1.0: Robô musical assistivo no ensino de música para deficientes visuais.....	297
Tactile Keyboard 1.0: Assistive Musical Robot in Music Education for Visually Impaired Students .....	297
Enseñanza musical y desarrollo integral: un informe docente sobre el proyecto Intervalo Sonoro.....	307
Music teaching and integral development: a teaching report on the Intervalo Sonoro project at .....	307
Retos y posibilidades de la educación artística en escuelas secundarias región centro-sur de Chihuahua .....	314
Art pedagogy from a decolonial perspective in secondary schools in the south-central region of Chihuahua .....	314
Formación Digital Docente: Análisis de Estrategias y su Impacto Pedagógico.....	324
Digital Teacher Training: Analysis of Strategies and its Pedagogical Impact .....	324

*La enseñanza de artes y tecnologías digitales: el uso de heyzine flipbooks en la educación*

*The teaching of art and technologies digital: the use of heyzine flipbooks in education*

**Genicleia Vitório Silva Gonçalves**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0009-0008-8562-5021>

[genicleia.vitorio@discente.ufma.br](mailto:genicleia.vitorio@discente.ufma.br)

**Maria de Lourdes Andrade Pereira**

<https://orcid.org/0009-0005-9329-8719>

[maria.lourdes2@discente.ufma.br](mailto:maria.lourdes2@discente.ufma.br)

**Nayana Fernanda Barros**

<https://orcid.org/0009-0003-5793-8390>

[nayanafernandabarros@edu.saoluis.ma.gov.br](mailto:nayanafernandabarros@edu.saoluis.ma.gov.br)

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo investigar las posibilidades educativas entre el arte y la tecnología digital utilizando la aplicación Heyzine Flipbooks (Canva) como medio para la creación de un catálogo virtual elaborado por los alumnos, con el fin de estimular los procesos de creación, curaduría y difusión de sus obras, además de ampliar la conectividad y la democratización del acceso a la tecnología en el entorno escolar. Se trata de una investigación-acción con un enfoque cualitativo, centrada en el desarrollo y el análisis del Catálogo Virtual. Aunque el proyecto aún no se ha aplicado, se espera que profesores y alumnos puedan desarrollar creaciones interactivas que estimulen el protagonismo y la creatividad de los alumnos en la construcción de sus propias exposiciones artísticas. Concluimos que la conexión entre el arte y la tecnología es un medio para la inclusión y la democratización del acceso a la tecnología.

**Palabras clave:** artes, conectividad, flipbooks de Heyzine, tecnología digital.

### Abstract

This study aims to investigate the educational possibilities between art and digital technology using the Heyzine Flipbooks (Canva) application as a means for creating a Virtual Catalog developed by students, to stimulate processes of creation, curation, and dissemination of their works, in addition to expanding connectivity and democratizing access to technology in the

school environment. This is an action research study with a qualitative approach, focusing on the development and analysis of the Virtual Catalog. Although the project has not yet been implemented, it is hoped that teachers and students will be able to develop interactive creations that stimulate student leadership and creativity in the construction of their own artistic exhibitions. We conclude that the connection between art and technology is a means for inclusion and democratization of access to technology.

**Keywords:** arts, connectivity, digital technology, Heyzine flipbooks.

## Introdução

Pode-se perceber que ao longo da história, a arte acompanhou e dialogou com as mudanças tecnológicas do seu tempo. Com o avanço tecnológico, proporcionou-se o acesso à internet e às mídias digitais, a arte passou a introduzir e explorar novas formas e expressões do fazer artístico. Nesse sentido, plataformas virtuais, redes sociais, software de edição, aplicativos, inteligência artificial e dispositivos móveis passaram a ser ferramentas acessíveis de criação e apreciação artística por artistas, educadores e o público em geral.

Além disso, a interatividade ofertada pelas mídias digitais transformou a experiência artística, proporcionando ao público a participação ativa na criação e disseminação da arte. Projetos colaborativos e obras interativas, que façam uso de recursos como realidade aumentada e virtual, têm ampliado as possibilidades de expressão e conexão entre artistas e espectador. Essa democratização do acesso à arte não só enriquece o panorama cultural, mas também gera diálogos interculturais, possibilitando que vozes diversas sejam ouvidas e valorizadas em um espaço. Assim, a arte no século XXI se exhibe como um campo dinâmico e em constante evolução, trazendo reflexões sobre as complexidades da sociedade contemporânea.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências essenciais da educação básica para o século XXI visa a “construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (Brasil, 2018, pp. 08-09) que os alunos têm que adquirir durante a vida escolar. Portanto, a BNCC orienta que os alunos devem entender, utilizar e criar tecnologias de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas “diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 09).

Vale ressaltar ainda que a ligação entre a tecnologia e o ensino de arte, a exemplo da arte digital, é uma realidade em muitos países, enquanto que em outros países esse acesso ainda é limitado. No Brasil, isso ficou evidente com a pandemia do COVID-19 entre 2020 e 2022, mostrando para toda a comunidade acadêmica, órgãos e instituições educacionais, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o quanto estávamos obsoletos em relação a países mais desenvolvidos na utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e as dificuldades que os educadores enfrentaram para realizar as transmissões online para estudantes de todos os níveis, inclusive no ensino superior.

Entretanto, nesse período a tecnologia foi um meio fundamental para a conexão do ensino de arte e demais componentes curriculares a distância nas escolas que impulsionaram práticas educacionais e o avanço na implementação de políticas e programas, além da criação de sites e

redes entre alunos, educadores e órgãos em todas as esferas. Esse contexto marcou o começo de um processo de democratização e conectividade nas escolas, embora muitos educadores de forma ainda tímida, faziam o uso da tecnologia em sala de aula, possibilitado por intermédio de empresas de tecnologias e de seus serviços, a exemplo, o Google e o Zoom, o acesso ao ensino a distância que permitiu o diálogo e a interação entre os estudantes e os educadores.

Kenski (2012, p. 47) aponta que “as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender”. Dessa forma, estamos nos deparando com uma nova geração que nasceu com as tecnologias digitais — computadores, celulares, tablets — crescendo junto a elas, sendo chamados de “nativos digitais”. A Web 2.0 refere-se à segunda geração da internet, caracterizada por sua natureza mais colaborativa e interativa, possibilitando que artistas e estudantes de arte tenham acesso e possam transmitir obras, shows, imagens e vídeos de forma gratuita e democrática.

O artigo estabelece diálogos com autores como Kenski (2012), que defende “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” e enfatiza que a escola como uma instituição social deve garantir os meios necessários para que o discente-cidadão possa adquirir novas competências, atitudes e valores na chamada Sociedade da Informação. Barbosa (2005), afirma a importância da arte/educação em proporcionar o contato dos alunos com as novas linguagens contemporâneas que surgiram ou se transformaram com o avanço da tecnologia, das mídias e das redes de comunicação.

A autora discorre que a arte é reflexão e reflexo da realidade, uma realidade “grávida esperando um avião” como canta Lima (1987), em outras palavras, “grávida de tecnologia”, e que o ensino de arte deve preparar e engajar os discentes para as demandas atuais e futuras da tecnologia. Moran (2000), aponta o papel mediador das tecnologias no processo de aprendizagem principalmente destinada há uma geração de “nativos digitais” que possuem uma linguagem própria de comunicação que são características das experiências e vivências com o smartphones, notebooks, videogames e internet, como aponta Prensky (2001, apud Bueno e Galle, 2022).

Nesse sentido, o papel do educador é direcionar a aprendizagem para que essas tecnologias trabalhem a favor do aluno e da educação. Com isso, a partir das ferramentas disponíveis em plataformas virtuais, buscamos integrar práticas artísticas escolares com recursos tecnológicos, fomentando o letramento digital e a curadoria na organização e seleção de obras de arte, realizadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, para exposição em um ambiente virtual profissional, ultrapassando os limites físicos das escolas que serão pesquisadas.

Neste contexto, a problematização que norteia esta pesquisa está centrada na seguinte indagação: De que forma o uso da tecnologia digital, como o heyzine flipbooks, pode promover a conectividade e o aprendizado de autoria, curadoria e o pertencimento digital no ensino de arte?

A partir da problemática temos como objetivo geral investigar as possibilidades educativas da arte e da tecnologia digital utilizando o Heyzine Flipbooks (Canva) como um meio para a criação de um Catálogo Virtual pelos alunos para estimular processos de criação, curadoria e divulgação das suas obras, expandindo a conectividade e a democratização do acesso à tecnologia no ambiente escolar. E com isso os objetivos específicos - desenvolver atividades de criação, autoria e curadoria com os alunos; estimular o protagonismo dos alunos na construção de suas próprias exposições virtuais; fomentar o letramento digital por meio da criação de exposições virtuais,

permitindo a divulgação das obras artísticas dos alunos, beneficiando tanto os professores quanto os próprios estudantes.

## **Metodologia**

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se em uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa, focando no desenvolvimento e na análise do Catálogo Virtual, uma ferramenta inovadora que utiliza tecnologia avançada. A pesquisa-ação envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes do estudo, que trabalham juntos para identificar problemas, desenvolver soluções e implementar mudanças (Manzato e Santos, 2012).

O estudo envolve a coleta de informações por meio de entrevistas, questionários aplicados a alunos e professores da Unidade de Educação Básica Antônio Vieira, UEB São Raimundo em São Luís, e no Centro de Ensino João Mohana, em Peritoró-MA.

Essas entrevistas serão realizadas de forma semi-estruturada, permitindo uma exploração mais profunda das percepções e experiências dos participantes em relação ao uso do Catálogo Virtual. Prodanov e Freitas (2013, p. 106) enfatizam que “a entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”, portanto, optou-se pelo uso dessa ferramenta para a obtenção dos dados necessários. Já os questionários incluirão questões que abordam aspectos qualitativos como a percepção sobre a acessibilidade e a eficácia da ferramenta na promoção da arte entre os estudantes.

As técnicas empregadas incluem a análise das exposições criadas pelos discentes na plataforma, que incorpora ferramentas como Heyzine Flipbooks (Canva). Essa abordagem permite que os participantes desenvolvam e apresentem suas próprias exposições, promovendo um ambiente de aprendizado interativo e dinâmico.

Além disso, a coleta de dados será enriquecida por observações diretas durante as atividades de uso do Catálogo Virtual, permitindo uma análise mais completa do ambiente de aprendizado e das interações entre alunos e professores. Os dados coletados serão analisados de forma a identificar padrões e insights que possam informar a prática pedagógica e a implementação de tecnologias na educação artística.

A utilização dessas ferramentas digitais estimula a criatividade dos alunos, permitindo que explorem diferentes formatos de apresentação. A interatividade ofertada pela plataforma encoraja a colaboração entre os estudantes, que podem compartilhar ideias, discutir conceitos, fazer curadoria e oferecer feedback uns aos outros durante todo o processo de criação.

Os instrumentos de coleta serão minuciosamente selecionados para garantir que as experiências e percepções dos estudantes sejam devidamente registradas. O foco é compreender como essa tecnologia pode valorizar o trabalho artístico dos estudantes e democratizar o acesso à arte, oferecendo novas oportunidades de expressão e divulgação de suas criações artísticas.

A análise das exposições também incluirá a avaliação da eficácia das ferramentas digitais utilizadas, levando em consideração aspectos como usabilidade, acessibilidade e engajamento e protagonismo dos alunos. Essa avaliação permitirá a identificação dos recursos que foram mais valorizados pelos estudantes e como esses elementos contribuíram para a qualidade das apresentações artísticas.

Além disso, será realizada uma observação participativa durante as atividades de uso do Catálogo Virtual, permitindo uma maior compreensão do ambiente de aprendizado e das interações entre alunos e professores. Esse acompanhamento em tempo real, facilitará a identificação de desafios e oportunidades que surgem durante o processo de criação e apresentação das obras artísticas.

Fróes (2012, p.4) enfatiza que “os recursos atuais da tecnologia (a multimídia, a internet) a trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir”. Nessa conjuntura, a pesquisa visa não apenas explorar a eficácia do Catálogo Virtual, mas também contribuir para discussões sobre a importância das tecnologias na educação artística das escolas de Educação Básica. Ao final do estudo funcionem como um guia para futuras implementações de tecnologias educacionais, proporcionando práticas pedagógicas que integrem arte e tecnologia de maneira eficaz e inclusiva.

Por fim, espera-se que essa experiência não só amplie as habilidades técnicas dos estudantes em relação ao uso de tecnologias digitais, mas que também fortaleça sua capacidade crítica ao analisar e refletir sobre suas próprias produções artísticas e dos colegas. Assim, essa abordagem se tornará integradora, visando formar não apenas artistas, mas cidadãos críticos e engajados com o mundo à sua volta.

## **Resultados e discussão**

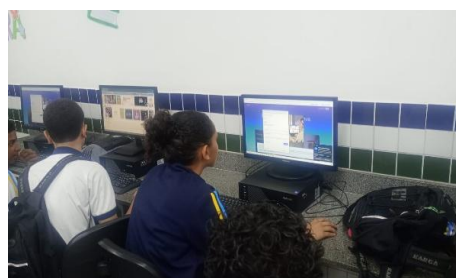
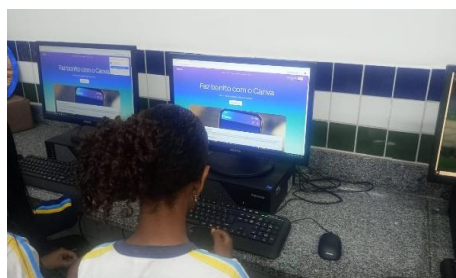
Embora a pesquisa esteja em andamento nas escolas mencionadas, é possível delinear expectativas e potenciais resultados com base na metodologia proposta. A implementação do Catálogo Virtual objetiva ampliar o acesso ao trabalho artístico dos estudantes, permitindo que suas criações ultrapassem os muros das escolas e cheguem a familiares, comunidades e outras localidades.

Nesta etapa, iremos discorrer sobre o primeiro contato da pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental, realizada no laboratório de informática da escola iniciada com uma breve introdução explicando o que é o Canva e como ele pode facilitar a criação de projetos visuais. Percebeu-se que os alunos estavam animados e curiosos para descobrir como poderiam usar essa ferramenta em suas atividades escolares.

Em seguida, foram apresentados alguns exemplos de designs feitos pelo Canva, como cartazes, apresentações e infográficos, além dos aplicativos parceiros que estão inseridos dentro dessa plataforma. Isso despertou o interesse e, muitos começaram a fazer perguntas sobre as funcionalidades do aplicativo. Foram feitas demonstrações de como criar um projeto do zero, onde os alunos puderam ver como escolher modelos, adicionar imagens e textos, e personalizar cores e fontes. A interação foi incrível, com muitos deles comentando e sugerindo ideias enquanto era mostrado as opções. Como atividade prática, foram realizadas oficinas e apresentação dos trabalhos que resultaram em um vídeo feito pelo próprio aplicativo.

## Imagens 1 e 2.

*Alunos conhecendo a plataforma Canva*



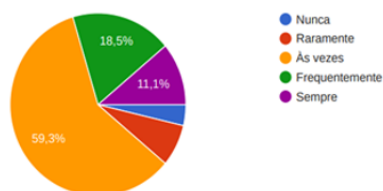
Fonte: Pesquisadoras, 2025.

Ao fazer uso do Canva, esperou-se que os discentes pudessem desenvolver criações interativas que estimulem o protagonismo e criatividade dos alunos na construção de suas próprias mostras artísticas.

Além da apresentação da plataforma Canva, aplicou-se questionários sobre uso de tecnologias na UEB São Raimundo com alunos do 7º ano, cujos resultados serão demonstrados através de gráficos.

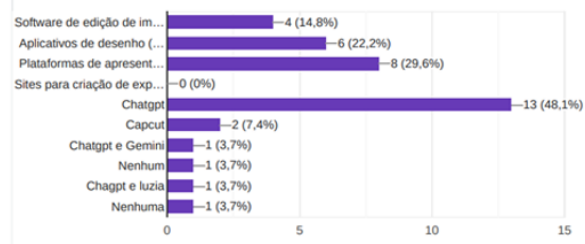
1. Com que frequência você utiliza tecnologias digitais para criar trabalhos artísticos?

27 respostas



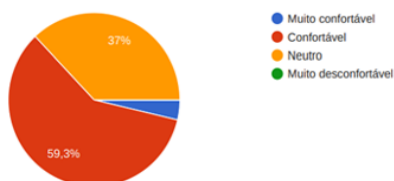
2. Quais ferramentas digitais você já usou para criar suas obras artísticas? (Você pode escolher mais de uma opção):

27 respostas



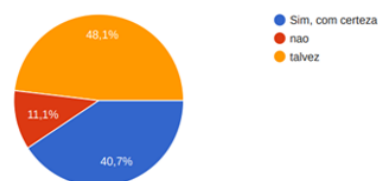
3. Você se sente confortável em usar tecnologias digitais para compartilhar suas obras artísticas?

27 respostas



4. Você gostaria de participar de um projeto que envolvesse a criação de exposições virtuais para mostrar suas obras?

27 respostas







dos estudantes, mas também promove o letramento digital e a democratização do acesso à tecnologia.

Os resultados adquiridos refletem diretamente os objetivos propostos, ressaltando a relevância científica e social do conhecimento gerado. A conexão entre arte e tecnologia possui o potencial de transformar o ambiente educacional, proporcionando um espaço mais dinâmico e inclusivo, onde as vozes dos alunos possam ser ouvidas e valorizadas.

Além disso, ao fomentar a curadoria e a divulgação das obras artísticas, preparando-os para os desafios da sociedade contemporânea. Assim, a proposta não somente enriquece a experiência educacional, mas também fortalece a necessidade de uma abordagem inovadora de ensino de arte, alinhada às exigências da atualidade. Mesmo antes da sua aplicação prática, a expectativa é que esta pesquisa contribua significativamente para a transformação do ensino de arte ao unirmos esses dois campos - arte e tecnologias - preparando uma nova geração de artistas e críticos.

Em suma, a pesquisa pretende gerar um impacto maior, significativo e duradouro nas práticas pedagógicas, incentivando educadores e adotar métodos que integrem a tecnologia criativa e educacional. A valorização da arte como componente essencial da educação não deve ser subestimada, pois ela possui um papel essencial na formação do cidadão crítico, sensível e engajado. Portanto, ao promover essa intersecção, espera-se que pesquisa mude tanto a forma como a arte é ensinada, além de inspirar um movimento mais amplo em direção à inclusão e à inovação nas práticas educativas através das tecnologias digitais.

## Referências

- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educación contemporánea: consonancias internacionales*. Cortez.
- Brasil, Ministerio de Educación. (2018). *Base Nacional Común Curricular*.
- Bueno da Silva, R. W. & Galle Veloso, L. A. (2022). Reflexiones sobre Nativos Digitales. *Teia Revista Iberoamericana de Educación Matemática y Tecnológica*, 13(1). <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/251462/pdf>
- Froés, J. R. (2022). *Educación e Informática: La relación humano-máquina y la cuestión de la cognición*. <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>
- Kenski, V. M. (2012). *Educación y tecnologías: el nuevo ritmo de la información*. Papirus.
- Lima, M. & Antunes, A. (1987). *Grávida*. En el álbum Todas ao vivo [CD]. Río de Janeiro, RJ: WEA. <https://www.letras.com.br/marina-lima/gravida>
- Manzato, A. J. & Santos, A. B. (2012). *Desarrollo de cuestionarios en investigación cuantitativa*. Departamento de Informática y Estadística-IBILCE-UNESP, 17.
- Moran, J. M. (2000). *Nuevas tecnologías y mediación pedagógica*. Papirus.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodología del trabajo científico: métodos y técnicas de investigación y trabajo académico*. 2.<sup>a</sup> ed. Feevale.

## *O uso do aplicativo Dailyart como recurso didático digital no ensino de Arte*

### *The use of the Dailyart app as a digital teaching resource in art education*

**Leuzete Sousa de Oliveira Miranda Coelho**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0009-0004-4039-3731>

[leuzete.sousa@discente.ufma.br](mailto:leuzete.sousa@discente.ufma.br)

**Reinaldo Portal Domingo**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7596-6684>

[reinaldo.portal@ufma.br](mailto:reinaldo.portal@ufma.br)

#### **Resumo**

Este trabalho, vinculado ao Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), investiga o uso do aplicativo DailyArt como recurso didático digital no ensino de Arte, em turmas do 9º ano da educação pública em São Luís-Maranhão, Brasil. O estudo parte do problema científico: de que forma o professor de Arte pode utilizar o aplicativo DailyArt como recurso pedagógico com a finalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais. Inserido na linha temática das Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes, tem como objetivo geral analisar as potencialidades e limites da aplicação do aplicativo em contextos escolares. A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, de caráter exploratório-descriptivo, adotando abordagem quanti-qualitativa no âmbito da pesquisa-ação. Espera-se que a integração do DailyArt ao ambiente escolar amplie o repertório cultural dos estudantes e contribua para práticas pedagógicas mais interativas e significativas de professores e alunos.

**Palavras-chave:** aplicativo DailyArt; dispositivos móveis; ensino de Artes Visuais; recurso pedagógico; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

#### **Abstract**

This work, part of the Professional Master's Program in Arts (PROF-ARTES), investigates the use of the DailyArt app as a digital educational resource in Art education for 9th-grade classes in public schools in São Luís, Maranhão, Brazil. The study is based on the scientific question: how can Art teachers use the DailyArt app as a pedagogical tool to contribute to the teaching and learning process in Visual Arts? Aligned with the thematic line of Theoretical-Methodological Approaches to Teaching Practices, its general objective is to analyze the potential and limitations of applying the app in school contexts. The research is characterized as applied, exploratory-descriptive in nature, adopting a quantitative-qualitative approach within the scope of action research. It is expected that integrating DailyArt into the school environment will expand students' cultural repertoire and contribute of interactive, meaningful, and contemporary pedagogical practices of teachers and students.

**Keywords:** DailyArt app; Digital Information and Communication Technologies; mobile devices; Pedagogical resource; Visual Arts education.

## Introdução

O avanço acelerado das tecnologias digitais, especialmente no campo educacional, tem transformado profundamente as formas de acesso, circulação e produção de informações. Nesse cenário, dispositivos móveis e aplicativos interativos tornaram-se aliados potentes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando articulados a metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes. Tais recursos, ao dialogarem com o cotidiano dos discentes, apresentam-se como alternativas viáveis para dinamizar o ensino e estreitar a relação entre tecnologia e práticas pedagógicas. Assim, esta pesquisa toma como eixo central a interface entre Arte e tecnologia, explorando como recursos digitais podem enriquecer a experiência educativa.

A investigação decorre de uma trajetória docente de 17 anos, marcada pela atuação em escolas públicas e privadas e pela observação contínua das transformações nas práticas pedagógicas decorrentes da incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A partir dessa vivência, delineou-se a necessidade de compreender de que modo o uso planejado de ferramentas digitais pode potencializar o ensino de Arte, ampliando tanto o repertório visual dos estudantes quanto sua autonomia na leitura e interpretação de imagens.

Nesse contexto, definiu-se como problema científico a seguinte questão: de que forma o professor de Arte pode utilizar o aplicativo DailyArt como recurso didático digital, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais? Desse modo, o estudo tem como objeto de investigação o uso do aplicativo DailyArt como ferramenta pedagógica digital nas aulas de Arte.

O objetivo geral consiste em analisar como o professor de Arte pode incorporar o aplicativo DailyArt ao planejamento pedagógico, de forma a favorecer aprendizagens significativas em Artes Visuais. Dele derivam os seguintes objetivos específicos: (a) realizar revisão de literatura acerca do aplicativo, seu funcionamento e suas potencialidades educativas; (b) descrever a aplicabilidade do DailyArt no desenvolvimento de atividades didáticas; (c) analisar o processo metodológico a partir dos registros produzidos durante as experiências formativas; e (d) identificar percepções, motivações e resultados dos estudantes diante do uso do aplicativo como recurso didático digital.

O embasamento teórico apoia-se em estudos de autores como Castells, Prensky, Gardner, Davis, Moran, Domingo e Pimentel, que discutem a relação entre cultura digital, práticas educativas e transformação das subjetividades contemporâneas. Além disso, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram mobilizados para situar a discussão sobre competências, habilidades e o papel das TDIC na educação básica. O estudo também considera legislações atualizadas que regulamentam o uso de tecnologias nas escolas, ampliando a compreensão sobre políticas públicas de inclusão digital.

Ao propor a integração das TDIC ao ensino de Arte, esta pesquisa busca oportunizar experiências de aprendizagem mais dinâmicas, críticas e significativas. A ideia central consiste em demonstrar que os dispositivos móveis, amplamente utilizados pelos estudantes em seu cotidiano, podem assumir função pedagógica, contribuindo para ressignificar práticas educativas e ampliar o acesso à arte no contexto da escola pública.

## **Metodologia**

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa, alinhada a um paradigma teórico-metodológico que valoriza as práticas docentes e considera a complexidade do fenômeno investigado. Ao integrar dados numéricos e descritivos, busca-se compreender de forma abrangente como o aplicativo DailyArt pode ser utilizado no contexto educacional. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, pois visa produzir conhecimento voltado à intervenção pedagógica e ao aprimoramento das práticas de ensino.

No que diz respeito aos objetivos, assume caráter exploratório-descritivo, uma vez que procura identificar características, percepções e efeitos do uso do aplicativo no processo de aprendizagem. A pesquisa de campo constitui o eixo estruturante da investigação, possibilitando a coleta de dados diretamente em ambiente escolar.

Foram utilizados diferentes instrumentos de coleta, incluindo questionários, entrevistas e observações sistemáticas. A amostra abrangeu estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e professores de Arte da rede pública, selecionados por conveniência. A análise dos dados envolveu procedimentos comparativos e empíricos, fundamentados na observação direta e indireta das atividades desenvolvidas, além de pesquisas bibliográfica, documental e eletrônica que subsidiaram a discussão teórica.

## **Resultados e discussão**

A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional configura-se como um fenômeno em expansão, especialmente no componente curricular Arte, impulsionado tanto pela ampliação do acesso a dispositivos digitais quanto pela necessidade de adequação às demandas contemporâneas. Desde o final do século XX, autores como Castells (2010) já apontavam o surgimento de uma sociedade orientada por fluxos contínuos de informação mediados por redes digitais. Esse processo, segundo o autor, transformou profundamente as formas de interação social e, conseqüentemente, as práticas educativas e artísticas.

Nessa direção, Dowbor (2017) destaca que o avanço das tecnologias digitais promoveu uma conjuntura marcada pela circulação acelerada de informações, pelo acesso ampliado ao conhecimento e pela disseminação de dispositivos móveis de baixo custo. Para o autor, esse cenário impõe à educação um processo de adaptação contínua, uma vez que os modos tradicionais de ensinar e aprender tornam-se insuficientes diante da complexidade tecnológica emergente. Essa análise evidencia que a escola contemporânea enfrenta desafios estruturais e metodológicos que exigem reorganizações profundas e sistêmicas.

Essa discussão dialoga com os resultados observados na presente pesquisa, indicando que a educação já vivencia concretamente as transformações previstas pelos autores. As TDICs, ao se tornarem parte do cotidiano escolar, demandam metodologias que contemplem sua utilização pedagógica de forma crítica, criativa e contextualizada. Nesse sentido, estudos como o de Santos et al. (2016) demonstram que o uso de dispositivos móveis pode favorecer o desenvolvimento de competências como análise crítica, autonomia investigativa e ampliação do repertório tecnológico dos estudantes.

No contexto atual, grande parte das atividades cotidianas é mediada por dispositivos móveis que operam por meio de aplicativos. Gardner e Davis (2014) ressaltam que os apps desempenham

papel central na organização das experiências digitais, atuando como facilitadores de processos comunicacionais, informacionais e culturais. No campo educacional, observa-se no Brasil um movimento crescente de inserção pedagógica dessas tecnologias, tanto em ambientes formais quanto não formais de ensino.

Nesse cenário, destaca-se o aplicativo DailyArt, criado em 2012, cuja proposta é apresentar diariamente uma obra de arte acompanhada de informações curatoriais e históricas. A ferramenta integra-se ao contexto de aprendizagem mediada por tecnologias móveis e tem sido explorada pela autora desta pesquisa em práticas educativas, permitindo observar suas possibilidades e limitações no ensino de Arte.

Considerando que este estudo aborda o uso de tecnologias digitais – como celulares e outros dispositivos – optou-se pela adoção do termo TDIC, por refletir com maior precisão o escopo da investigação e acompanhar as tendências contemporâneas da pesquisa educacional. Essa escolha também reforça a compreensão de que a integração tecnológica ultrapassa a dimensão instrumental, configurando-se como elemento estruturante das práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Moran (2015) enfatiza que a integração entre espaços físicos e digitais transforma o processo educativo em uma experiência híbrida, na qual diferentes temporalidades e ambientes se articulam de maneira contínua. Para o autor, a educação contemporânea exige um equilíbrio entre interações presenciais e digitais, o que demanda do professor novos modos de comunicação e acompanhamento pedagógico.

A discussão sobre o perfil discente também é relevante. Prensky (2001) caracteriza os estudantes contemporâneos como “nativos digitais”, expressão que se refere ao domínio intuitivo das linguagens tecnológicas e à familiaridade com ambientes digitais desde a infância. Essa perspectiva revela o descompasso existente entre práticas pedagógicas tradicionais e as formas de interação dos estudantes com o mundo digital. A escola, portanto, precisa reorganizar suas metodologias para atender às especificidades dessa geração.

Domingo (conforme citado em Atenas, 2021) observa que a presença constante de dispositivos móveis no cotidiano dos estudantes reforça a necessidade de a escola compreender as práticas culturais digitais que permeiam suas vidas. De acordo com a autora, os alunos utilizam majoritariamente esses dispositivos para comunicação e, em menor escala, para pesquisa, o que evidencia a urgência de estratégias pedagógicas que ressignifiquem os usos tecnológicos no ambiente escolar.

Diante dessa configuração sociotécnica, a integração das TDICs ao currículo demanda não apenas adaptações metodológicas, mas também uma revisão epistemológica das práticas de ensino. No componente Arte, essa integração pode potencializar processos expressivos, investigativos e culturais, desde que seja conduzida de forma crítica, contextualizada e alinhada às realidades dos estudantes. A esse respeito, Pimentel (2016) reforça que a arte/educação requer estratégias múltiplas e criativas, capazes de articular os papéis do artista, professor e pesquisador, bem como valorizar o protagonismo dos estudantes.

A análise dos documentos normativos que orientam o uso das TDICs na educação também se mostra fundamental. Esses marcos regulatórios apresentam diretrizes que buscam alinhar as políticas educacionais às transformações da sociedade contemporânea, ressaltando a importância

da formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. Dowbor (2017) destaca que a integração tecnológica não deve ser compreendida como mera substituição de ferramentas, mas como uma mudança conceitual que exige novas formas de compreender o processo educativo.

No que se refere ao uso do DailyArt como recurso pedagógico, algumas características se mostraram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. O aplicativo disponibiliza diariamente uma obra de arte acompanhada de contextualização histórica e estética, estando acessível em múltiplas plataformas, o que favorece seu uso em ambientes escolares com diferentes dispositivos. A versão básica, por ser gratuita e não exigir cadastro, contribui para sua viabilidade em escolas públicas.

Santos e Oliveira (2020) observam que o design intuitivo do aplicativo e a clareza dos ícones facilitam a navegação, mesmo para usuários iniciantes. A ferramenta apresenta mais de quatro mil obras, biografias de artistas e informações sobre coleções museológicas, além de oferecer funcionalidades como notificações, widgets, personalização da tela inicial, organização de favoritos e compartilhamento. Essas características aproximam o aplicativo das práticas culturais digitais dos jovens.

O menu do aplicativo é organizado em cinco seções principais: DailyArt, Descubra, Procurar, Favoritos e Definições. Essa estrutura permite explorar obras por categorias, localizar conteúdos específicos, acessar coleções, organizar preferências e ajustar configurações de idioma, privacidade e notificações. Além disso, o aplicativo direciona para a DailyArt Magazine, revista digital que amplia o repertório informacional e disponibiliza conteúdos gratuitos acessíveis também por dispositivos sem versão instalada do app.

Entre os recursos com maior potencial pedagógico destaca-se o Quiz de sábado, que propõe atividades interativas relacionadas às artes visuais. Esse instrumento permite ao professor dinamizar as aulas, estimular o protagonismo discente e verificar a assimilação dos conteúdos. Os mecanismos de pontuação e feedback contribuem para um processo de aprendizagem mais ativo.

A análise dos dados desta pesquisa demonstra que o DailyArt aproximou os estudantes da História da Arte, ampliando o engajamento e a participação nas aulas. As funcionalidades interativas favoreceram a construção de uma experiência estética e educativa mais dinâmica. Entretanto, foram identificados entraves relevantes, como a limitação de dispositivos disponíveis e a instabilidade da conectividade na escola, o que impactou diretamente a execução das atividades planejadas.

Ainda assim, os resultados indicam que, quando integradas a estratégias pedagógicas consistentes, as TDICs – incluindo o DailyArt – podem potencializar práticas educativas mais criativas, críticas e colaborativas. Essa constatação reforça as contribuições de Castells (2010), Prensky (2001), Moran (2015) e Pimentel (2016), que evidenciam a necessidade de integrar as tecnologias digitais de forma contextualizada e reflexiva ao processo de ensino. Em síntese, a experiência com o DailyArt demonstra que a articulação entre arte, tecnologia e protagonismo discente pode fortalecer significativamente o ensino de Arte na contemporaneidade.

## **Conclusão**

O estudo demonstrou que o aplicativo DailyArt possui elevado potencial pedagógico para o ensino de Arte, especialmente no que se refere à ampliação do repertório cultural dos estudantes e ao estímulo de práticas educativas mais dinâmicas e contextualizadas. A análise das atividades realizadas evidenciou que o uso do aplicativo favorece a aproximação dos alunos com obras, artistas e movimentos artísticos de diferentes épocas e geografias, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais crítica, significativa e conectada à cultura digital contemporânea.

Apesar das limitações estruturais observadas nas escolas públicas participantes — sobretudo relacionadas ao acesso a dispositivos e à conectividade —, os resultados indicam que a inserção de tecnologias digitais no ensino de Artes Visuais é viável quando conduzida de forma planejada e mediada pedagogicamente. A experiência revelou que, mesmo em contextos de restrições tecnológicas, é possível desenvolver ações didáticas que integrem recursos digitais de maneira eficiente e formativa.

Conclui-se, assim, que o DailyArt configura-se como uma ferramenta capaz de fortalecer processos de inovação pedagógica, diversificar metodologias de ensino e ampliar o engajamento dos estudantes. Para que seu uso alcance maior efetividade e se consolide em diferentes redes de ensino, torna-se essencial o investimento em políticas educacionais voltadas ao aprimoramento da infraestrutura tecnológica, bem como à formação continuada de professores para o uso crítico e criativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar.

Considera-se, ainda, que pesquisas futuras podem explorar outras dimensões do aplicativo, como seu impacto em habilidades específicas — leitura de imagem, apreciação estética, análises interpretativas — e suas potencialidades no ensino híbrido ou em propostas interdisciplinares. Esses caminhos investigativos podem ampliar a compreensão sobre o papel das tecnologias móveis no fortalecimento da educação artística contemporânea e contribuir para o avanço da literatura científica na área.

## Referências

- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (R. V. Majer, Trad.; 6. ed.). Paz e Terra.
- Domingo, R. P. (2021). ¡Uso de la tecnología por todos y para el bien de todos! *Atenas*, 4(56), 164–177.
- Dowbor, L. (2013). *Tecnologias do conhecimento: Os desafios da educação*. <http://dowbor.org/2013/10/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html/>
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación app: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Mídias contemporâneas: Convergências midiáticas, educação e cidadania: Aproximações jovens*, 2, pp. 15–31. <https://uepgfocafoto.wordpress.com/>
- Pimentel, L. G. (2016). Novas territorialidades e identidades culturais: O ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. *Anais do XI Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP*.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Santos, M. L. S., & Oliveira, L. S. (2020). A relevância do aplicativo DailyArt no processo ensino–aprendizagem de arte. In *Anais do 2º Simpósio Internacional de Tecnologias Digitais na Educação e 5º Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação*, 1, pp. 552–562. EDUFMA.
- Santos, S. L. D., Stahl, N. S., Silva, M. A. da, & Sardinha, L. C. (2016). Dispositivos móveis: Um facilitador no processo ensino–aprendizagem. *Vértices*, 18(2), 121–139. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v18n216-09>



## ***Implementación del Método de Aprendizaje Invertido en la Educación Superior Tecnológica***

## ***Implementation of the Flipped Learning Method in Technological Higher Education***

***Citlali Navarrete Cova***

*Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, México*

<https://orcid.org/0000-0001-9996-1319>

[citlali.nc@cdguzman.tecnm.mx](mailto:citlali.nc@cdguzman.tecnm.mx), [consulta.ecofin@gmail.com](mailto:consulta.ecofin@gmail.com).

***Andrea Mena Álvarez***

*Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, México*

<https://orcid.org/0000-0002-3777-3184>

[andrea.mena@unach.mx](mailto:andrea.mena@unach.mx)

***Héctor Martín Cortes Campos***

*Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, México*

<https://orcid.org/0000-0003-4261-6631>

[hector.hkr@gmail.com](mailto:hector.hkr@gmail.com)

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar cómo se implementa el Método de Aprendizaje Invertido en asignaturas de Economía dentro de la Educación Superior Tecnológica. Además, busca identificar los pilares que lo sustentan y evaluar su impacto tanto en el aprovechamiento académico como en la construcción del conocimiento de los estudiantes. Para ello, se empleó una metodología mixta. En la fase cuantitativa se trabajó con una muestra de 110 estudiantes, a quienes se aplicaron evaluaciones antes y después de utilizar el aprendizaje invertido. En la fase cualitativa, se exploraron las percepciones de los alumnos sobre los factores que influyen en su aprendizaje, considerando cuatro pilares fundamentales: la cultura de aprendizaje, el ambiente educativo, la selección de contenidos y la capacitación docente en teorías pedagógicas y uso de TIC. Los resultados cuantitativos muestran que esta metodología incrementó alrededor de un 17% el aprovechamiento académico. Desde la perspectiva cualitativa, los estudiantes señalaron que la cultura de aprendizaje es el factor que más influye en su progreso, seguida de la pertinencia del contenido y la preparación del docente. El ambiente de aprendizaje fue considerado el elemento de menor impacto.

**Palabras clave:** Aprendizaje, aprovechamiento, conocimiento, influencia.

### **Abstract**

The objective of this research is to examine the implementation of the Flipped Learning Method in Economics courses within Technological Higher Education. Additionally, it seeks to identify

the foundational pillars that support this pedagogical approach and to evaluate its impact on both academic performance and the development of students' knowledge. A mixed-methods design was employed. In the quantitative phase, a sample of 110 students was assessed through pre- and post-intervention evaluations following the application of the flipped learning model. In the qualitative phase, students' perceptions regarding the factors influencing their learning were analyzed, focusing on four core pillars: learning culture, educational environment, content selection, and teacher training in pedagogical theories and the use of ICT. Quantitative findings indicate that the implementation of the flipped learning methodology led to an approximate 17% improvement in academic performance. From a qualitative standpoint, students identified learning culture as the most influential factor in their progress, followed by the relevance of the content and the teacher's level of preparation. The learning environment was perceived as the factor with the least impact.

**Keywords:** Learning, Academic Performance, Knowledge, Influence.

## Introducción

A partir de marzo de 2020 con el surgimiento de una pandemia de COVID 19, el proceso de enseñanza aprendizaje sufrió un cambio drástico, obligando a las personas a resguardarse en sus casas e impidiendo las clases presenciales en los planteles educativos. Esto provocó que la interacción tradicional entre el profesor y sus estudiantes se modificara, y el uso de las TIC en este proceso se ha convertido en el mecanismo principal para salvaguardar la salud de la población mundial y la ejecución de los programas educativos, ya que ha sido el único medio a través del cual ha sido posible mantener en marcha la actividad académica.

Como resultado de este nuevo contexto mundial, el rol educativo tradicional centrado en el profesor se ha visto modificado y le da cabida a un nuevo modelo de aprendizaje centrado en el alumno, el cual se sustenta en la teoría constructivista que basa su premisa en que el conocimiento no es algo que se pueda transferir, sino que se construye por el propio individuo, y con base en esto, se plantea la implementación del modelo de aprendizaje invertido para las asignaturas que requieren de apoyo adicional a lo proporcionado en clase, como lo son las asignaturas correspondientes a la ciencia económica.

El uso de las TIC en las asignaturas de Economía les permite a los estudiantes una introducción e inducción a su estudio, así como repasar, reafirmar y fortalecer los conocimientos vistos en clase, elaborando ejercicios aplicados de manera significativa de manera independiente, pero con la presencia virtual del profesor y de material audiovisual que se prepare especialmente para este fin. Lo que se puede traducir en una disminución en los índices de reprobación y a su vez en los índices de deserción, así como en aumentos en el aprovechamiento (calificaciones y promedios generales) y mayor cobertura de los programas de estudio, ya que en el área de Economía son muy extensos y representan una base fundamental para su desarrollo profesional y el alcance del perfil de egreso y no se cuenta con el tiempo suficiente para profundizar en temas prioritarios para los estudiantes, porque solamente se tienen dos asignaturas en toda la carga académica, una es el entorno microeconómico y la otra es el entorno macroeconómico.

Para los estudiantes de Educación Superior Tecnológica, la implementación del aprendizaje invertido para construir su conocimiento representa un gran reto, porque rompe con el método tradicional de instrucción directa con el que han aprendido durante toda su vida estudiantil para convertirlos en los protagonistas de su aprendizaje; por lo tanto, es importante analizar la dinámica de adaptación al nuevo modelo y reportar los resultados obtenidos de esta investigación. De acuerdo con lo anterior representa la oportunidad de mejorar la construcción del conocimiento de los estudiantes y permitirá al profesor ampliar el tiempo para estar con el alumno en aula proporcionando contenido significativo y no en transmitir el contenido teórico únicamente (Navarrete et al., 2023, p. 5191).

### **El modelo aprendizaje invertido**

Se le conoce al modelo que trasfiere la instrucción de directa del espacio grupal al individual es conocido como aprendizaje invertido y consiste en que el profesor proporcione el contenido básico de estudio en material para que se estudie en casa y se convierte el aula en un espacio dinámico e interactivo, donde el maestro guía a los estudiantes mientras estos aplican lo que aprenden y se involucran en el objeto de estudio de forma creativa. El gran impacto que tiene el aprendizaje invertido en el proceso de aprendizaje es que en el espacio grupal los estudiantes dedican el tiempo a interactuar, involucrarse y aplicar lo que están aprendiendo, es decir, convertir el aula en un espacio de aprendizaje activo (Ventosilla et al. 2021, p. 5).

Por su parte Asens (2015, p. 9) plantea que el modelo de aprendizaje invertido en un modelo educativo que constituye una gran herramienta para facilitar el cambio de paradigma educativo actual. Su principal objetivo es estudiar la efectividad del uso de este modelo en la educación secundaria, para lograrlo se recogió la experiencia de un grupo de estudiantes a quien se les proporcionó acceso al contenido del curso por medio de las TIC's para que ellos de manera independiente lo revisaran y trabajar los conceptos de forma práctica mediante la realización de actividades con la ayuda y orientación del profesor en el aula de clases. Adicional a esto, los estudiantes realizaron cuestionarios de las unidades formativas para supervisar su proceso de aprendizaje, donde se les proporcionó retroalimentación del profesor.

Lo anterior se considera de gran importancia para la comunidad académica en la educación superior tecnológica ya se tiene la misión de “formar integralmente profesionales competitivos de la ciencia, la tecnología y otras áreas de conocimiento, comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y con la sustentabilidad del país” (Tecnológico Nacional de México, 2024, p. 4).

El método de aprendizaje invertido, que invierte los roles tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, ha ganado popularidad en los últimos años y se fortalece como alternativa educativa derivada de la pandemia de COVID 19. Sin embargo, su impacto en la construcción del conocimiento en los estudiantes de educación superior tecnológica se desconocía, y si esta metodología favorece a los estudiantes y cuáles son los factores que influyen en su efectividad. Por lo tanto, se considera relevantes el impacto que tiene la implementación del método de aprendizaje invertido en el nivel de construcción del conocimiento de los estudiantes de educación superior tecnológica.

## **Metodología**

Esta investigación supone la construcción del conocimiento de los estudiantes como un proceso dinámico en el cual intervienen las TIC (Cuevas e Inga, 2022, p. 2). La esencia fundamental se centra en la asimilación del contenido de un tema específico a través de los medios electrónicos por parte del alumno, quien a su vez tiene que entender y estructurar por su propia cuenta el contenido que previamente seleccionó el profesor. El profesor debe tener en cuenta cuales son las preferencias del alumno y con base en ello elaborar y coleccionar el tipo de contenido que atraiga al alumno y lo motive a construir su propio conocimiento (Florez, 2007, p. 15).

## **Resultados y discusión**

### **1. Fase Cuantitativa**

Para esta investigación se llevó a cabo un estudio mixto, que incorpora una fase cuantitativa y una fase cualitativa. En la fase cuantitativa se realizan tres etapas: la primera, es un proceso de diagnóstico; para conocer los antecedentes y situación actual de los estudiantes respecto a sus conocimientos de ciencias económicas. Posteriormente se lleva a cabo la intervención, que consiste en la implementación del método de aprendizaje invertido en los grupos que forman parte en la investigación y finalmente, se lleva a cabo la evaluación, dónde se mide el nivel de construcción del conocimiento de los estudiantes.

I. Diagnóstico, se aplicó un formulario con 15 reactivos, con el objetivo de nivel medir el nivel de conocimientos que tenían los estudiantes en la asignatura de economía. Antes de iniciar con la implementación del modelo.

II. Intervención, implementación del método aprendizaje invertido en el grupo experimental durante el semestre, mientras que el grupo control continuará con métodos tradicionales.

El aprendizaje invertido requiere la utilización de herramientas didácticas que faciliten la preparación, distribución y evaluación de materiales y actividades de enseñanza- aprendizaje que se utilizaran dentro y fuera del aula. Para esta investigación se elaboró la planeación de la asignatura de Entorno Macroeconómico que consta de 5 unidades temáticas y a continuación se enlistan las herramientas que se incluirán:

1. Herramientas audio visuales.
2. Presentaciones y documentos.
3. Lecturas y recursos.
4. Plataformas de gestión de aprendizaje
5. Comunicación y colaboración.
6. Evaluación en línea y presencial.
7. Retroalimentación y seguimiento.
8. Planificación de clase

- a. Antes
- b. Durante
- c. Después

III. Evaluación final, aplicación del examen final de conocimientos a ambos grupos después de realizada la intervención.

Para una población de 110 estudiantes, el tamaño de la muestra es de 86 estudiantes (dividido en grupo 1, grupo de control y grupo 2, grupo experimental) que participan en la implementación del aprendizaje invertido para poder analizar los efectos en la construcción del conocimiento bajo los siguientes parámetros: con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%, se utilizará un muestreo estratificado donde participan dos grupos de estudiantes que cursarán la materia de Entorno Macroeconómico en el cuarto semestre.

**Tabla 1**

Comparativo entre el Grupo 1 y Grupo 2 examen de diagnóstico y examen final.

	Promedio de Calificaciones (Escala de 1 a 100)		Variación %
	Diagnóstico	Examen final	
Grupo 1 Control	76.7	78.4	1.7%
Grupo 2 Experimental	76.4	90.3	16.7%

Nota: Esta tabla muestra las calificaciones de dos grupos, grupo 1 resultado de calificaciones en examen de diagnóstico y examen final y grupo 2 resultados de calificaciones en examen de diagnóstico y examen final. Elaboración propia con datos de calificaciones tabulados en hoja de cálculo.

## 2. Fase Cualitativa

Utilizando la muestra de la fase cuantitativa, se llevó a cabo la selección de una submuestra de los dos grupos, donde 43 estudiantes contestaron un instrumento de estrategias y motivación para el aprendizaje MSQI, que consiste en 40 reactivos los cuales agrupan las cuatro categorías de análisis que hacen referencia a los cuatro pilares fundamentales del aprendizaje invertido.

**Tabla 2 .**

Categorías de Análisis

	Nombre	Descripción
<b>C1</b>	Cultura del alumno	Gestiona el cambio deliberado de aprender fuera del aula y llevar la práctica al salón de clases. El estudiante se hace responsable de su aprendizaje. Ítem: 1 al 10.
<b>C2</b>	Ambientes de aprendizaje	Hace referencia al espacio físico donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Ítem: 11 al 20.

<b>C3</b>	Contenido de las asignaturas	Aborda la aceptación y pertinencia del contenido que el profesor desarrolla y proporciona al alumno para que aprenda de manera independiente. Ítem: 21 al 30.
<b>C4</b>	Desempeño del profesor	Evalúa al profesor y su desempeño como instructor y facilitador del aprendizaje. Ítem: 30 al 40.

**Nota:** Esta tabla muestra las cuatro categorías de análisis y la relación que se espera con el nivel de construcción del conocimiento en los estudiantes al implementar el método de aprendizaje invertido. Adaptado de Sams et al. 2014. Definición de Aprendizaje Invertido.

Los resultados que se obtuvieron con la aplicación del formulario de estrategias de aprendizaje y motivación, hasta el momento es un análisis de índices de frecuencia. Los cuales muestran que para el 87% de los estudiantes el factor que más influye a incrementar su nivel de conocimiento es la disposición que ellos mismos tienen por aprender; seguido de la relevancia y pertinencia que tienen los contenidos que son proporcionados por el docente y que forman parte de las herramientas que se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con un porcentaje muy cercano, el desempeño del docente ocupa el tercer lugar en el nivel que los estudiantes consideran que influye en su proceso de aprendizaje. Por último, el ambiente de aprendizaje que consideran que es algo que ellos pueden controlar.

### **Tabla 3:**

Nivel de influencia de las categorías de análisis en el nivel construcción del conocimiento.

	<b>Nombre</b>	<b>Nivel de Influencia</b>
<b>C1</b>	Cultura del alumno	87%
<b>C2</b>	Ambientes de aprendizaje	38%
<b>C3</b>	Contenido de las asignaturas	67%
<b>C4</b>	Desempeño del profesor	62%

Nota: Esta tabla muestra la percepción de los estudiantes respecto al nivel de influencia de las categorías de análisis en la construcción de su conocimiento. Elaboración propia con datos recolectados del formulario y tabulados en hoja de cálculo.

## **Conclusiones**

Con base en los resultados y las respuestas obtenidas de los instrumentos de recolección de datos se puede concluir que la metodología de aprendizaje invertido para la educación superior tecnológica representa una oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, si bien es importante identificar los cuatro pilares fundamentales del método también es muy importante su cuidadosa implementación. Desde este punto de análisis el modelo de aprendizaje invertido bajo las premisas de la teoría del constructivismo es el que mejor

se adapta a las nuevas exigencias de la vida social y la dinámica tan veloz de la vida laboral, ya que reafirma la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante.

## Referencias

- Asens M. M. (2015). El modelo de aprendizaje invertido como herramienta innovadora en la asignatura de Empresa e Iniciativa Emprendedora de Formación Profesional. Trabajo Final de máster, Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2971/Maria\\_Asens\\_Munt%C3%A9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2971/Maria_Asens_Munt%C3%A9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bauer, Ken. (2020). Aprendizaje Invertido – Una opción para todos, El modelo educativo del Sistema Tecnológico de Monterrey. Webinar Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-invertido-una-opcion-para-todos>
- Cuevas, A. & Inga, E. (2022) Information and Communication Technologies for Education Considering the Flipped Learning Model. *Educ. Sci.*, 12, 207. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/3/207>
- Florez, M. (2007). Constructivismo y Educación Virtual: Reflexiones de un Especialista. PUBLIDISA. [https://books.google.com.mx/books?id=viR\\_M-O-QdkC&printsec=frontcover&dq=constructivismo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjutfSE4MfdAhXjIVQKH2mC9AQ6AEIUTAH#v=onepage&q=constructivismo&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=viR_M-O-QdkC&printsec=frontcover&dq=constructivismo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjutfSE4MfdAhXjIVQKH2mC9AQ6AEIUTAH#v=onepage&q=constructivismo&f=false)
- Navarrete, C., Cárdenas, M. de J., Castillo, E. C., Bautista, E. E., & Pantoja, R. (2023). Implementación del Aprendizaje Invertido en la Educación Superior Tecnológica para Ciencias Económico-Administrativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 5189-5204. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8119](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8119)
- Tecnológico Nacional de México (2024), [Campus ciudad Guzmán oferta educativa ingeniería en gestión empresarial TecNM | Tecnológico Nacional de México Campus Ciudad Guzmán](#)
- Ventosilla Sosa, D. N., Santa María Relaiza, H. R., Ostos De La Cruz, F., y Flores Tito, A. M. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>
- Sams, A; Bergmann, J; Daniels, K; Arfstrom, K. (2014). Flipped Learning Network, The Four Pillars of F-L-I-P™: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

## *Práctica pedagógica y nuevas tecnologías, desafíos y oportunidades*

### *Education, globalization and new technologies. Challenges and opportunities*

**Dania Ramírez Domínguez**

*Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, Chib. México*

<https://orcid.org/0009-0000-1036-49733>

[dania.ramirez@cid.edu.mx](mailto:dania.ramirez@cid.edu.mx)

**David Manuel Arzola Franco**

*Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, Chib. México*

<https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

[david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

## **Resumen**

Este estudio examina la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación primaria en México, considerando su impacto, retos y oportunidades en un contexto de globalización y avance tecnológico. Se adoptó un enfoque interpretativo. En una primera etapa, se aplicaron 343 encuestas a docentes de primarias federalizadas en Chihuahua mediante un cuestionario sobre demografía y uso de TIC, procesado con SPSS. Los hallazgos guiaron una segunda fase de entrevistas abiertas y a profundidad, analizadas con ATLAS.ti, para comprender experiencias vinculadas con la práctica pedagógica mediada por TIC. Se observan limitaciones en infraestructura, conectividad y oportunidades de formación docente. No obstante, el profesorado manifiesta resiliencia y creatividad al integrar estas herramientas como apoyo complementario en su labor educativa. Emplean principalmente dispositivos personales como laptops, smartphones y plataformas digitales como Google Classroom y Canva; sin embargo, subrayan la carencia de proyectores y bocinas como los recursos tecnológicos más necesarios en el aula. Pese a las brechas de acceso, equipamiento y capacitación, los docentes evidencian compromiso ético al incorporar las TIC desde una praxis reflexiva, mostrando su potencial transformador y la urgencia de políticas que promuevan mayor equidad educativa.

**Palabras clave:** globalización, educación primaria, equidad en la educación, tecnología educativa, tecnologías de la información.

## **Abstract**

This study examines the incorporation of Information and Communication Technologies (ICTs) in elementary schools in Mexico, considering their impact, challenges, and opportunities in a context of globalization and technological advancement. An interpretive approach was adopted. In the first stage, 343 surveys were administered to teachers in federalized elementary schools in Chihuahua using a questionnaire on demographics and ICT use, processed with SPSS. The findings guided a second phase of open-ended, in-depth interviews, analyzed with ATLAS.ti, to understand experiences linked to ICT-mediated pedagogical practice. Limitations in



infrastructure, connectivity, and teacher training opportunities were observed. However, teachers demonstrate resilience and creativity in integrating these tools as complementary support in their educational work. They primarily use personal devices such as laptops, smartphones, and digital platforms such as Google Classroom and Canva; however, they emphasize the lack of projectors and speakers as the most necessary technological resources in the classroom. Despite gaps in access, equipment, and training, teachers demonstrate an ethical commitment to incorporating ICTs through reflective practice, demonstrating their transformative potential and the urgent need for policies that promote greater educational equity.

**Keywords:** globalization, elementary education, equity in education, educational technology, information technologies.

## Introducción

La educación contemporánea enfrenta múltiples presiones derivadas de un entorno social, económico y cultural complejo, marcado por la globalización y el desarrollo tecnológico. La globalización, como fenómeno multidimensional, trasciende fronteras y redefine las relaciones económicas y sociales. Jakubik y Van Heuvelen (2024) la describen como el proceso que conecta a las economías de diferentes países, permitiendo que bienes, servicios, inversiones, tecnología, información, ideas y trabajadores circulen con mayor facilidad, mientras *que* Cavazzini (2024) la concibe como una respuesta del capitalismo a su propia crisis estructural.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un elemento esencial. Gutiérrez y González (2025) destacan su impacto en la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que Hidalgo (2011) señala que su expansión responde a la lógica de la globalización neoliberal, lo que plantea retos de equidad. En América Latina, la adopción desigual de estas tecnologías evidencia una brecha digital significativa (Giraldo y Martínez, 2007), vinculada a diferencias en infraestructura y acceso.

Por su parte, en México, la responsabilidad de garantizar la educación en el país recae en el Estado, un principio arraigado en la Constitución de 1917, que establece que el Estado, en sus diversos niveles de gobierno, es el encargado de proporcionar educación en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la educación superior. Pese a los avances en educación, persisten carencias estructurales. El INEE (2019) documenta que numerosas escuelas carecen de conectividad, equipamiento y condiciones adecuadas, lo que limita el aprovechamiento efectivo de las TIC y acentúa las desigualdades educativas.

El presente estudio tiene el propósito de documentar la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación primaria en México, analizando su impacto, desafíos y oportunidades en un contexto de globalización y desarrollo tecnológico.

## Metodología

Este estudio se sustenta en la perspectiva hermenéutica y adopta un enfoque interpretativo, orientado a comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, acciones y contextos, para ello articula técnicas cuantitativas y cualitativas que ofrecen una visión integral del fenómeno.

Con la finalidad de construir una visión de conjunto, en la primera etapa, se aplicó un cuestionario a docentes de educación primaria que laboran en la Cd. de Chihuahua capital. El instrumento, conformado por 70 reactivos, 6 de carácter sociodemográfico y 64 vinculados a la categoría central Nuevas tecnologías, desafíos y oportunidades, fue analizado mediante el software SPSS 22.0. Se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple considerando un universo de 2,162 docentes federales. Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se determinó una muestra representativa de 327 participantes.

Los resultados obtenidos orientaron una segunda fase cualitativa basada en el método narrativo a través de entrevistas abiertas y a profundidad. Estas estrategias, por su flexibilidad, favorecieron la emergencia de relatos de vida que reflejan las experiencias y significados atribuidos al uso de TIC en la práctica pedagógica.

Desde el enfoque interpretativo, como lo señalan Pervin y Mokhtar (2022), la investigación parte de los sentidos y significados que las personas ya han construido en su vida social. El interés no está en imponer categorías externas, sino en reconocer esos significados, analizarlos sin desvirtuarlos y usarlos como base para generar comprensión y teoría. Bajo este enfoque, el conocimiento no existe de manera aislada, sino que se forma dentro de las interacciones y contextos sociales. Por ello, la realidad no se separa del entorno en el que se produce, y la interpretación se concibe como un proceso continuo, donde el saber se va reformulando y reconstruyendo constantemente.

Las entrevistas se desarrollaron a partir de un breve guion temático compartido con los participantes, concebido como una guía flexible que propiciara un diálogo cercano más que un interrogatorio formal. Se garantizó el anonimato de los docentes y se les ofreció la posibilidad de elegir sus propios seudónimos. Las conversaciones se realizaron en espacios accesibles y cómodos, con autorización previa para el registro de audio. Posteriormente, las transcripciones fueron revisadas manualmente y analizadas en ATLAS.ti, identificando patrones a partir de los cuales se construyeron las categorías.

## **Resultados y discusión**

La muestra estuvo conformada por 343 docentes de educación primaria, cuyos datos sociodemográficos se organizaron en cuatro categorías: sexo, edad, antigüedad y nivel de estudios. Predomina la participación femenina (76.7%), en contraste con el 23.3% de hombres. Esta tendencia coincide con los registros históricos del INEGI (2020), que señalan la docencia básica como una profesión mayoritariamente elegida por mujeres.

En cuanto a la edad, el grupo más representado es el de 31 a 40 años (38.8%), seguido por el de 41 a 50 años (35%). Los docentes jóvenes (20-30 años) y mayores (61 o más) suman apenas el 12%. Este patrón podría incidir en las competencias digitales, pues Mariscal, Reyes y Moreno (2021) identifican que los docentes menores de 41 años tienden a presentar un manejo tecnológico más alto.

Respecto a la antigüedad, el 64.5% cuenta con entre 11 y 25 años de experiencia, lo que denota trayectorias consolidadas. En cuanto al grado académico, el 48.4% posee Maestría, el 47.8% Licenciatura y el 3.8% estudios de Doctorado o Posdoctorado.

Sobre el uso de recursos digitales, los dispositivos más empleados son las laptops (65.6%) y los smartphones (67.3%), mientras que el 54.8% nunca utiliza tabletas. Solo el 19% usa computadoras de escritorio con regularidad. La preferencia por equipos portátiles coincide con los hallazgos de la UNESCO (2023), que vincula el uso de computadoras con una mejora en la colaboración y el aprendizaje activo.

En cuanto a plataformas de comunicación, Zoom (92.4%), WhatsApp (90.1%) y Google Meet (84.3%) son las más utilizadas. Microsoft Teams y LiveWebinar presentan menor uso (12.8% y 10.8%, respectivamente). Las redes sociales también cumplen un papel relevante: WhatsApp (98.3%), Facebook (90.4%) y YouTube (89.0%) son las más empleadas con fines educativos, seguidas por TikTok, Instagram y Pinterest, usadas para compartir materiales visuales y motivacionales.

Entre las plataformas educativas, Google Classroom (77.3%) es la más adoptada, seguida de Canva (40.4%) y Kahoot (25.3%), esta última usada principalmente para dinamizar el aprendizaje mediante juegos. Es importante mencionar que las herramientas de Google Workspace son gratuitas para los educadores en México.

Por otra parte, resulta importante analizar el manejo por parte de los docentes, de los programas básicos contenidos en las computadoras u ordenadores, como: Word, Excel y Power Point. La mayoría de los docentes de educación primaria tiene una alta competencia en el uso de Word y PowerPoint, pero encuentran dificultades con Excel, lo que sugiere la necesidad de mejorar la formación en esta área.

Sobre la práctica docente, el 72.6% utiliza TIC para evaluar, aunque un 27.4% rara vez lo hace, lo que podría relacionarse con falta de acceso o formación. El 98.8% considera que las TIC mejoran su práctica y el 98.2% percibe que enriquecen el aprendizaje estudiantil. Asimismo, el 98.9% reconoce la necesidad de actualización constante, aunque el 40% siente que el tiempo invertido puede resultar excesivo o improductivo.

Cuando se les preguntó si la formación en TIC para docentes es suficiente la mayoría de los docentes (58.6%) tienen una percepción moderadamente positiva de la formación en TIC, sin embargo, existe una preocupación por la insuficiencia de la formación: un 41.4% de los docentes sienten que la formación en TIC es rara vez o nunca suficiente, lo que sugiere una necesidad

urgente de mejorar y adaptar la oferta formativa para satisfacer mejor sus necesidades profesionales.

Respecto equipamiento e infraestructura, el 39.9% reporta carencias y el 55.6% advierte que sus estudiantes rara vez tienen acceso a recursos tecnológicos. De igual manera, el 50.5% percibe que sus alumnos no poseen las habilidades necesarias para participar plenamente en actividades mediadas por TIC.

Los principales problemas identificados por los docentes se agrupan en tres áreas: 1) falta de equipo y programas, 2) conectividad deficiente, y 3) escasa formación o actualización. Para los estudiantes, se añaden además la brecha digital y el uso inadecuado de recursos tecnológicos.

El análisis de los testimonios docentes revela una realidad educativa marcada por tensiones estructurales, creatividad pedagógica y una constante negociación entre carencias materiales y compromiso profesional. Las entrevistas muestran cómo las condiciones escolares, la disponibilidad tecnológica y el acompañamiento institucional inciden en la manera en que las y los docentes integran las TIC en su práctica cotidiana.

**Condiciones materiales y tecnológicas:** Los relatos de los docentes reflejan un panorama diverso en cuanto a los recursos disponibles. Se describen aulas que carecen de proyectores, impresoras o conexión estable a internet: “No cuento aquí con una impresora, computadora, un proyector, nada” (Jeny, 11:6); “A veces sí me gustaría proyectarles cosas o usar más videos, pero si no hay cañón o no hay internet, ¿cómo?” (Mtra. Mariposa, 13:14); “El internet a veces llega, a veces no, por eso mejor descargamos los videos en casa” (Ma-Cha, 2:15).

Las limitaciones señaladas no se restringen únicamente al ámbito digital, sino que también abarcan aspectos materiales básicos para el desarrollo del trabajo docente. Algunos testimonios aluden a carencias en el mobiliario, los insumos escolares y el estado físico de las aulas: “Aquí, pues el pizarrón hasta los niños dicen: ‘¿Maestra, ¿cómo puedo escribir si está roto?’” (Andrea, 1:28). Estas narraciones evidencian que las condiciones materiales inciden directamente en la experiencia pedagógica y en las posibilidades de incorporar recursos tecnológicos de manera efectiva.

Estas experiencias contrastan con las de quienes han laborado en contextos privados o internacionales, donde la disponibilidad de recursos parece más amplia. Así lo expresa la Señorita Miel, al recordar su experiencia en una escuela pública en Estados Unidos: “(Los maestros pueden) acomodar el salón... usan(do) el pizarrón de esta pared, usan(do) el de aquella pared... los alumnos mueven su banca, porque tiene rueditas... la pared es corrediza, la mueven y aparece el pizarrón” (47:05). De forma similar, Andrea comenta: “Yo fui en el Tec de Monterrey... las sillas se mueven y tienen el recurso del cañón y podíamos voltear al otro cañón del audiovisual que estaba atrás” (20:25). Expresando incluso preocupación sobre las implicaciones a futuro de tales desigualdades: “Siento que en el momento en que sea la competencia laboral, van a destacar mucho los niños que vienen de contextos más favorables” (Señorita Miel, 9:27).

**Aportaciones personales frente a la falta de apoyo institucional:** Los docentes expresan recurrir a recursos personales para sostener su práctica: compran marcadores, utilizan sus propias laptops, bocinas o proyectores, y comparten gastos con colegas o familias. “No me han pagado desde que entré, y yo tuve que comprar mis marcadores... es puro estar comprando y comprando marcadores” (Andrea, 1:28). “Traigo mi propio cañón... incluso fui a conseguir material para hacer cortinas y que se viera mejor porque no es muy potente” (Dannel, 1:8), y añaden: “Todo va de la bolsa de cada quien” (Señorita Miel, 9:6).

En otros casos, se gestionan apoyos a través de redes personales: “Hemos tratado de solventar las necesidades con apoyos de algunas personas conocidas o a las cuales nos acercamos por medio de otras” (Profesor X, 8:14). Estas soluciones incluyen desde donaciones hasta pequeñas adaptaciones del mobiliario: “Encargué una rejita para que los niños no cargaran todos sus libros y los dejaran aquí” (Ma-Cha, 2:13).

**Equipamiento deseable:** Entre los recursos tecnológicos más mencionados por las y los docentes se encuentran los proyectores, las bocinas y las computadoras, percibidos no como elementos de lujo, sino como apoyos necesarios para la enseñanza actual: “Todas las escuelas deberían tener en todos los salones un cañón” (Señorita Miel, 9:13). Estas herramientas se asocian con la posibilidad de promover aprendizajes más dinámicos, colaborativos y visuales: “Yo digo que lo que sí les serviría más es el cañón, porque con actividades más interactivas creo que aprenderían todavía mucho más, les quedarían los temas más concretos, así con jueguitos se les quedarían más grabados” (Mtra. 2º Año, 3:15). Esta apreciación converge con lo señalado por Ibrahim et al. (2024), quienes destacan la relevancia de contar con entornos equipados que favorezcan la integración significativa de las TIC en la práctica educativa.

Algunas voces expresan el deseo de contar con espacios mejor acondicionados: “Me gustaría a lo mejor un rinconcito para la lectura de ellos, pero que esté adecuado con libros para ellos” (Ma-Cha, 2:14); “Ahorita estoy así (hace un gesto como de estar apretada) con el espacio, se me hace bien chiquito el salón para 30 niños” (Jeny, 11:28). Otros comentarios reflejan un vínculo afectivo con el espacio escolar y la aspiración de dignificarlo: “Yo le diría: ‘quiero empezar de nuevo y quiero pintar mi salón’... piso en mi salón, que tenga su cerámica... pasa uno años en las escuelas y de pilón se hace uno maestro y pasa otra vida completa” (Profe Amigo, 7:13).

**Uso y apropiación de la tecnología:** Los testimonios docentes permiten apreciar diversas formas de apropiación creativa de las TIC en la práctica escolar. Varios participantes mencionan que han sustituido procesos administrativos manuales por herramientas digitales como Word, Excel o Canva, lo que coincide con Bryant et al. (2020), quienes señalan que entre el 20 % y el 40 % del tiempo docente podría optimizarse mediante el uso de tecnología.

En el ámbito pedagógico, los recursos audiovisuales, las presentaciones interactivas y los juegos digitales se mencionan como estrategias que favorecen la motivación y el interés del alumnado. “Les pones un video y ves cómo se emocionan” (Señorita Miel, 9:35); “Un salón con tecnología es un gran beneficio... hay gran diversidad de recursos que pueden utilizar los alumnos” (Profesor X, 8:44); “Se puede hacer de las tres formas de aprender de los niños; videos pues ya es auditivo y es visual, y luego ‘Ahora sí, pasen a la presentación. Toca este, ¿cuál eliges?’, y ya es

kinestésico” (Dannel, 4:25). Estas percepciones dialogan con lo planteado por Jacinto-Rodríguez y Moreno-Tapia (2025), quienes sugieren que el potencial educativo de las TIC depende de su uso intencional, reflexivo y equitativo

Al mismo tiempo, algunos docentes expresan una mirada crítica frente a su empleo, advirtiendo posibles riesgos asociados a la distracción, la dependencia o el uso inadecuado. “Utilizo la tecnología a mi favor... no me gusta generar controversias con los papás” (Profe Amigo, 7:17); “Las TIC pueden servir para maravillas, pero también para el ciberbullying o la pérdida de tiempo” (Señorita Miel, 9:33). Estas reflexiones coinciden con las advertencias de Alastor et al. (2023) y con los llamados de la UNESCO (2023) a promover una reflexión crítica sobre el modelo tecnológico dominante y sus implicaciones éticas y pedagógicas.

**Formación docente y estrategias personales:** En los relatos de los participantes se observa que el aprendizaje en el uso de las TIC ha ocurrido, en su mayoría, a través de procesos autodidactas y de exploración personal. Algunos docentes mencionan haber aprendido mediante ensayo y error o recurriendo a tutoriales en línea: “Yo en lo personal no le sé mover totalmente bien, pero me gusta... nunca he tenido ninguna capacitación” (Ma’Cha, 2:16); “Le muevo a Canva, pero fue ensayo-error... no he tomado cursos, pero me gusta aprender” (Profe Amigo, 7:20); “Si no sé hacer algo, lo busco en YouTube... pero creo que un curso con un experto sí sería mucho mejor” (Dannel, 4:17).

Estas experiencias coinciden con lo señalado por García, Zaldívar y Peña (2023), quienes refieren que en distintos contextos “los docentes se pronunciaron con conocimientos amplios en su aprendizaje autónomo de herramientas TIC” (p. 15), lo que sugiere que la autoformación ha tenido un papel relevante en el desarrollo profesional.

Pese al interés manifiesto por fortalecer sus competencias, los entrevistados perciben que la oferta institucional en materia de capacitación tecnológica resulta limitada o poco pertinente (Tapia, 2025; UNESCO, 2023). En este sentido, la autoformación y las redes de colaboración entre colegas se configuran como alternativas para responder a las necesidades emergentes, tal como proponen Ventura et al. (2023). No obstante, estas estrategias también permiten advertir la ausencia de acompañamiento sistemático y la fragmentación de las políticas públicas vinculadas a la formación tecnológica docente.

**Valoración de programas institucionales:** En los testimonios, los programas institucionales de integración tecnológica son evocadas con una mezcla de reconocimiento y distancia crítica. Algunos docentes recuerdan Enciclomedia con aprecio por su potencial didáctico y carácter interactivo, considerándolo un recurso innovador para su momento histórico (Tapia, 2025): “Una herramienta que yo la consideraba oro molido” (Profesor X, 8:16); “Les proyectaba cortometrajes... era muy útil para relajar o motivar a los niños” (Señorita Miel, 9:7); “Estaba suave para trabajarla... porque pues sí venían juegos, o bueno, ya ve que estaba el pizarrón interactivo” (Mtra. 2º Año, 3:16).

Junto a estos recuerdos positivos, emergen también reflexiones sobre los límites y las condiciones que impidieron su continuidad. Algunos participantes mencionan el deterioro del

programa debido a la falta de mantenimiento, capacitación y seguimiento institucional. En la memoria docente, estos factores parecen haber contribuido a que los esfuerzos tecnológicos no trascendieran el plano inicial de la implementación.

Las experiencias con la entrega de tabletas escolares también suscitan comentarios críticos respecto a su gestión y sostenibilidad. Se señala que el préstamo directo a los hogares generó dificultades para su conservación: “El error fue que se les dieran a los padres... muchas se vendieron, otras no funcionaban... lo ideal era que fueran de uso exclusivo del grupo, bajo custodia del docente” (Profesor X, 8:42). En el mismo sentido, otra participante recuerda: “Entregaron la tableta al niño y a la semana ya no la traía... ya la habían vendido” (Señorita Miel, 9:17).

Estas narraciones no solo expresan la valoración de los recursos, sino también la percepción de que la continuidad de las políticas tecnológicas depende tanto del acompañamiento docente como del contexto institucional y social en el que se implementan.

## **Conclusiones**

Los resultados de este estudio permiten comprender la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación primaria como un proceso atravesado por tensiones estructurales, condiciones materiales desiguales y una fuerte implicación ética del profesorado. Tanto los datos cuantitativos como los testimonios cualitativos evidencian que, incluso en escuelas urbanas de la capital del estado, persisten carencias significativas en infraestructura, conectividad y equipamiento, lo que condiciona las posibilidades reales de incorporación de las TIC en la práctica pedagógica.

Si bien las tecnologías digitales ofrecen oportunidades para diversificar estrategias didácticas, favorecer la motivación estudiantil y optimizar ciertos procesos administrativos, los hallazgos confirman que su presencia por sí sola no garantiza transformaciones sustantivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La integración tecnológica se ve limitada cuando no va acompañada de condiciones materiales adecuadas, formación pertinente y un acompañamiento institucional sostenido. En este sentido, la tecnología opera más como un recurso complementario que como una solución estructural a los problemas educativos.

Las voces docentes recuperadas en la investigación revelan una postura crítica y reflexiva frente al uso de las TIC, alejada de discursos tecnofílicos o de rechazo absoluto. El profesorado reconoce su potencial pedagógico, pero subraya que estas herramientas no sustituyen el vínculo humano ni la dimensión relacional de la enseñanza. Esta mirada pone de relieve una praxis docente que articula creatividad, experiencia profesional y sentido ético, incluso en contextos de precariedad.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados muestran que la apropiación de las TIC se construye en diálogo con los contextos sociales, institucionales y biográficos de los docentes. La autoformación, el trabajo colaborativo entre colegas y el uso de recursos personales emergen

como estrategias recurrentes para compensar la ausencia de apoyos institucionales, lo que a su vez visibiliza la fragmentación y discontinuidad de las políticas públicas en materia de tecnología educativa.

En términos de alcance, este estudio aporta evidencia empírica situada sobre cómo se vive y resignifica la integración de las TIC en la educación primaria pública, destacando la distancia existente entre los discursos de modernización educativa y las condiciones reales de las escuelas. Su trascendencia radica en mostrar que avanzar hacia una educación más equitativa no depende únicamente de la provisión tecnológica, sino de políticas integrales que consideren la formación docente, la infraestructura escolar y los contextos socioculturales en los que se desarrolla la práctica pedagógica. En este marco, la incorporación de las TIC puede comprenderse no como un fin en sí mismo, sino como parte de una praxis reflexiva orientada a la construcción de experiencias educativas más humanas, críticas y socialmente justas.

## Referencias

- Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle, D. (2020). *McKinsey & Company*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers?utm>
- Cavazzini, A. (2024, agosto 30). Globalización, capitalismo y hegemonía. *Sin Permiso*. <https://www.sinpermiso.info/textos/globalizacion-capitalismo-y-hegemonia>
- García Sánchez, O., Zaldívar Colado, A., & Peña García, G. (2023). Formación docente en competencias TIC. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1370>
- Giraldo Rivera, A., & Martínez Paez, R. (2017). Evolución de las TIC en América Latina y en el contexto internacional para el periodo 1995-2015. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia CALI.
- Gutiérrez Cuesta, R., & González Jiménez, C. (02 de Abril de 2025). Impacto de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje de las matemáticas en la educación superior. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.16934](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16934)
- Hidalgo Toledo, J. A. (2011). *La globalización de la sociedad de la información*. Universidad Anáhuac.
- INEE. (2019). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/>
- INEGI. (2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro. Docentes en educación básica en México, datos nacionales*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP\\_Maestro2020.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf)
- Jacinto-Rodríguez, A., & Moreno-Tapia, J. (01 de Enero de 2025). Las TIC en la enseñanza de las matemáticas en educación primaria: Desafíos y oportunidades. *Revista mexicana de investigación e intervención educativa*, 4(1). <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i1.130>



- Jakubik, A., & Van Heuvelen, E. (Junio de 2024). Globalization Today. *F&D Magazine*. <https://www.imf.org/en/Publications/fandd/issues/2024/06/B2B-Globalization-Today-Adam-Jakubik-and-Elizabeth-Van-Heuvelen>
- Pervin, N., & Mokhtar, M. (2022). The Interpretivist Research Paradigm: A Subjective Notion of a Social Context. *International journal of academic research in progressive education and development*, 11(2), 419–428. [https://hrmars.com/papers\\_submitted/12938/the-interpretivist-research-paradigm-a-subjective-notion-of-a-social-context.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/12938/the-interpretivist-research-paradigm-a-subjective-notion-of-a-social-context.pdf)
- Tapia Álvarez, M. (30 de Mayo de 2025). Soportes institucionales para el uso de las TIC en escuelas primarias de la CDMX (2006-2021): una mirada desde la perspectiva de Justa Ezpeleta. *SciELO. Revista mexicana de investigación educativa*, 30(105). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662025000200445&lng=pt&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000200445&lng=pt&tlng=es)
- UNESCO. (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los terminos de quién?*
- Ventura Silva, D., Gonzales Soto, V., & Barreto Trillo, M. (9 de Febrero de 2023). Competencias digitales en docentes: Un estudio situacional. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 881-896. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.561>.

***El Viaje del Héroe como marco para la Marca Personal y la Mentoría  
Identitaria en Trabajo Social***

***The Hero's Journey as a Framework for Personal Branding and Identity  
Mentorship in Social Work***

**Marcela Baeza Núñez**

*Instituto Profesional AIEP, Chile*

<https://orcid.org/0009-0003-0373-6013>

[m.baezanunez@uandresbello.edu](mailto:m.baezanunez@uandresbello.edu)

**Viviana Cabezas Contreras**

*Instituto Profesional AIEP, Chile*

<https://orcid.org/0009-0000-0434-84>

[viviana.cabezas@aiep.cl](mailto:viviana.cabezas@aiep.cl)

**Jorge Pozo Soto**

*Instituto Profesional AIEP, Chile*

<https://orcid.org/0009-000-4021-620X>

[jorge.pozo@aiep.cl](mailto:jorge.pozo@aiep.cl)

**Camila Leigh González**

*Universidad Andrés Bello, Chile*

<https://orcid.org/0000-0003-0771-7584>

[camila.leigh@unab.cl](mailto:camila.leigh@unab.cl)

**Resumen**

Este proyecto de innovación se desarrolló en la carrera de Trabajo Social del Instituto Profesional AIEP, Chile, con el objetivo de fortalecer la identidad profesional del estudiantado mediante la integración temprana y progresiva de la Marca Personal y las competencias genéricas del modelo Tuning. El estudio adoptó un enfoque mixto, descriptivo y exploratorio, sustentado en el modelo instruccional ADDIE, que organizó las fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la innovación. La innovación se centró en el diseño de una estrategia formativa basada en cápsulas digitales asincrónicas, estructuradas según la narrativa del Viaje del Héroe, que buscó posicionar a seis docentes como mentores identitarios capaces de guiar al estudiantado en la construcción de una narrativa profesional coherente. Los resultados muestran un fortalecimiento de la comprensión docente del modelo Tuning, una mayor coherencia entre las competencias genéricas y la formación identitaria, y una mejora en la integración curricular del módulo MAP401. Se concluye que la implementación de procesos de mentoría identitaria desde etapas iniciales de la formación contribuye significativamente a la coherencia curricular y al desarrollo de una identidad profesional sólida y significativa en los futuros trabajadores sociales.

**Palabras clave:** Imagen de la marca, Enseñanza Superior, Competencias del docente, Identidad.

## **Abstract**

This innovation project was developed within the Social Work program at the AIEP Professional Institute in Chile, with the objective of strengthening students' professional identity through the early and progressive integration of Personal Branding and the generic competencies of the Tuning model. The study adopted a mixed-methods, descriptive, and exploratory approach, based on the ADDIE instructional model, which organized the phases of analysis, design, development, implementation, and evaluation of the innovation. The innovation focused on the design of a training strategy based on asynchronous digital modules, structured according to the Hero's Journey narrative, which sought to position six faculty members as identity mentors capable of guiding students in constructing a coherent professional narrative. The results show a strengthening of faculty understanding of the Tuning model, greater coherence between generic competencies and identity development, and an improvement in the curricular integration of the MAP401 module. It is concluded that the implementation of identity mentoring processes from the initial stages of training contributes significantly to curricular coherence and the development of a solid and meaningful professional identity in future social workers.

**Keywords:** Corporate identity, Higher education, Teacher qualifications, Identity.

## **Introducción**

El Proyecto de Innovación Docente se desarrolla en la carrera de Trabajo Social del Instituto Profesional AIEP, sede Rancagua, dentro del marco del modelo educativo por competencias que caracteriza a la institución y que se alinea con los principios del Proyecto Tuning para América Latina (Tobón, 2021; Beneitone y Wagenaar, 2020). Este modelo busca integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan un desempeño ético y eficaz en contextos reales, promoviendo la coherencia entre la formación académica y el ejercicio profesional.

El proyecto surge ante la necesidad de fortalecer el rol docente como mentor identitario, figura clave en la orientación del proceso formativo y en la construcción de una identidad profesional coherente en el estudiantado. En el contexto de la sede Rancagua, el diagnóstico institucional evidenció desconocimiento del modelo Tuning, ausencia de estrategias comunes para abordar la Marca Personal y aislamiento del módulo Taller de Marca Personal (MAP401), concebido como un espacio final, sin articulación con el resto de la trayectoria curricular. Esta fragmentación formativa limita la coherencia del aprendizaje y debilita el sentido identitario y ético de la formación.

Desde una perspectiva teórica, la innovación integra aportes sobre el desarrollo de la identidad profesional (Imbernón, 2020; Salinas, 2020), la narrativa formativa como estrategia de autorreflexión y aprendizaje significativo (Bruner, 1990; Campbell, 2018) y la resignificación de la Marca Personal como narrativa de valor ético y profesional (Pérez Ortega, 2022; Montoya y Vázquez, 2020). Asimismo, incorpora principios del microlearning o microaprendizaje (Cabero y Llorente, 2021), que permite diseñar experiencias formativas breves, accesibles y situadas, y de

la mentoría docente entendida como acompañamiento ético y reflexivo (Imbernón, 2020; Palmer, 2017).

El problema de investigación se formula en torno a la débil articulación curricular y la escasa integración de la Marca Personal y las competencias genéricas del modelo Tuning en los módulos previos al MAP401, lo que dificulta el acompañamiento docente y la construcción progresiva de una narrativa profesional coherente.

En este marco, el objetivo general del proyecto es fortalecer el desarrollo del rol docente como mentor identitario mediante la implementación de una experiencia formativa narrativa basada en cápsulas digitales asincrónicas inspiradas en el modelo del Viaje del Héroe (Campbell, 2018), articuladas con el enfoque por competencias del Proyecto Tuning. Se espera con ello generar una cultura de acompañamiento reflexivo que favorezca trayectorias formativas coherentes, éticas y significativas, potenciando tanto la identidad profesional del estudiantado como el sentido formativo del quehacer docente.

## **Metodología**

El estudio adoptó un enfoque mixto, integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria para obtener una comprensión amplia y contextualizada del fenómeno educativo. La elección de esta metodología responde a la necesidad de articular el análisis objetivo de datos con la interpretación de las percepciones docentes, en coherencia con la naturaleza exploratoria y aplicada del proyecto de innovación (Hernández y Mendoza, 2023).

El tipo de estudio fue descriptivo y exploratorio, orientado a analizar el impacto de una estrategia formativa basada en cápsulas digitales narrativas en la consolidación del rol docente como mentor identitario. El diseño metodológico se sustentó en el modelo instruccional ADDIE (Branch, 2009; Morales, 2022), que organizó las fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la innovación.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información incluyeron:

1. Encuesta estructurada en formato Google Forms, aplicada al inicio y al cierre del proceso formativo, para recoger datos cuantitativos y respuestas abiertas.
2. Registros de participación en las cápsulas digitales alojadas en Classroom (listas de asistencia, actas y foros de discusión).
3. Grupo focal con los docentes participantes para profundizar en percepciones, aprendizajes y recomendaciones.
4. Análisis documental de formularios, capturas y transcripciones de sesiones virtuales, con el fin de triangular la información obtenida.

La investigación contó con la participación de siete docentes de la carrera de Trabajo Social del Instituto Profesional AIEP, sede Rancagua. De ellos, cinco fueron mujeres y dos hombres, con trayectorias docentes que oscilaron entre uno y dieciséis años. En su mayoría, los participantes se encontraban en proceso de consolidación profesional, ya que el 71% tenía menos de ocho años de experiencia. En cuanto al nivel académico, el 85% poseía el grado de magíster y el resto contaba con diplomados o cursos de especialización. Esta heterogeneidad en la formación y

experiencia favoreció la triangulación de perspectivas, permitiendo contrastar percepciones entre docentes con distintas trayectorias.

El análisis de datos se desarrolló mediante un procedimiento mixto: análisis estadístico descriptivo para los datos cuantitativos y análisis de contenido temático para las respuestas cualitativas. La triangulación permitió integrar tendencias numéricas con interpretaciones narrativas, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados. Todos los participantes firmaron consentimiento informado, asegurando la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria conforme a los principios éticos de investigación educativa.

## Resultados y discusión

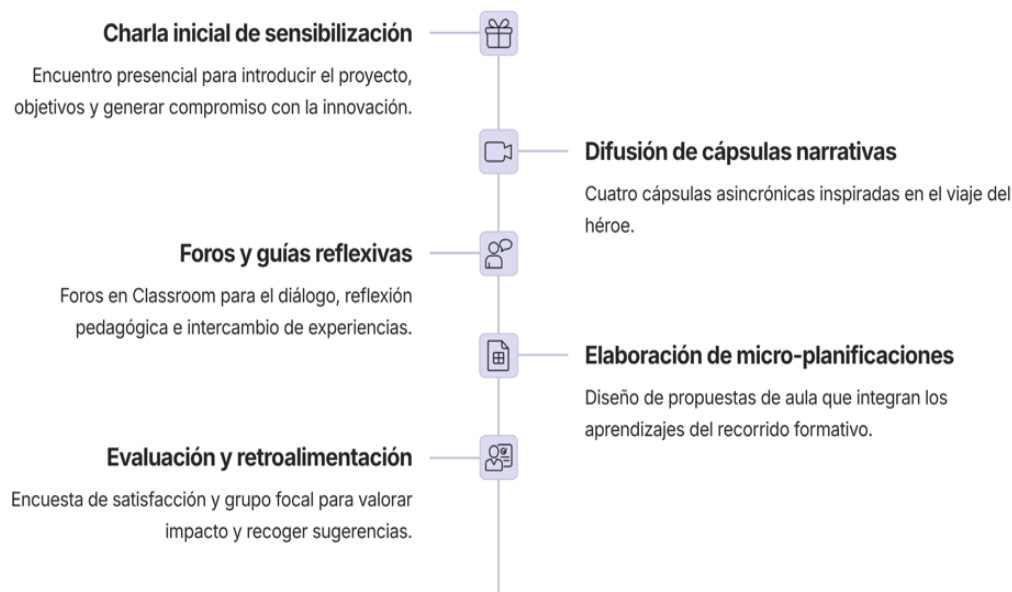
La implementación del proyecto de innovación docente se desarrolló entre julio y agosto de 2025, involucrando a siete docentes de la carrera de Trabajo Social.

El proceso incluyó una charla de sensibilización, la visualización de cuatro cápsulas narrativas asincrónicas basadas en el modelo del Viaje del Héroe, actividades reflexivas en Classroom y una encuesta de evaluación final. La participación alcanzó un 85 % de asistencia inicial y una respuesta del 100 % en la encuesta de cierre, lo que refleja una alta adhesión al proceso formativo.

### Figura 1

*Secuencia formativa de la innovación docente*

Cinco etapas guían al profesorado en el proyecto de innovación docente, desde la sensibilización inicial hasta la evaluación final, combinando momentos sincrónicos y asincrónicos para su aplicación práctica.



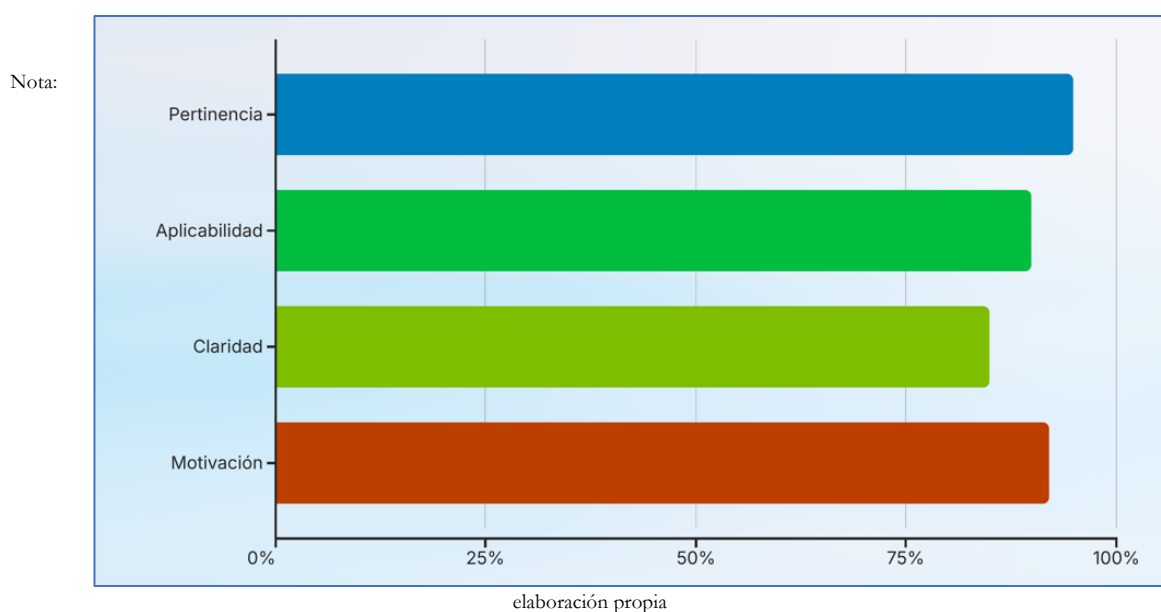
Nota: elaboración propia.

La participación alcanzó un 90% promedio en todas las actividades planificadas, evidenciando alta motivación y compromiso. Se constató una apropiación efectiva de las herramientas digitales y una valoración positiva del formato asincrónico, lo que demuestra la pertinencia de estrategias flexibles en contextos de docencia vespertina.

Desde el punto de vista cuantitativo, el 100% de los docentes calificó la experiencia general como óptima. En el análisis cualitativo, emergieron categorías asociadas a la motivación, la innovación pedagógica y la reflexión sobre el propio quehacer docente. Frases como “es importante la actualización permanente” (Docente 4) y “la teoría-praxis permite llevar a cabo la innovación a través de metodologías participativas” (Docente 2) evidencian una comprensión creciente del vínculo entre desarrollo profesional y mejora de la enseñanza. Estos resultados se alinean con la noción de aprendizaje situado propuesta por Tobón (2021), que enfatiza la construcción de conocimiento a partir de experiencias contextualizadas y colaborativas.

## Figura 2

*Niveles de satisfacción docente respecto de la experiencia formativa*



Los docentes valoraron la experiencia como un proceso de autoconocimiento profesional, enmarcado en la metáfora del Viaje del Héroe (Campbell, 2018), que estructura la narrativa de las cápsulas. Este enfoque permitió a los participantes reconocerse como protagonistas de su propio proceso de transformación pedagógica. Las cápsulas guiaron una reflexión progresiva sobre el sentido de la vocación, los desafíos éticos y las estrategias para acompañar el desarrollo identitario de los estudiantes.

En coherencia con las competencias genéricas del Proyecto Tuning —pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación efectiva y aprendizaje autónomo (Beneitone et al., 2007)—, las actividades propiciaron el fortalecimiento de habilidades transversales vinculadas al rol del

mentor identitario. Los testimonios de los docentes destacan que la experiencia les permitió “mirar sus propios quehaceres” y reconocer la necesidad de “estar a la vanguardia” en metodologías participativas. Esta autorreflexión es un indicador de autorregulación profesional, un componente esencial del desarrollo docente (Imbernón, 2020).

Desde una perspectiva teórica, la experiencia valida el potencial formativo de la narrativa como herramienta de desarrollo identitario (Pérez-Ortega, 2022). La estructuración de las cápsulas en torno a etapas simbólicas —llamado a la aventura, cruce del umbral, transformación y retorno con el elixir— generó una experiencia de aprendizaje significativa que articuló los planos emocional, ético y profesional. De acuerdo con Bruner (1990), la narrativa es un modo de pensamiento que posibilita dar coherencia a la experiencia, y en este caso, permitió a los docentes reinterpretar su práctica como un proceso de evolución personal y pedagógica.

Uno de los resultados más relevantes fue el fortalecimiento del uso de plataformas digitales. Todos los docentes participaron activamente en el Classroom institucional, pese a que algunos presentaron inicialmente dificultades técnicas. Este proceso requirió acompañamiento individualizado, lo que derivó en ajustes metodológicos, como la flexibilización de plazos y sesiones de apoyo. Este hallazgo refleja un fenómeno ampliamente documentado: la incorporación de tecnologías en educación superior exige procesos de acompañamiento y alfabetización digital docente (Salinas, 2020), especialmente en instituciones con docentes a tiempo parcial o con escasa experiencia en entornos virtuales.

El uso de cápsulas digitales facilitó la combinación de aprendizaje asincrónico y reflexión sincrónica, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico. Los participantes valoraron la posibilidad de acceder a materiales audiovisuales que integraban teoría y práctica mediante ejemplos contextualizados. Este formato contribuyó al aprendizaje significativo al conectar los nuevos contenidos con la experiencia profesional previa de los docentes.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones. Dos de los participantes manifestaron dificultades iniciales para acceder a los recursos, lo que evidenció brechas en la competencia digital institucional. Además, la naturaleza voluntaria del proyecto podría haber introducido un sesgo de autoselección, concentrando la muestra en docentes más motivados o receptivos a la innovación. Estos aspectos deben considerarse en futuras implementaciones para asegurar una participación más representativa y equitativa.

El análisis mixto de los datos permitió establecer seis dimensiones clave:

1. Utilidad de la charla de sensibilización: valorada por todos los participantes como una instancia motivadora y reflexiva que visibilizó el propósito formativo del rol docente.
2. Participación en los foros: el 90% de los docentes contribuyó con aportes sustantivos, destacando el intercambio de experiencias y la co-construcción de significados.
3. Impacto de las cápsulas: los docentes identificaron aprendizajes sobre mentoría, comunicación efectiva y responsabilidad social.
4. Evaluación de la experiencia: el 100% la calificó positivamente, destacando la pertinencia del formato audiovisual.
5. Ajustes metodológicos: se requirió apoyo técnico continuo, lo que derivó en una curva de aprendizaje digital significativa.
6. Satisfacción general: se observó una percepción unánime de mejora profesional y pertinencia pedagógica.

Los resultados confirman que la integración del enfoque del Viaje del Héroe con el modelo Tuning permite operacionalizar competencias genéricas desde una perspectiva identitaria. El tránsito simbólico por las etapas del viaje favoreció la reflexión metacognitiva, es decir, la capacidad del docente de analizar su propia práctica y transformarla (Imbernón, 2020).

Además, la experiencia evidencia cómo las narrativas profesionales pueden funcionar como mediaciones pedagógicas para el desarrollo de la marca personal docente, entendida como la coherencia entre valores, prácticas y propósito educativo (Pérez-Ortega, 2022). Al narrar su propio proceso, los docentes reconstruyeron su identidad profesional desde una lógica de sentido y pertenencia, lo que coincide con la noción de aprendizaje transformativo de Mezirow (2018).

Desde el plano institucional, el proyecto contribuyó a reducir la fragmentación entre el módulo de Marca Personal (MAP401) y el resto del currículo, fortaleciendo la articulación de competencias transversales. Esta integración responde al desafío señalado por Tobón (2021) respecto de la necesidad de vincular los aprendizajes a proyectos vitales y sociales coherentes.

En cuanto a las tecnologías del aprendizaje, la incorporación de cápsulas narrativas demostró ser una estrategia eficaz para promover la participación activa del profesorado, pero también reveló la necesidad de consolidar una cultura digital docente que trascienda la implementación puntual de recursos. Como señala Salinas (2020), la innovación educativa no depende exclusivamente de las herramientas, sino de la transformación de las prácticas y de la comprensión pedagógica que las sustenta.

La evidencia empírica indica que el proyecto logró fortalecer el rol docente como mentor identitario, consolidar competencias Tuning y fomentar la reflexión profesional a través de metodologías narrativas y tecnológicas. La apropiación de las cápsulas y la alta satisfacción demuestran que los docentes no solo incorporaron nuevos recursos, sino que resignificaron su práctica desde una perspectiva ética y reflexiva.

En términos de sostenibilidad, los resultados sugieren que el impacto de esta innovación podría extenderse a otras sedes e instituciones, siempre que se mantenga el acompañamiento formativo y la coherencia entre narrativa, identidad y práctica pedagógica. En este sentido, Palmer (2017), plantea que enseñar de manera auténtica está íntimamente ligado a la identidad y la integridad del docente y este proyecto permitió precisamente reactivar ese vínculo entre ser, saber y enseñar.

## **Conclusiones**

El Proyecto de Innovación Docente alcanzó de manera satisfactoria los objetivos propuestos, consolidando un proceso formativo que fortaleció el rol docente como mentor identitario en la carrera de Trabajo Social del Instituto Profesional AIEP, sede Rancagua. La implementación de cápsulas digitales asincrónicas, estructuradas bajo la narrativa del Viaje del Héroe e integradas con las competencias del modelo Tuning, permitió vincular la reflexión pedagógica con la acción formativa, promoviendo una comprensión profunda de la identidad profesional y su relevancia en la práctica educativa.



Los resultados evidencian que los docentes lograron transitar desde una docencia instrumental hacia una práctica reflexiva y transformadora, reconociendo su papel como guías del proceso de construcción identitaria del estudiantado. La experiencia fortaleció la comprensión crítica de la Marca Personal, no como una estrategia de posicionamiento, sino como una herramienta ética, narrativa y profesional que otorga sentido al desempeño docente y a la formación integral de los futuros trabajadores sociales.

El enfoque narrativo resultó ser un recurso pedagógico de alta potencia simbólica y motivacional, ya que favoreció la autoexploración del sentido de la práctica, la cohesión del equipo docente y la articulación curricular en torno a un relato compartido. La incorporación del modelo del Viaje del Héroe generó un espacio de identificación y transformación, donde cada participante reconoció su trayectoria profesional como un proceso de aprendizaje continuo.

Desde el punto de vista institucional, la innovación contribuyó a fortalecer la coherencia curricular y el acompañamiento formativo, elementos esenciales para la calidad educativa en contextos técnico-profesionales. A su vez, demostró que las metodologías de microaprendizaje digital, mediadas por narrativas significativas, pueden potenciar la formación docente y el desarrollo de competencias genéricas de manera accesible, autónoma y flexible.

En términos científicos, este proyecto aporta evidencia empírica sobre la efectividad de las estrategias narrativas en la formación docente, particularmente en el ámbito de la mentoría identitaria y la educación basada en competencias. Su relevancia radica en proponer un modelo replicable en otros programas formativos, adaptable a distintos contextos institucionales y susceptible de ser profundizado en futuras investigaciones sobre desarrollo profesional docente.

En el plano social, la propuesta reafirma la función humanizadora de la educación superior, al situar la identidad, la ética y la coherencia personal en el centro del proceso formativo. El fortalecimiento del rol docente como mentor identitario no solo repercute en la mejora del aprendizaje, sino también en la formación de profesionales socialmente comprometidos, capaces de responder con sentido crítico y ético a los desafíos contemporáneos del trabajo social.

## Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., Universidad de Deusto, & Universidad de Groningen. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Beneitone, P., & Wagenaar, R. (2020). *Tuning América Latina: Avances y desafíos en la educación superior*. Universidad de Deusto.
- Branch, RM (2009). *Diseño Instruccional: El Enfoque ADDIE*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2021). Microlearning y educación superior: posibilidades y límites. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67), 1–20. <https://doi.org/10.6018/red.467951>
- Campbell, J. (2018). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.

- Hernández-Sampieri, R., Mendoza-Torres, C (2023). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2020). *La formación del profesorado en la educación superior: Nuevas perspectivas*. Graó.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory: A critical review*. Routledge.
- Montoya, A., & Vázquez, J. (2020). *Marca personal: Cómo convertirte en la opción preferente*. Alienta Editorial.
- Morales González, B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14(1), 80-95.  
<https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2160>
- Palmer, P. (2017). *El coraje de enseñar: Explorando el paisaje interior de la vida del maestro*. Narcea.
- Pérez Ortega, A. (2022). *Marca personal para profesionales con propósito*. Empresa Activa.
- Salinas, J. (2020). Microlearning y aprendizaje situado: Nuevas formas de aprender en la educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 1–15.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13123>
- Tobón, S. (2021). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.

## ***Sistematización de la creación y difusión de microcontenidos en redes sociales: La experiencia Learn UP***

### ***Systematizing the creation and dissemination of educational microcontent on social media: The Learn UP experience***

**Jonnathan Fernando Domínguez Alvarracin**

Universidad Nacional de Educación, Azuayes. Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1084-8000>

[jonnathan.dominguez@unae.edu.ec](mailto:jonnathan.dominguez@unae.edu.ec)

**Marcia Elizabeth Castro Barrera**

Universidad Nacional de Educación, Azuayes. Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-9598-0512>

[marcia.castro@unae.edu.ec](mailto:marcia.castro@unae.edu.ec)

#### **Resumen**

La pandemia aceleró la virtualización educativa y reveló brechas en competencias digitales; en este contexto, surge Learn UP como una iniciativa de microaprendizaje. Este trabajo tiene como objetivo sistematizar la experiencia Learn UP en la creación y difusión de microcontenidos pedagógicos a través de redes sociales, en función de su origen, procesos y finalidad. Se emplea un enfoque cualitativo-descriptivo mediante la sistematización de experiencias, a partir de entrevistas y revisión documental. Los resultados evidencian una integración efectiva entre criterios pedagógicos, con recursos breves, accesibles y pertinentes, y un diseño comunicacional coherente y adaptado a redes sociales. La producción multimedia se caracterizó por la diversificación de formatos, la calidad técnica de contenidos y una estrategia de desarrollo estructurada. Asimismo, el análisis de métricas digitales mostró un alto nivel de alcance orgánico, interacción y reconocimiento del contenido a nivel regional. Se concluye que el proyecto consolidó una identidad visual y pedagógica sólida, lo que aportó a la innovación educativa y al fortalecimiento del aprendizaje autónomo. No obstante, persisten desafíos vinculados a la sostenibilidad, capacitación técnica y búsqueda de equilibrio entre la brevedad digital y la profundidad académica de los contenidos.

**Palabras clave:** Aprendizaje, producción multimedia, redes sociales.

#### **Abstract**

The pandemic accelerated the virtualization of education and revealed gaps in digital skills; in this context, Learn UP emerged as a microlearning initiative. This paper aims to systematize the Learn UP experience in the creation and dissemination of educational microcontent through social media, based on its origin, processes, and purpose. A qualitative-descriptive approach is used by systematizing experiences based on interviews and document review. The results show effective integration between pedagogical criteria, with brief, accessible, and relevant resources, and a coherent communication design adapted to social media. Multimedia production was characterized by diversification of formats, technical quality of content, and a structured development strategy. Likewise, the analysis of digital metrics showed a high level of organic

reach, interaction, and recognition of content at the regional level. It is concluded that the project consolidated a solid visual and pedagogical identity, which contributed to educational innovation and the strengthening of autonomous learning. However, challenges remain in terms of sustainability, technical training, and the search for a balance between digital brevity and academic depth of content.

**Keywords:** Learning, multimedia production, social media.

## Introducción

En el contexto de una sociedad interconectada, donde la tecnología redefine las formas de comunicación, el desarrollo de competencias digitales se posiciona como un elemento clave para la transformación educativa (Gabarda et al., 2023). En este contexto, se evidencia la relevancia de la formación digital del profesorado, respaldada por el crecimiento de investigaciones de los últimos años que abordan esta temática, y reflejan el interés por comprender y fortalecer dichas competencias (Ferrando-Rodríguez et al., 2022; Perdomo et al., 2020).

Uno de los factores que aceleró la formación docente en competencias digitales fue la suspensión de la presencialidad a causa del COVID-19. Estudios (Cevallos et al., 2020; Ramos et al., 2020) confirman que el profesorado enfrentó la virtualidad con competencias digitales insuficientes y marcadas brechas de acceso a dispositivos y conectividad. La migración repentina a entornos virtuales expuso limitaciones como la escasa formación en el uso de plataformas y la baja familiaridad con metodologías mediadas por tecnologías.

Antes de la pandemia, el dominio tecnológico se restringía a una minoría de docentes con altas competencias digitales, situación atribuida a la falta de apoyo formativo (Ramos et al., 2020). Frente a este panorama, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) en su Agenda Educativa Digital 2021 – 2025 subraya la necesidad de propiciar recursos educativos como espacios de formación abiertos, pertinentes, actualizados, de fácil acceso y gratuitos, con el objetivo de superar la incipiente alfabetización digital.

Bajo esta línea, el microaprendizaje (MA) se consolida como una oportunidad para atender las necesidades de formación de los docentes en ejercicio en contextos de limitación tecnológica. El MA consiste en fragmentar la información en unidades y actividades de aprendizaje breves y autosuficientes, conocidas como microcontenidos, que pueden ser consumidos en cortos espacios de tiempo (Durán y Escudero, 2023). Este enfoque, contribuye al cumplimiento de objetivos de aprendizaje específicos e impulsa la creación de entornos formativos flexibles y adaptados a las demandas actuales.

El MA impulsa la creación de microcontenidos breves, focalizados y accesibles, lo que facilita su integración en la rutina cotidiana del usuario (Bojorquez y Curisínche, 2024). Entre sus principales ventajas, se destaca la capacidad de favorecer la retención de información a largo plazo, y mantener la motivación y atención por medio de formatos concisos y directos. Además, ofrece un espectro de posibilidades en el diseño de materiales didácticos con variaciones de formatos, medios y tiempos de consumo (Betancur-Chicué y García-Valcárcel, 2023). Estas características amplían las oportunidades de aprendizaje flexible y ubicuo, lo que establece un puente natural hacia los espacios digitales, entre ellos, las redes sociales.

Las redes sociales se posicionan como plataformas idóneas para la difusión de los microcontenidos pedagógicos de forma rápida y libre. Estas herramientas, ligadas al ocio, consumo, publicidad, comunicación, expresión y aprendizaje ofrecen oportunidades de alcance, facilidad de uso y bajo costo, elementos que potencian la democratización del acceso a la información educativa (Salas, 2021). De acuerdo con el informe Digital 2020 de DataReportal, el 69% de ecuatorianos utilizaba activamente las redes sociales, siendo Facebook la red social más popular, lo que evidencia su utilidad como espacio estratégico para la difusión de microcontenidos educativos.

Frente al desafío de fortalecer las competencias digitales, Learn UP adopta el MA para la creación de microcontenidos que despiertan el interés y la motivación intrínseca. La iniciativa fue publicada el 10 de diciembre de 2020 como una página de Facebook dedicada a la divulgación de contenidos pedagógicos breves y gratuitos. Posteriormente, se incorporó la participación estudiantil en la creación de contenidos, lo cual fomentó la autogestión del aprendizaje y la colaboración (Salas-Díaz y González-Bello, 2023).

En sus inicios, la página se enfocó en carruseles de imágenes con temáticas definidas alineados con los principios del MA. Con el tiempo se incorporaron infografías, videos cortos, reels y podcasts, con la intención de diversificar los recursos disponibles y mantener la coherencia pedagógica de la propuesta. Actualmente, la página alcanza un aproximado de 1576 seguidores, de diferentes países como México, Colombia, Perú y Ecuador consolidándola como un espacio útil para compartir contenidos gratuitos y accesibles.

Este trabajo tiene como finalidad sistematizar la experiencia Learn UP en la creación y difusión de microcontenidos pedagógicos a través de redes sociales, en función de su origen, procesos y finalidad. Para alcanzar este propósito, se plantea describir el contexto y las motivaciones que dieron origen a la página Learn UP, explicar el proceso de producción de microcontenidos pedagógicos, e interpretar los principales desafíos, logros y aprendizajes surgidos a lo largo de la experiencia.

## **Metodología**

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo sustentado en la sistematización de experiencias, concebida como un proceso crítico y reflexivo que busca reconstruir, ordenar e interpretar prácticas desde la experiencia vivida para otorgarle sentido y aprender de ella (Jara, 2018). En este marco, se analizó el proceso de creación y difusión de microcontenidos, publicados en la página Learn UP, a partir de la recuperación de vivencias, decisiones y aprendizajes construidos en el transcurso de la experiencia.

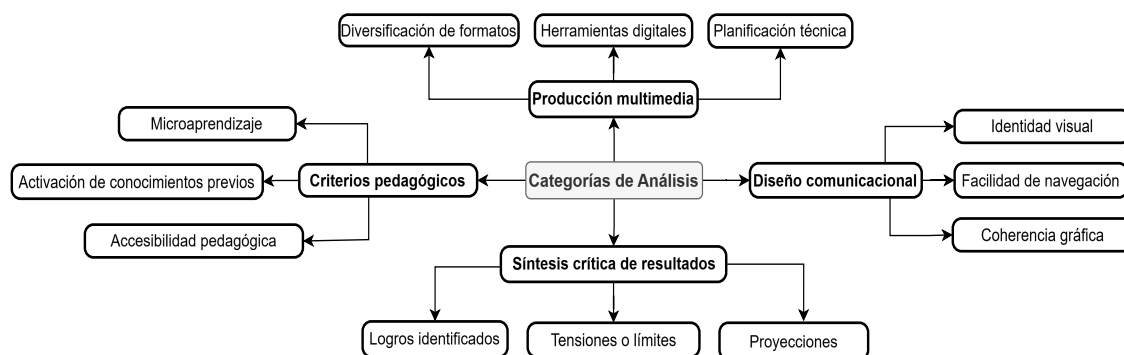
La selección de los participantes del estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico, enfocado a la selección de participantes cuyas características se relacionan con el objeto de investigación y no por un criterio estadístico de generalización (Hernández y Mendoza, 2023). Los criterios de inclusión de los participantes respondieron a su vínculo directo con el desarrollo del proyecto, en coherencia con los principios de pertinencia y relevancia propios de este tipo de sistematizaciones.

Con el fin de recolectar información, se emplearon técnicas como la revisión documental de bitácoras, guiones y plantillas vinculados a las fases de diseño y publicación de microcontenidos. Esta técnica fue útil para conocer los antecedentes, situaciones y funcionamiento del proyecto (Hernández y Mendoza, 2023). Adicionalmente, se realizaron entrevistas a los tres impulsores y estudiantes vinculados al proyecto, a fin de posibilitar una interacción verbal que facilite la recuperación de experiencias y triangulación de percepciones y decisiones metodológicas relevantes (Albert, 2007).

Para sistematizar la experiencia se establecieron cuatro categorías de análisis, como se puede ver en la Figura 1, que permitieron describir logros, tensiones y aprendizajes surgidos durante el proyecto.

**Figura 1**

*Categorías de análisis de la experiencia.*



## Resultados y discusión

La concepción del proyecto Learn UP inició en agosto del 2020 como una respuesta a los retos educativos derivados de la pandemia de COVID-19, con un enfoque en la producción de microcontenidos accesibles dirigidos a docentes y estudiantes con el propósito de promover el aprendizaje autónomo e innovación pedagógica en entornos digitales. Tras un proceso de investigación, curaduría de información y definición de criterios de diseño, el proyecto fue implementado formalmente. A continuación, se presentan las diferentes categorías de análisis que permiten valorar su alcance, impacto y proyección.

Los criterios pedagógicos se orientaron a facilitar el aprendizaje autónomo mediante la activación de conocimientos previos, a través del uso de estímulos breves y desafiantes adaptados a las dinámicas de redes sociales. Con ese propósito, se diseñaron microcontenidos temáticos específicos orientados a la asimilación rápida y la reducción de la carga cognitiva, en correspondencia con lo determinado por Durán y Escudero (2023). La activación de conocimientos previos se promovió a través de títulos atractivos, analogías, preguntas y ejemplos contextualizados. La accesibilidad se aseguró con recursos ligeros, flexibles y compatibles con múltiples dispositivos, conforme lo proponen Bojorquez y Curisínche (2024), con el fin de

maximizar las posibilidades de acceso y consulta independientemente de las condiciones tecnológicas.

El diseño comunicacional constituyó un componente estratégico para garantizar la identidad visual, la coherencia gráfica y la fácil navegación. La identidad visual se definió mediante una paleta de colores azul, amarillo y blanco, aplicada consistentemente para fortalecer el reconocimiento del proyecto; junto con la tipografía Montserrat, para alcanzar la uniformidad y legibilidad en entornos digitales. La coherencia gráfica se aseguró mediante plantillas reutilizables que optimizaron la producción y estandarizaron un estilo, para ofrecer una experiencia visual homogénea y de calidad. Por último, la organización coherente de textos y gráficos en carruseles, infografías y videos favoreció la usabilidad y la comprensión, impulsó la interacción de los usuarios, y aumentó el tiempo de permanencia y revisión de los contenidos educativos.

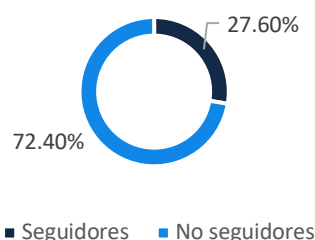
La producción multimedia combinó una diversificación de formatos, uso de herramientas digitales y planificación técnica para enfrentar las limitaciones de tiempo y recursos sin perder la calidad operativa. La variedad de formatos imágenes, reels, videos e infografías, amplió el alcance y presentó opciones flexibles a los usuarios. Para garantizar la calidad multimedia en tareas de edición de imágenes, creación de plantillas, edición de video, así como procesos colaborativos se emplearon herramientas como Adobe Illustrator, Freepick, Filmora, Cap Cut y Canva. Así mismo, la planificación técnica adaptó plantillas definidas y un flujo de trabajo secuencial de curación de contenidos, realización de producciones y revisión bajo criterios definidos, lo que ayudó a superar dificultades técnicas y organizativas y fomentó la especialización progresiva del equipo.

Desde la sistematización de la experiencia, se evidenciaron logros como la consolidación de una identidad visual, la apropiación activa del proyecto por los participantes, docentes y estudiantes y, el creciente reconocimiento del contenido y su utilidad en distintos contextos. También se identificaron desafíos vinculados a la producción continua por tratarse de una iniciativa voluntaria, la necesidad de capacitación técnica del equipo y el reto de equilibrar la brevedad digital con la profundidad académica. A partir de los resultados alcanzados, se proyecta la expansión del proyecto hacia nuevas plataformas, el fortalecimiento de la producción audiovisual y la búsqueda de alianzas estratégicas que amplíen su impacto formativo.

En correspondencia con los logros y desafíos previamente descritos, se realizó un análisis de las métricas digitales del último año del proyecto, con el propósito de identificar patrones de alcance, interacción y segmentación de la audiencia. Los resultados evidencian que el 72.40% de las visualizaciones provino de usuarios no seguidores (figura 2), lo que refleja una buena capacidad de alcance orgánico y posicionamiento del contenido más allá del público recurrente.

## Figura 2

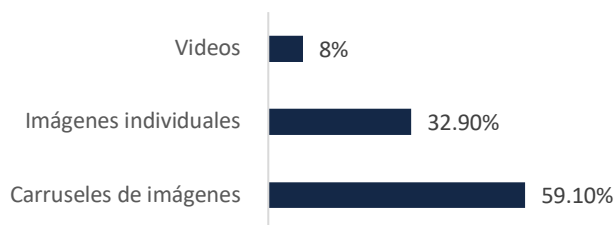
Visualizaciones de seguidores frente a no seguidores.



Con relación al tipo de publicaciones (figura 3), los carruseles de imágenes concentraron el 59.1% de las visualizaciones, seguidos por las imágenes individuales 32.9% y los videos 8%. Este resultado confirma que el formato secuencial resulta más eficaz para la retención de la audiencia, probablemente por su estructura visual dinámica y la adecuación a los hábitos de consumo rápido en redes sociales. No obstante, el crecimiento progresivo del formato audiovisual plantea la necesidad de una mayor adaptación y diversificación para facilitar la exploración de contenidos y responder a las tendencias emergentes del consumo digital.

## Figura 3

Visualización por tipo de contenido.

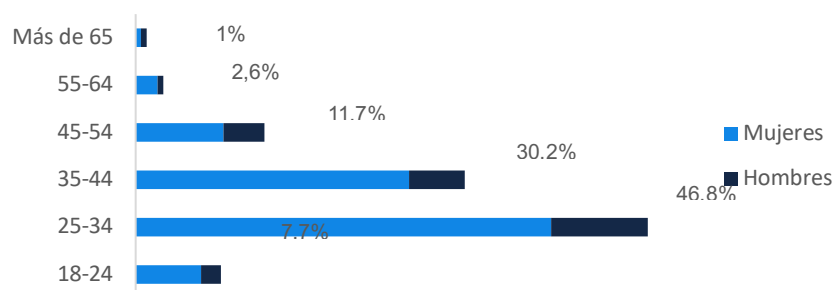


Respecto a la procedencia geográfica, México representa el 39% de la audiencia, seguido de Ecuador con 20%, Argentina con 14%, Colombia con 8.8%, Perú 12% y Guatemala con 6.2%. En cuanto al perfil demográfico de la audiencia, se observa una clara concentración en el grupo etario de 25 a 34 años 46.8%, seguido por un público entre 35 a 44 años con 30.2%. Esto confirma que el público objetivo del proyecto se ubica principalmente entre los 25 y 44, con una mayor participación femenina (figura 4), lo que coincide con la población profesional y académica vinculada al ámbito educativo.



**Figura 4**

*Distribución de la audiencia por edad y sexo.*



En síntesis, estos resultados confirman la efectividad del enfoque del MA y del diseño comunicacional de Learn UP, al evidenciar una interacción orgánica, un perfil de audiencia coherente con la comunidad educativa y un alcance geográfico diverso que posiciona al proyecto como una iniciativa formativa de impacto en el ámbito de la innovación educativa digital.

## Conclusiones

En resumen, la sistematización de la experiencia Learn UP permitió comprender su origen, procesos y aprendizajes construidos en el tiempo. La iniciativa surgió para acompañar a docentes durante la transición a la educación virtual, mediante la creación y difusión de microcontenidos en redes sociales. La experiencia articuló criterios pedagógicos, como el MA y el uso de formatos breves y flexibles para motivar la autoformación, con un diseño comunicacional coherente, accesible y planificado técnicamente.

La reconstrucción de la trayectoria permitió identificar logros relevantes en términos de apropiación, impacto y consolidación pedagógica y visual, así como desafíos vinculados a la sostenibilidad, la necesidad de capacitación técnica y el equilibrio entre la profundidad conceptual y la construcción de formatos breves. Esta sistematización ofrece insumos para la mejora de iniciativas de formación mediante espacios flexibles como redes sociales, y puede servir como referencia para proyectos similares que pretendan combinar pertinencia pedagógica, accesibilidad tecnológica y estrategias de producción.

## Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa Claves teóricas*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Betancur-Chicué, V., y García-Valcárcel, A. (2023). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>

- Bojorquez, L. y Curisinche, D. (2024). Microlearning en redes sociales en la educación superior: una revisión de la literatura. *INVECOM Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12629626>
- Cevallos, G., Calle, A. y Ponce, O. (2020). Impacto social causado por la COVID-19 en Ecuador. *3C Empresa. Investigación y Pensamiento Crítico*, 115–127. <https://doi.org/10.17993/3cemp.2020.edicionespecial1.115-127>
- DataReportal. (2020). Digital 2020: Ecuador. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-ecuador>
- Durán, M. y Escudero, A. (2023). Microlearning en el entorno educativo. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 1(19), 1-19. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1763](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1763)
- Ferrando-Rodríguez, M., Marín-Suelves, D. y Gabarda, V. (2022). Competencia digital del profesorado universitario: revisión de la literatura. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22, 296-319. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.25090>
- Gabarda, V., Ferrando, M. y Romero, M. (2023). El docente como prosumidor de contenidos digitales: revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 12(3), 32-41. [10.30827/Digibug.79658](https://doi.org/10.30827/Digibug.79658)
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana editores S.A. de C.V. (Segunda edición).
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. (1ra ed.) Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Agenda Educativa Digital 2021-2025*. Quito, Ecuador.
- Perdomo, B., González, O. y Barrutia, I. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *EDMETIC*, 9(2), 92–115. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>
- Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K. y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Salas, D. (2021). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 36-42. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Salas-Díaz, F. y González-Bello, E. (2023). Perfil de estudiantado universitario que adopta estrategias de microaprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/rec.27-2.17196>

***Dossier Pedagógico para docentes de la Asignatura Cuidado Integral del Niño y Adulto en Enfermería***

***Pedagogical Dossier for teachers of the subject Comprehensive Care of the Child and Adult in Nursing***

**Constanza Aragunde Chacón**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0007-3083-5200>

[c.aragundech@gmail.com](mailto:c.aragundech@gmail.com)

**Josefina Gallardo Barra**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0003-5761-6893>

[j.gallardobarra1@uandresbello.edu](mailto:j.gallardobarra1@uandresbello.edu)

**Karen Martínez Ulloa**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0000-9683-6096>

[k.martinezulloa@andresbello.edu](mailto:k.martinezulloa@andresbello.edu)

**Héctor Mellado López**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orci.org/0000-0001-888100750>

[h.melladolopez@uandresbello.edu](mailto:h.melladolopez@uandresbello.edu)

## **Resumen**

El proyecto de innovación que se presenta tiene como objetivo implementar un dossier pedagógico digital como recurso didáctico en la asignatura "Cuidado Integral del Niño y Adulto", en la carrera de Enfermería, UNAB, Sede Concepción, para fortalecer la comunicación efectiva mediante estrategias de aprendizaje activo y significativo. Se empleó un enfoque mixto con diseño de investigación-acción. El proceso incluyó el diagnóstico de debilidades comunicacionales, el diseño y ejecución del dossier, la capacitación docente mediante talleres y la evaluación final del impacto en la formación académica. El diagnóstico reveló una brecha entre la teoría y la práctica clínica: un 40% de los estudiantes reconoció dificultades interpersonales, mientras que los docentes señalaron falta de preparación en habilidades blandas. La implementación del dossier fue recibida positivamente, generando un recurso innovador basado en evidencia que mitiga riesgos en la seguridad del paciente y mejora la calidad del cuidado. El proyecto constituye un modelo replicable y sostenible que fortalece las competencias docentes y promueve el aprendizaje significativo. Su éxito demuestra el potencial para escalar esta herramienta a otros niveles de la carrera, alineándose con la identidad institucional de excelencia, inclusión y modernización en la formación de profesionales de la salud.

**Palabras clave:** Habilidades blandas, comunicación efectiva, enseñanza en ciencias de la salud, metodologías activas, entornos virtuales de aprendizaje.

## **Abstract**

The innovation project presented here aims to implement a digital pedagogical dossier as a teaching resource in the subject "Comprehensive Care of Children and Adults" in the Nursing program at UNAB, Concepción Campus, to strengthen effective communication through active and meaningful learning strategies. A mixed-methods approach with an action-research design was employed. The process included diagnosing communication weaknesses, designing and implementing the dossier, providing teacher training through workshops, and conducting a final evaluation of its impact on academic training. The diagnosis revealed a gap between theory and clinical practice: 40% of students reported interpersonal difficulties, while teachers indicated a lack of preparation in soft skills. The implementation of the dossier was positively received, generating an innovative, evidence-based resource that mitigates risks to patient safety and improves the quality of care. The project constitutes a replicable and sustainable model that strengthens teaching competencies and promotes meaningful learning. Its success demonstrates the potential to scale this tool to other levels of the career, aligning with the institutional identity of excellence, inclusion and modernization in the training of health professionals.

**Keywords:** Soft skills, effective communication, health sciences education, active methodologies, virtual learning environments.

## **Introducción**

En la formación de profesionales de enfermería, la comunicación efectiva constituye un componente esencial para el ejercicio clínico y la construcción de relaciones terapéuticas basadas en la empatía, el respeto y la seguridad del paciente (Estévez & Estévez, 2021). En la Universidad Andrés Bello, sede Concepción, se identificó una brecha relevante en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de cuarto año que cursan la asignatura cuidado integral del niño y adulto. Docentes y alumnos manifestaron dificultades persistentes para comunicarse de forma asertiva con pacientes, familiares y equipo de salud, situación que repercute en la calidad del cuidado y en el logro del perfil de egreso profesional (Universidad Andrés Bello, 2025).

Esta problemática se relaciona con una enseñanza de las habilidades comunicacionales que en muchos casos se aborda desde un enfoque teórico sin la debida conexión con experiencias prácticas y reflexivas. (Frago Gómez et al, 2023 a) La evidencia internacional señala que la comunicación es una de las competencias transversales menos desarrolladas en la integración de los equipos clínicos (Frago Gómez et al., 2023 b). En consecuencia, surge la necesidad de rediseñar las estrategias formativas hacia modelos pedagógicos que sitúen al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, incorporando metodologías innovadoras que vinculen la teoría con la práctica (Hernández-Sellés et al, 2023).

Desde esta perspectiva, la innovación educativa adquiere un papel protagónico en la búsqueda de experiencias de aprendizaje más significativas y contextualizadas. Las metodologías activas y el uso de recursos digitales favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, al promover la reflexión, la colaboración y la autonomía de los estudiantes (Cervantes Mata, 2024; Macías Arias, 2020). Así los docentes asumen un rol mediador que facilita el aprendizaje integral,

integrando la dimensión emocional y relacional en el proceso educativo (Chamby et al, 2024; Rodríguez et al, 2021).

En este marco, el presente proyecto de innovación docente tuvo como objetivo general implementar un dossier pedagógico digital dirigido a los docentes de la asignatura cuidado integral del niño y adulto, con el fin de fortalecer la comunicación efectiva en los estudiantes de enfermería. Este recurso promueve la utilización de estrategias activas, reflexivas y participativas que contribuyen al aprendizaje significativo, potenciando una práctica docente más coherente con los desafíos actuales de la educación superior en el área de salud.

## **Metodología**

El proyecto se enmarcó en un enfoque mixto investigativo, con un diseño de ejecución concurrente, en el que se recabaron de manera simultánea datos cualitativos y cuantitativos y se integraron para un análisis inicial de levantamiento de la problemática (Hernández y Mendoza, 2023) donde se realizaron entrevistas cualitativas a docentes que imparten la asignatura de Cuidado Integral del Niño y Adulto. En cuanto a los estudiantes, se trabajó con una muestra dirigida y voluntaria de 26 participantes que cursan la asignatura, a quienes se les realizó una encuesta de preguntas estructuradas cuyos datos se analizaron de manera cuantitativa. El propósito fue detectar dificultades en habilidades blandas, especialmente en la comunicación efectiva durante las prácticas clínicas.

Posterior a la detección de la problemática se realizó el diseño de un dossier pedagógico en formato digital, sustentándolo en referentes teóricos sobre competencias pedagógicas y metodologías activas. El diseño se fundamentó en un aprendizaje significativo y participativo, acorde al modelo educativo de la Universidad Andrés Bello, que pone al estudiante como centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández Sellés et al, 2023).

Posteriormente se desarrolló una validación del dossier pedagógico, donde participaron cinco expertos en las áreas de docencia, comunicación y salud, quienes pudieron evaluar de manera completa el dossier, ya sea estructural, contenido y pertinencia mediante una encuesta con los diferentes criterios a evaluar. Con las validaciones y retroalimentaciones entregadas por parte de los expertos, se ajustó y perfeccionó el dossier.

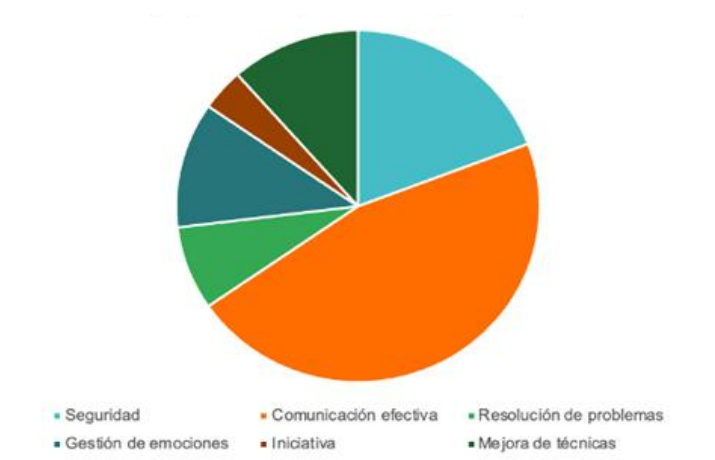
Para la entrega y presentación del dossier se realizó una invitación a docentes de enfermería a talleres didácticos con la finalidad de implementarlo. Luego se aplicó una encuesta de satisfacción de forma cuantitativa y cualitativa, evidenciando alta valoración en los talleres, material entregado y el impacto en la práctica docente.

## **Resultados y discusión**

Para un análisis de resultados, se presentan los datos arrojados por el diagnóstico, los cuales evidencian la autopercepción de los estudiantes respecto a las habilidades personales que requieren mejorar para sentirse más preparados para el trabajo con pacientes. El gráfico 1 a continuación evidencia que los principales énfasis se centran en la comunicación efectiva, seguridad y gestión de emociones y solución de problemas.

### Gráfico 1.

*Habilidades personales que se necesita mejorar auto percepción*

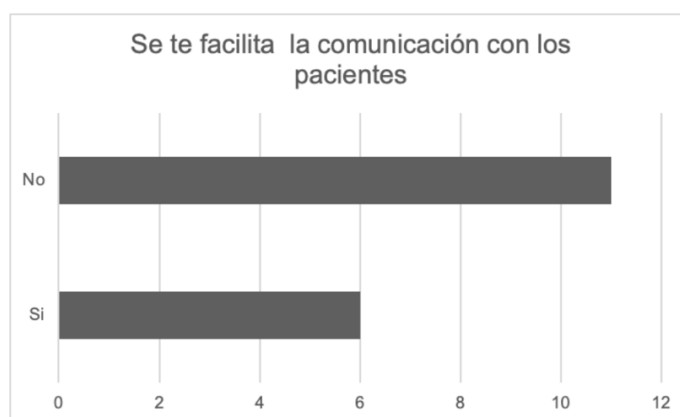


*Nota: elaboración propia (2025)*

Se puede apreciar también en el segundo gráfico que se presenta, que a la mayoría se le dificulta la comunicación efectiva con pacientes, lo cual evidentemente incide en las habilidades antes expuestas para resolver problemas y gestionar emociones derivadas de las complejidades de la interacción cotidiana en su labor de enfermería. Se puede observar que la mayoría evidencia una respuesta negativa en este aspecto.

### Gráfico 2.

*Facilidad para la comunicación efectiva*



*Nota: elaboración propia (2025)*

Una vez validado el dossier por los expertos, los docentes participaron en talleres didácticos orientados a la implementación del dossier con sus estudiantes. Una vez finalizados estos talleres, se aplicó la encuesta a los docentes de la asignatura. Los resultados evidenciaron altos niveles de satisfacción (superiores al 70%) en dimensiones como: pertinencia, motivación, comprensión,

coherencia y utilidad del dossier. Los docentes valoraron el recurso como un aporte concreto para guiar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes y manifestaron su interés en su continuidad y aplicación en otros cursos.

La encuesta evidenció que el dossier pedagógico es pertinente, útil y necesario para enfrentar la brecha en comunicación efectiva detectada en estudiantes de enfermería, donde los expertos coincidieron en que el contenido y los objetivos estaban bien definidos. Además, los resultados de satisfacción docente confirman que la herramienta no solo responde a la necesidad detectada en el diagnóstico inicial, sino que también genera un impacto positivo en la práctica pedagógica (Rojas et al, 2021). Se demuestra que la incorporación de metodologías activas y recursos digitales como el dossier favorece la integración teoría- práctica y fortalece competencias blandas en un área tan sensible como la salud.

Este proyecto deja como proyección la posibilidad de ampliar la estrategia a otras asignaturas y carreras, así como desarrollar instrumentos de evaluación más dinámicos y automatizados.

## **Conclusiones**

En conclusión, la implementación del dossier pedagógico para fomentar la comunicación efectiva en estudiantes, mediante su aplicación con docentes de la asignatura cuidado integral del niño y adulto, constituye un proceso integral que incluye diagnósticos, diseño, validación, ejecución y evaluación. Este proyecto generó un recurso didáctico innovador, avalado por la evidencia y adaptado al contexto institucional, que fue acogido positivamente por el cuerpo docente y demostró hallazgos favorables.

Desde la perspectiva institucional, este proyecto se alinea profundamente con el modelo educativo de la Universidad Andrés Bello (UNAB), que enfatiza la centralidad del estudiante, el uso de herramientas digitales, la flexibilidad curricular y la búsqueda de una educación inclusiva y transformadora. La UNAB reafirma su compromiso con la excelencia académica y la formación integral, a través de una gestión moderna, conectada con los desafíos poniendo al estudiante en el centro del proceso formativo (UNAB, 2025).

Este respaldo institucional refuerza que el dossier no solo atiende necesidades destacadas en el ámbito académico, sino que también responde a una visión de modernización pedagógica, coherente con la misión de la universidad, ya que desde un enfoque teórico más específico en comunicación en enfermería es destacable lo planteado respecto a que “las habilidades comunicacionales son clave para el éxito en el trabajo de enfermería, ya que permite una comprensión más profunda y empática de los pacientes” (Frago et al., 2023b p.2) Esta afirmación destaca cómo fortalecer la comunicación no solo mejora la capacidad de relación, sino también la eficacia en los cuidados que brinda el profesional de enfermería.

Se valora que este Proyecto de Innovación Docente (PID) representa un modelo replicable y sostenible ya que articula de manera coherente todas las etapas del ciclo educativo en enfermería, fortaleciendo las competencias docentes mediante herramientas pedagógicas innovadoras, potenciar una cultura institucional centrada en el aprendizaje significativo y evidencia su potencial de aplicación a otros cursos y niveles de la carrera. En conjunto, este dossier pedagógico conforma la capacidad de la UNAB para generar procesos de innovación docente

que, además de mejorar la formación, responde a su identidad como institución moderna, inclusiva y comprometida con la excelencia en el área de salud.

## Referencias

- Chamby, V., Espinoza Mina, M. A., & Gallegos Barzola, D. (2024). Habilidades blandas y práctica educativa docente en enfermería. *Revista UISRAEL*, 7(2), 39–56.
- Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa post-COVID: Formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e617. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- Estévez Abad, F., & Estévez Vélez, A. (2021). Comunicación efectiva en salud: Evaluación de una experiencia docente en estudiantes de medicina de Cuenca, Ecuador. *Revista Bioética y Derecho*, 52, 85–104.
- Frago Gómez, A., Sanjuán Urrea, M. N., Navascués Cajal, C., García García, C., Aliaga Ganuza, V. P., & Pola Sáez, S. (2023a). Importancia de las habilidades comunicativas como enfermera para la comprensión de los pacientes. *Revista Sanitaria de Investigación*. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/importancia-de-las-habilidades-comunicativas-como-enfermera-para-la-comprension-de-los-pacientes/>
- Frago Gómez, A., Sanjuán, P., & López, E. (2023b). La comunicación en enfermería: Herramienta esencial para el cuidado humanizado. *Enfermería Intensiva*, 33(3), 40–50.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P., & González-Sanmamed, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 39–58. <https://www-redalyc-org.recursosbiblioteca.unab.cl/articulo.oa?id=331473090003>
- Macías Arias, E. J., López Pinargote, J. A., Ramos León, G. T., & Lozada Armendáriz, F. E. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: El manejo de plataformas online en el contexto académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 62–69. <https://www-redalyc-org.recursosbiblioteca.unab.cl/articulo.oa?id=673171026005>
- Rodríguez, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montaña, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1–10. <https://doi-org.recursosbiblioteca.unab.cl/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rodríguez-Díaz, A., Romero, J., Villanueva, Y. M., & Lamas Huizar, V. M. (2023). Comunicación efectiva en el aula de educación superior. *Visum Mundi*, 7(1), 1–21.
- Rojas, J., Becerril, L., Gómez, B., Kempfer, S. S., Rodrigues, M. E., & Catarina, A. A. (2021). Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería. *Revista de Enfermagem Referência*, V(8). <https://doi.org/10.12707/RV20174>
- Universidad Andrés Bello. (8 junio 2025). *Enfermería*. <https://facultades.unab.cl/enfermeria/carrera/enfermeria/>
- Universidad Andrés Bello. (8 junio 2025). *Facultad de Enfermería – Carrera de Enfermería*. <https://facultades.unab.cl/enfermeria/carrera/enfermeria/>



## Capítulo II

### *Investigación y docencia asistida por Inteligencia Artificial: desafíos, resultados y experiencias*

*Lecciones del repositorio UNAE: modelo de caracterización de escritura Pre-IA para IA asistida*

*Lessons from the repository of UNAE: A characterization model of writing Pre-AI for assisted AI*

**Melvis González Acosta**

Universidad Nacional de Educación. Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4180-0632>

[melvis.gonzalez@unae.edu.ec](mailto:melvis.gonzalez@unae.edu.ec)

**Diego Cajas Quishpe**

Universidad Nacional de Educación. Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-6792-1443>

[diego.cajas@unae.edu.ec](mailto:diego.cajas@unae.edu.ec)

**Santiago Lucano Alomoto**

Instituto Universitario de Artes Visuales LAVQ

<https://orcid.org/0000-0001-6600-0271>

[santiago.lucano@iavq.edu.ec](mailto:santiago.lucano@iavq.edu.ec)

**Evelyn Almeida García**

Universidad Central del Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-0543-3131>

[evalmeida@uce.edu.ec](mailto:evalmeida@uce.edu.ec)

#### *Resumen*

Objetivo: Establecer parámetros para el desarrollo responsable de herramientas de inteligencia artificial educativa mediante la caracterización de textos académicos auténticamente humanos que permitan fundamentar tecnologías bajo el principio Human-in-Command (HIC). Métodos: Se empleó un diseño descriptivo-analítico con análisis cualitativo de contenido sobre un corpus de 100 textos académicos del repositorio UNAE, producidos antes de la masificación de la IA (pre-noviembre 2022). La selección se basó en nueve indicadores de calidad que permitieron identificar características distintivas de la escritura académica humana. Resultados: Se identificaron rasgos característicos de la escritura académica humana: especificidad contextual, referencias empíricas explícitas, reflexiones personales, narrativas de experiencia de campo y multiculturalidad lingüística. Las imperfecciones estilísticas emergen como marcadores auténticos de autoría humana, contrastando con la homogeneización típica del contenido

generado algorítmicamente. Conclusiones: La caracterización realizada fundamenta el desarrollo de tecnologías educativas que potencian sin reemplazar la diversidad cultural y riqueza lingüística académica. La integración responsable de IA en contextos educativos requiere corpus de referencia que preserven la voz autoral individual y eviten la estandarización algorítmica, estableciendo bases metodológicas para futuros desarrollos tecnológicos en educación superior.

**Palabras clave:** Agencia autoral, corpus de referencia, escritura auténtica, Human-in-Command (HIC), Inteligencia Artificial generativa.

### ***Abstract***

Objective: To identify the bases to develop responsible educational Artificial Intelligence tools which are based on human-made texts which can serve as the bedrock for the creation of future technologies that function on the Human in Command (HIC) protocol. Methods: Through a descriptive-analytical model using content qualitative analysis, the researchers characterized a corpus of 100 human-authentic-academic texts saved in the UNAE repository produced before the massification of AI (before November 2022). Results: The stylistic imperfections constitute human-authentic-markers contrasting the typical homogenization of content generated algorithmically. This characterization fosters the development of educational technologies that operate under the principle of Human-in Command (HIC) where the AI improves the text, without replacing the cultural diversity and the rich academic linguistic. Conclusions: The experience shows that the responsible integration of AI in educational contexts requires a referential corpus which preserve the individual author's voice and avoid algorithmic standardization establishing the methodological bases for future technological development in higher education.

**Keywords:** author's agency, referential corpus, authentic writing, Human-in-Command (HIC), generative artificial intelligence.

### ***Introducción***

La proliferación masiva de la Inteligencia Artificial (IA generativa), a partir de noviembre de 2022, ha reconfigurado el panorama de la investigación y la docencia en la educación superior, planteando desafíos significativos para la innovación pedagógica. En el contexto específico del Centro de Escritura Académica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), los profesores que brindan asesorías en escritura académica han manifestado una preocupación recurrente: la sospecha fundada de que un número creciente de estudiantes no está produciendo sus textos de manera autónoma, sino que recurre a la generación algorítmica de contenidos. Esta práctica, además de comprometer la autoría y la integridad académica, conlleva consecuencias profundas para la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de organizar y expresar el pensamiento de manera estructurada. Ante este escenario, en lugar de adoptar una postura restrictiva que limite el uso de la IA, se optó por un enfoque disruptivo: entrenar un modelo de IA especializado que acompañe de manera ética y pedagógica a los miembros de la comunidad universitaria en el desarrollo progresivo de su competencia discursiva escrita.

En el núcleo de esta problemática emerge una pregunta fundamental que interpela el lugar del sujeto en la producción textual mediada por tecnología: ¿quién escribe cuando escribe la IA? Para abordarla, es crucial recuperar el concepto de agencia humana, entendida aquí como la capacidad de actuar con autonomía, criterio y responsabilidad en las decisiones que configuran un texto. Lejos de ser una condición estática, la agencia es una competencia que se construye en diálogo con la tecnología. Como ilustra Winberg et al. (2024) en el contexto sudafricano, esto implica formar a los usuarios para interactuar críticamente con las herramientas, interrogando sus salidas, decidiendo cuándo confiar en ellas y cuándo apartarse de sus propuestas. Bajo esta mirada, la IA generativa no debería sustituir la agencia autoral, sino desafiarla y ampliarla, siempre dentro de un marco pedagógico y ético que priorice la transparencia, la recontextualización del conocimiento y la asunción de responsabilidad última sobre lo escrito.

La irrupción tecnológica de la IA generativa ha impulsado un debate ético y filosófico central en torno al concepto de agencia que obliga a redefinir la integridad científica y la autonomía autoral en el proceso de comunicación del conocimiento (Vasconcelos y Marušić, 2025). En un contexto donde la ley de derechos de autor aún exige la "creación humana" como requisito esencial (Gao et al., 2025; Oratz et al., 2024), se vuelve imperativo establecer parámetros que permitan diferenciar el trabajo intelectual auténtico de la producción generada por algoritmos. Surge entonces una necesidad metodológica: caracterizar la escritura académica humana previa a la IA como punto de referencia para el entrenamiento de sistemas especializados.

Tal caracterización se fundamenta en la conceptualización de la escritura auténtica, un enfoque que supera los modelos tradicionales — como el gramaticalista, centrado en la norma y la corrección superficial (Casasa, 2023; Pognante, 2006) — para situar la producción textual en un marco comunicativo y social. La autenticidad se define por el acto de escribir con propósitos reales, seleccionando el género discursivo apropiado y dirigiéndose a audiencias concretas (Espinosa et al., 2024). Semejante paradigma se alinea con los enfoques contextuales o ecológicos, que conciben la redacción como una práctica social situada y mediada por variables ambientales (Casasa, 2023; Moreno y Soares, 2019). Las dimensiones de la calidad textual, en consecuencia, trascienden los mecanismos formales para anclarse en la coherencia, el dominio del género y el cumplimiento de la función epistémica de transformar el conocimiento dentro de una comunidad disciplinar (Andueza, 2019). Precisamente en esa complejidad sociocognitiva reside el valor intrínseco de la escritura auténticamente humana, que se manifiesta a través de la riqueza de lo "no genérico": la especificidad contextual, las narrativas detalladas de experiencias de campo, las reflexiones personales y, paradójicamente, las "imperfecciones" estilísticas inherentes al proceso humano -errores ortográficos y vacilaciones de redacción- marcas de la gestión personal del lenguaje.

La integración de la IA en la academia, si bien ofrece herramientas para la retroalimentación de aspectos formales (Palermo y Wilson, 2020), exige que los sistemas se desarrollen bajo un control humano explícito (Human-in-Command, HIC) para asegurar que la información presentada sea contextualizada, relevante, coherente con el tema de estudio y que preserve la voz autoral. Por ello, la caracterización de los rasgos distintivos de la escritura humana previa a la IA es un paso indispensable para el diseño y entrenamiento de una IA generativa especializada. Esta base de referencia es necesaria para asegurar que la tecnología logre ofrecer sugerencias de enriquecimiento cultural y lingüístico, priorizando la diversidad de lenguas (español, inglés,

kichwa, shuar) y potenciando la conexión con saberes locales y la identidad institucional, en lugar de diluir la originalidad en patrones genéricos o repetitivos.

El presente estudio se centra en la curación metodológica de un repositorio documental y sienta las bases para el desarrollo tecnológico responsable en el ámbito educativo. El corpus de análisis está compuesto por textos preseleccionados del repositorio digital de la UNAE que cumplen con el criterio de "Originalidad y ausencia de características de IA".

Como objetivo general, se busca caracterizar la escritura académica auténticamente humana generada con anterioridad a la proliferación masiva de la IA generativa para establecer un corpus de referencia fundamental en el entrenamiento de una herramienta especializada en el contexto de la UNAE. Tal caracterización busca sentar las bases técnicas y pedagógicas para el desarrollo de un asistente de escritura que acompañe de forma activa y situada a estudiantes y docentes en el fortalecimiento de su competencia discursiva escrita, bajo un modelo de apoyo que priorice la autoría humana, la contextualización cultural y el desarrollo de habilidades de pensamiento y expresión propias del quehacer académico.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los marcadores lingüísticos y discursivos que distinguen la especificidad contextual y la riqueza de lo "no genérico" en el corpus de textos académicos de la UNAE.
2. Describir la presencia y la naturaleza de los rasgos cualitativos propios de la voz autoral humana, tales como las narrativas de experiencia de campo, las reflexiones personales y las imperfecciones estilísticas en el corpus de estudio.
3. Categorizar los criterios de autenticidad textual (propósito, audiencia, género y tema) presentes en el corpus seleccionado, vinculándolos con las dinámicas de calidad epistémica de la comunidad disciplinar (Espinosa et al., 2024).
4. Contrastar los elementos de especificidad lingüística y cultural identificados en el corpus con los patrones de homogeneización estilística característicos de las herramientas genéricas de Inteligencia Artificial, con miras a fortalecer la voz autoral de los futuros usuarios de la IA especializada.

## ***Metodología***

Como respuesta metodológica a la necesidad de preservar y caracterizar la agencia autoral humana en la era de la IA generativa (Vasconcelos y Marušić, 2025), se diseñó un estudio descriptivo-analítico basado en el análisis cualitativo de contenido. Este enfoque resulta indispensable, pues la conceptualización de la "escritura auténtica" adoptada —que prioriza el propósito comunicativo, el contexto social y el género discursivo sobre la mera corrección formal (Casasa, 2023; Espinosa et al., 2024)— exige una metodología capaz de trascender la cuantificación para concentrarse en la descripción e interpretación de la voz autoral. Por consiguiente, el estudio se centra en la caracterización de la escritura académica humana (pre-IA), buscando establecer parámetros de originalidad, especificidad contextual y la riqueza de lo "no genérico" inherente a la producción intelectual.

Como fuente de datos principal se utilizó el repositorio digital de la UNAE. La delimitación temporal del corpus constituyó un factor metodológico crítico y unificador, dada la irrupción masiva de la IA generativa a partir de noviembre de 2022. Los textos académicos generados

antes de esta fecha conforman la línea divisoria y componen el corpus de escritura humana. Dicho repositorio, concebido como base de datos para el entrenamiento de la IA especializada, está conformado por 100 textos ejemplares.

El corpus seleccionado exhibe una diversidad representativa de la actividad académica de la UNAE que incluye artículos científicos, proyectos de titulación y ponencias, procedentes tanto de estudiantes de grado y posgrado como de docentes. La diversidad disciplinar abarca áreas como Educación Inicial, Educación Básica, Educación Especial, Pedagogía de las Artes, Pedagogía de los Idiomas Extranjeros, Educación Intercultural Bilingüe y Educación en Ciencias Experimentales.

La selección de estos 100 textos se ejecutó mediante un proceso de curación metodológica fundamentado en nueve indicadores de calidad. Estos indicadores integran aportes teóricos sobre autoridad y contenido (López et al., 2010), calidad textual multidisciplinaria (Romero et al., 2025), adecuación pedagógica (Cruz, 2025) y las exigencias de autenticidad para el entrenamiento de modelos de lenguaje (Wieczorkowska, 2025; Innovatiana, 2024).

El filtro esencial para garantizar la validez del corpus como "escritura auténticamente humana" fue el criterio originalidad y ausencia de características de IA. Este requisito operacional evalúa de manera explícita que el texto esté libre de los patrones repetitivos y las frases genéricas típicas de la producción algorítmica. El marco integral de curación, que garantiza el rigor académico y la pertinencia contextual del corpus, se sintetiza en la siguiente Tabla 1.

**Tabla 1.**  
Marco curatorial multidimensional para la selección de textos del corpus UNAE.

Indicador curatorial	Justificación metodológica (Síntesis)	Referencia teórica clave
<b>Rigor académico y epistemológico</b>	Asegurar la solidez de las afirmaciones y la adecuación de las fuentes citadas.	López et al. (2010)
<b>Coherencia y estructura argumentativa</b>	Evaluación de la fluidez lógica y la organización del texto, esencial para la calidad epistémica.	Andueza (2019)
<b>Pertinencia contextual y transversalidad temática</b>	Vinculación del texto con los saberes locales y la identidad institucional de la UNAE.	Moreno y Soares (2019)
<b>Originalidad y exclusión de IA</b>	El criterio fundamental para garantizar la autenticidad humana pre-noviembre 2022.	Gao et al. (2025); Oratz et al. (2024)
<b>Calidad lingüística y ética</b>	Evaluación de la claridad expresiva y la inclusión de valores éticos en la investigación.	Romero et al. (2025)

La técnica de recolección de datos empleada fue el análisis documental. El instrumento utilizado fue una matriz de análisis de contenido que operacionalizó las categorías derivadas del marco teórico de la escritura auténtica y la calidad textual.

Cada texto fue evaluado por los revisores utilizando los nueve indicadores de calidad mencionados y se asignó una puntuación de 0 a 4 por indicador. El puntaje total máximo posible fue de 36 puntos. El criterio de preselección para integrar el corpus fue estricto: solo aquellos textos con un puntaje total igual o superior a 28 puntos fueron considerados válidos para el análisis, para asegurar que solo los textos de calidad sobresaliente o satisfactoria formaran parte de la base de entrenamiento.

Adicionalmente a la calificación cuantitativa, se requirió que los revisores completaran una sección de comentarios en la matriz para justificar la evaluación y señalar fortalezas, debilidades o aspectos relevantes. También se verificó rigurosamente la fecha de creación del documento antes de la evaluación final para asegurar el corte "pre-noviembre 2022".

Mediante el análisis cualitativo se buscó identificar los marcadores explícitos de la agencia humana que se pierden en la producción genérica de la IA. Entre estos marcadores se destaca la riqueza de lo "no genérico", la cual se manifiesta mediante la descripción pormenorizada de casos de estudio particulares, el detalle contextual, la incorporación de narrativas basadas en experiencias de campo, reflexiones personales y anécdotas concretas.

Como parte del análisis, se reconoció que las características de la escritura auténtica, alineadas con los enfoques contextuales (Casasa, 2023), se extienden incluso a las "imperfecciones" estilísticas (errores ortográficos, gramaticales y de redacción). Tales imperfecciones no se consideran fallas, sino un "sello humano" de la escritura, cuyo reconocimiento resulta fundamental para el entrenamiento de una IA que respete la diversidad y voz autoral en lugar de imponer la homogeneización.

La caracterización resultante de este análisis cualitativo proporcionará la base técnica necesaria para asegurar que la IA generativa de la UNAE logre distinguirse de las herramientas genéricas y que ofrezca sugerencias de enriquecimiento cultural y lingüístico que prioricen la diversidad de lenguas y la conexión con saberes locales sobre los tecnicismos y algoritmos preestablecidos.

### ***Resultados y discusión***

El análisis cualitativo de contenido confirma la proposición metodológica de que este repositorio constituye una base de datos para el entrenamiento de un modelo de IA generativa especializado. La curación permitió identificar y caracterizar los rasgos distintivos de la autoría humana, cumpliendo así con el objetivo general del estudio. Los hallazgos se estructuran en torno a tres categorías fundamentales: la especificidad contextual como marcador de agencia, la voz autoral reflexiva y la paradoja de la imperfección estilística.

#### **Especificidad contextual y riqueza de lo "no genérico"**

Los textos pre-IA se distinguen sistemáticamente por una "riqueza de lo 'no genérico'" que dota a los escritos de una clara voz autoral y agencia. El primer objetivo específico, enfocado en identificar los marcadores de especificidad contextual, se logró mediante la documentación de referencias empíricas explícitas. Los hallazgos muestran que la escritura humana se centra en la descripción detallada de un caso de estudio específico, mencionando instituciones particulares (Unidad Educativa "Turi", CEI "Totoracocha" o U.E. "Pisuli"). Esta profundidad se apoya en el uso explícito de metodologías de investigación cualitativa (observación, entrevistas) y en la inclusión de detalles sobre el trabajo de campo, tales como la triangulación de técnicas o la mención de dificultades contextuales (los efectos del paro nacional).

Esta especificidad empírica resulta válida para establecer parámetros que diferencien el trabajo intelectual auténtico de la producción algorítmica. La escritura auténtica, concebida como una práctica social y situada, se ancla en detalles contextuales que evidencian experiencia directa de campo. La distinción crítica radica en que los investigadores humanos proporcionan estos

detalles contextuales derivados de su inmersión empírica en el entorno estudiado, mientras que la IA podría mencionar las mismas instituciones educativas extrayendo información disponible en enlaces web, sin haber realizado trabajo de campo ni análisis evaluativo previo. La escritura humana auténtica no solo nombra instituciones, sino que las sitúa dentro de narrativas de experiencia que incluyen obstáculos metodológicos, negociaciones de acceso, particularidades observadas y contingencias vividas (como el mencionado paro nacional). Estos elementos testimoniales de inmersión investigativa no pueden ser replicados mediante extracción algorítmica de datos públicos.

La identificación de estos elementos de lo "no genérico" contrasta directamente con los patrones repetitivos o descontextualizados característicos de la inteligencia artificial que el proyecto busca evitar. La capacidad del modelo de IA desarrollado para reconocer y fomentar esta especificidad contextual auténtica, derivada de trabajo empírico documentado, se convierte en la base para que trascienda la función de un corrector genérico y se constituya en un asistente pedagógico especializado capaz de distinguir entre mención factual de instituciones y narración situada de experiencia investigativa.

#### Voz autoral, reflexión y narrativas de experiencia de campo

En relación con el segundo objetivo específico (describir la naturaleza de los rasgos cualitativos humanos), se identificó que un sello distintivo de la autoría es la inclusión de reflexiones personales y anécdotas específicas, a menudo vehiculizadas mediante el uso de la primera persona del plural ("hemos observado," "nuestra investigación"). La autenticidad narrativa incluye la manifestación de la pasión personal de los autores por su área disciplinar (la infancia o la tierra) y la incorporación de detalles etnográficos de anécdotas en el aula. La conjunción de este lenguaje académico-técnico con la narrativa detallada de experiencias de campo confirma que el corpus pre-IA refleja un proceso de investigación y reflexión genuino que se transmite a través del lente de los autores.

La presencia de narrativas personales y reflexivas es un indicador de que el texto cumple con el propósito comunicativo y social inherente a la escritura auténtica. Al integrar la voz personal, los autores cumplen con la función epistémica de transformar el conocimiento dentro de su comunidad disciplinar para transmitirlo a los lectores. Por lo tanto, es importante que el entrenamiento de la IA de la UNAE se base en estos rasgos contextualizados y reflexivos. Este enfoque asegura que la tecnología se desarrolle bajo el principio de Human-in-Command (HIC), donde la IA asiste al proceso sin suplantar la agencia autoral.

#### Diversidad temática, multiculturalidad y el desafío de la imperfección

El estudio abordó la necesidad de categorizar la autenticidad, revelando que el corpus pre-IA posee una diversidad temática y multidisciplinaria arraigada en la realidad social y cultural ecuatoriana. Los textos analizados abarcan áreas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el fortalecimiento de lenguas indígenas, la integración de la educación emocional en diversas disciplinas y el rescate de la identidad cultural y saberes ancestrales (cultura Kayambi, cosmovisión andina). Esta multiculturalidad lingüística subraya que la IA especializada debe ser capaz de manejar y ofrecer sugerencias contextualizadas así como evitar la estandarización epistemológica.

Paralelamente, el análisis reveló que las "imperfecciones" estilísticas (errores ortográficos, gramaticales y de redacción) son un componente inherente de la escritura humana. Si bien estos errores pueden afectar la pulcritud formal, raramente comprometen la comprensión global del contenido, siendo catalogados como un "sello humano". Este hallazgo plantea un desafío crítico de diseño para el entrenamiento de la IA. La tecnología debe ser entrenada para distinguir entre fallas que obstaculizan la comprensión y peculiaridades estilísticas. La meta es que la IA generativa ofrezca sugerencias de mejora respetuosas que corrijan inconsistencias sin imponer un tono artificialmente 'perfecto' o genérico, garantizando que la corrección lingüística potencie la voz individual en lugar de diluirla en la homogeneización.

La síntesis de los rasgos cualitativos identificados en el corpus y que son esenciales para el entrenamiento del modelo de IA generativa, se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

Síntesis de marcadores cualitativos de la escritura humana auténtica (Pre-IA).

Dimensión de la autenticidad	Marcador de agencia humana identificado	Justificación del entrenamiento de IA
<b>Especificidad contextual</b>	Referencias explícitas a instituciones locales (U.E. "Turi") y mención de metodologías de campo.	Permite a la IA ofrecer sugerencias de enriquecimiento cultural y vincular la investigación con los saberes locales.
<b>Voz autoral y reflexión</b>	Uso de la primera persona ("hemos observado"), reflexiones personales y anécdotas etnográficas.	Asegura que la IA asista bajo el principio HIC, potenciando la voz autoral en lugar de generar textos impersonales.
<b>Riqueza lingüística y cultural</b>	Abordaje de temas como EIB, saberes ancestrales (Kayambi), y multiculturalidad (kichwa, shuar).	Distingue el modelo UNAE de herramientas genéricas, cimentando una IA que prioriza la diversidad de lenguas y el contexto ecuatoriano.
<b>Imperfección estilística</b>	Presencia de errores ortográficos y gramaticales que no comprometen la comprensión global.	Impone a la IA el requisito de discernir entre defectos críticos y peculiaridades estilísticas, respetando el "sello humano" del texto.

## Conclusiones

El análisis de la escritura académica humana de la UNAE ha cumplido con el objetivo general de establecer un corpus de referencia fundamental para el entrenamiento de una IA generativa especializada. La caracterización lograda mediante un diseño descriptivo-analítico basado en el análisis cualitativo de contenido, ha permitido confirmar la naturaleza compleja de la autoría humana en un contexto institucional específico. Respecto al primer objetivo específico, se logró identificar que la especificidad contextual y la riqueza de lo "no genérico" constituyen los marcadores discursivos primarios que distinguen la producción auténtica, manifestándose en referencias empíricas explícitas y el uso de metodologías de investigación cualitativa detalladas (observación, entrevistas) que reflejan una profunda inmersión en el trabajo de campo. En relación con el segundo objetivo, se procedió a describir la naturaleza intrínseca de la voz autoral, la cual se reveló inseparable de la inclusión de reflexiones personales y narrativas detalladas de experiencia de campo, a menudo vehiculizadas mediante el uso de la primera persona del plural. Este rasgo cualitativo se extiende, paradójicamente, a las "imperfecciones estilísticas" (errores ortográficos o de redacción), las cuales no se consideran fallas sino un "sello humano" de la escritura. La satisfacción del tercer objetivo, enfocado en categorizar los criterios de autenticidad textual, se validó al confirmar que el corpus seleccionado (el cual superó el umbral de 28 puntos en los indicadores de calidad) cumple con la función epistémica de transformar el conocimiento



dentro de la comunidad disciplinar, demostrando coherencia, rigor y una pertinencia temática con los saberes locales de la UNAE. Finalmente, se logró contrastar estos hallazgos (cuarto objetivo) al establecer que la riqueza temática y la multiculturalidad lingüística identificada representan el "ADN" técnico necesario para evitar la homogeneización estilística propia de las herramientas de IA genéricas y garantice que el modelo especializado respete y potencie la voz autoral.

Las conclusiones de este estudio ofrecen implicaciones significativas tanto para el conocimiento científico como para la práctica social y tecnológica en la educación superior. Desde una perspectiva metodológica, esta caracterización proporciona una metodología replicable de curación de *big data* textual, enfocada en establecer corpus de referencia "pre-IA" en otros contextos académicos que enfrentan el desafío de la IA generativa. Científicamente, el estudio desafía la noción tradicional y gramaticalista de "calidad" textual, y propone que la autenticidad y el valor textual residen en la complejidad sociocognitiva, la especificidad contextual y la presencia de lo "no genérico", lo cual debe ser el foco de la evaluación, en lugar de los mecanismos formales.

En el plano de las políticas tecnológicas y el impacto social, esta investigación sienta las bases para el desarrollo responsable de tecnologías educativas. El modelo de entrenamiento asegura que la futura IA de la UNAE operará bajo el principio de Human-in-Command (HIC), al priorizar la diversidad de lenguas, la conexión con saberes ancestrales y asistir al usuario con sugerencias de enriquecimiento cultural y lingüístico sin suplantarlo. De esta manera, se ofrece un paradigma para desarrollar herramientas que preservan la integridad científica en la era de los algoritmos y fortalecen la identidad institucional y la diversidad cultural-lingüística de la comunidad.

## **Referencias**

- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Casasa Núñez, L. (2023). Concibiendo la escritura: Enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Kañina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 47(3), 7–31. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/kan/v47n3/2215-2636-kan-47-03-7.pdf>
- Cruz, M. L. (2025). *Los criterios de calidad de los textos escolares de comunicación del V ciclo*. *Revista Educación*. [https://www.researchgate.net/publication/391202232\\_LOS\\_CRITERIOS\\_DE\\_CALIDAD\\_DE\\_LOS\\_TEXTOS\\_ESCOLARES\\_DE\\_COMUNICACION\\_DEL\\_V\\_CICLO\\_OR\\_THE\\_QUALITY\\_CRITERIA\\_OF\\_THE\\_SCHOOL\\_TEXTS\\_OF\\_COMMUNICATION\\_OF\\_THE\\_V\\_CYCLE](https://www.researchgate.net/publication/391202232_LOS_CRITERIOS_DE_CALIDAD_DE_LOS_TEXTOS_ESCOLARES_DE_COMUNICACION_DEL_V_CICLO_OR_THE_QUALITY_CRITERIA_OF_THE_SCHOOL_TEXTS_OF_COMMUNICATION_OF_THE_V_CYCLE)

- Espinosa, M. J., Figueroa, J., & Ávila Reyes, N. (2024, septiembre). *Oportunidades para aprender a escribir: La escritura auténtica en el aula* (Prácticas para la Justicia Educacional, N° 27). Centro Justicia Educacional. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2024/09/Practicas-n27.pdf>
- Gao, R., Yu, D., Gao, B., Hua, H., Hui, Z., Gao, J., & Yin, C. (2025, 6 de abril). Legal regulation of AI-assisted academic writing: Challenges, frameworks, and pathways. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1546064>
- Innovatiana. (2024). *La importancia de la curación de datos para los modelos de IA*. <https://www.innovatiana.com/es/post/data-curation-for-ai>
- López Rodríguez, C. I., Faber, P., León Araúz, P., Prieto Velasco, J. A., & Tercedor, M. (2010). *La Terminología basada en marcos y su aplicación a las Ciencias Ambientales*. <http://lexicon.ugr.es/pdf/lopezetal2010.pdf>
- Moreno Mosquera, E., & Soares Sito, L. R. (2019). Current Issues, Opportunities, and Horizons in Literacy Studies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219–229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Oratz, L. T., & West, D. S. (2024, 29 de febrero). *Human authorship requirement continues to pose difficulties for AI-generated works*. Perkins Coie. <https://perkinscoie.com/insights/article/human-authorship-requirement-continues-pose-difficulties-ai-generated-works/>
- Palermo, C., & Wilson, J. (2020). Implementing automated writing evaluation in different instructional contexts: A mixed-methods study. *Journal of Writing Research*, 12(1), 63–108. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.04>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65–97. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>
- Romero Saldarriaga, M. A., Salazar Apolo, J. D. C., Buñay Lata, M. V., Cabrera Maldonado, N. E., & Saltos Zambrano, K. M. (2025). Las rúbricas como instrumento predominante en la evaluación formativa: un estudio en educación general básica, Ecuador 2025. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 4846–4867. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17259](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17259)
- Vasconcelos, S., & Marušić, A. (2025, 7 de mayo). *Integridad científica y agencia humana en la investigación entrelazada con IA Generativa*. SciELO en Perspectiva. <https://blog.scielo.org/es/2025/05/07/integridad-cientifica-y-agencia-humana-en-la-investigacion-con-ia-gen/>
- Wieczorkowska, A. (2025). Methodology for obtaining high-quality speech corpora. *Applied Sciences*, 15(4), 1848. <https://doi.org/10.3390/app15041848>

Winberg, C., Engel-Hills, P., & Winberg, S. (2024). “Am I in control of my own writing?”: Training postgraduate candidates in the responsible use of generative artificial intelligence in academic writing. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 6(1), 1–11. [https://digitalknowledge.cput.ac.za/bitstream/11189/10027/1/Am I in control of my own writing.pdf](https://digitalknowledge.cput.ac.za/bitstream/11189/10027/1/Am_I_in_control_of_my_own_writing.pdf)

## ***Implementación IA generativa como recurso pedagógico inclusivo en la Educación Superior***

## ***Implementation of generative AI as an inclusive pedagogical resource in Higher Education***

**Jorge Solar Guerra**

CFT Cenco, Chile.

<https://orcid.org/0009-0001-3104-1900>

[jorge.solarag@gmail.com](mailto:jorge.solarag@gmail.com)

**Valeria Orellana Muggioli**

Universidad de los Andes, Chile.

<https://orcid.org/0009-0003-5050-1938>

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

**Luis Guzmán Quezada**

Universidad de la Frontera (UFRO), Chile.

<https://orcid.org/0009-0008-5008-1992>

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

**Juan Pablo Catalán Cueto**

Universidad Andrés Bello (UNAB).

<https://orcid.org/0000-0003-4702-8839>

[juan.catalan@unab.cl](mailto:juan.catalan@unab.cl)

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación describe una implementación pedagógica en educación superior (ES), enfocada en la inclusión de herramientas tecnológicas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante utilización de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Este proyecto se realizó en la asignatura de Enfermería en Situación de Urgencia de una universidad privada en Chile. La intervención consistió en el diseño e implementación de un chatbot educativo en la plataforma POE, con el fin de reforzar aprendizajes clave relacionados a síndrome coronario agudo y manejo del trauma. El objetivo fue respaldar la práctica pedagógica mediante metodologías de participación activas con IAGen para potenciar el aprendizaje estudiantil con guía y apoyo docente. Se adoptó la metodología de investigación-acción con enfoque mixto, aplicando encuestas para evaluar la percepción de estudiantes, docentes y supervisores clínicos de su experiencia con el chatbot, posteriormente a la validación de expertos tecnológicos y disciplinares. Los resultados obtenidos indican una percepción altamente positiva por docentes y estudiantes, quienes respaldan el uso de esta herramienta tecnológica inclusiva para consolidar aprendizajes. Se concluye que la IAGen apoya el proceso formativo, ofreciendo

una alternativa eficaz para reducir las brechas asociadas al uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en educación superior.

**Palabras clave:** Innovación, Educación Superior (ES), Aprendizaje, TIC, Inteligencia Artificial generativa (IA).

## **Abstract**

This research work describes pedagogical implementation in higher education (HE), focused on the inclusion of technological tools to support the teaching-learning process through the use of Generative Artificial Intelligence (IAGEN). This project was carried out in the subject of Emergency Nursing at a private university in Chile. The intervention consisted of the design and implementation of an educational chatbot on the POE platform, in order to reinforce key learning related to acute coronary syndrome and trauma management. The objective was to support pedagogical practice through active participation methodologies with IAGen to enhance student learning with guidance and teaching support. The action research methodology was adopted with a mixed approach, applying surveys to evaluate the perception of students, teachers and clinical supervisors of their experience with the chatbot, after validation by technological and disciplinary experts. The results indicate a highly positive perception by teachers and students, who support the use of this inclusive technological tool to consolidate learning. It is concluded that the IAGen supports the training process, offering an effective alternative to reduce the gaps associated with the use of Information and Communication Technologies (ICT) in higher education.

**Keywords:** Innovation, Higher Education (ES), Learning, ICT, Generative Artificial Intelligence (AI).

## **Introducción**

La innovación en educación superior (ES) implica más que la simple entrega de contenidos; exige adaptación, aprendizaje continuo y la integración de metodologías activas en la práctica docente para consolidar el desarrollo de habilidades, conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes. La innovación es fundamental en los contextos de ES debido a la rápida evolución tecnológica en la sociedad actual. La incorporación de estos avances en las prácticas pedagógicas resulta vital para los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo crucial el apoyo institucional, la cultura de aprendizaje continuo y el rol docente como guía para superar las brechas relacionadas con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Acuña et al., 2021; Vega et al., 2021; Schophuizen et al., 2022).

La integración de tecnologías y la educación virtual con un enfoque formativo se ha constituido como un eje esencial para disminuir las brechas asociadas al uso de TIC en ES. Herramientas tecnológicas como el chatbot con IAGen están diseñadas para personalizar la experiencia de aprendizaje. Estos chatbots interactúan utilizando lenguaje natural, simulando la conversación humana, proporcionando explicaciones y conocimiento solicitado en tiempo real, mejorando así

el aprendizaje adaptativo y personalizado en tono y actitud, esto, al ofrecer retroalimentación automática y personalizada como herramienta de apoyo que favorece la producción, motivación, comprensión y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico (Ramandanis & Xinogalos, 2023; Makhoul et al., 2024; Chiappe et al., 2025; Jiménez-García et al., 2025). Por consiguiente, se presenta como una herramienta clave de apoyo académico para optimizar el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de “Enfermería en Situación de Urgencia”, centrándose en los contenidos críticos de manejo del trauma y síndrome coronario agudo.

En este marco, se identificaron brechas educativas que resaltaban la necesidad de implementar metodologías inclusivas y de participación activas que utilizaran herramientas TIC para facilitar los nuevos aprendizajes en etapas formativas. Cuantitativamente, los resultados del periodo 2024 reflejaron esta debilidad, con aproximadamente un 67% de las calificaciones teóricas oscilando entre 4,0 y 4,9 (en una escala de 1,0 a 7,0, siendo 4,0 la aprobación), lo que evidenciaba una dificultad en la integración de contenidos teóricos durante la práctica clínica. A nivel cualitativo, aunque las encuestas de finalización de periodo mostraron una valoración positiva de los contenidos, los estudiantes indicaron requerir mayor apoyo para reforzar los temas de la asignatura. Esta necesidad fue reafirmada por encuestas diagnósticas aplicadas a docentes, supervisores de práctica clínica y directivos, quienes sugirieron la inclusión de estrategias activas con TIC innovadoras para fortalecer la integración teórico-práctica.

Ante este panorama, se procedió al diseño e implementación de un chatbot en la plataforma POE. El objetivo era apoyar la práctica pedagógica mediante metodologías de participación activas a través del uso de IAGen, considerada una herramienta tecnológica que ofrece oportunidades de mejora, complemento, facilitación y personalización del aprendizaje. Este recurso pedagógico inclusivo está diseñado para proporcionar retroalimentación inmediata de las interacciones en el contexto de educación superior en salud, siempre bajo el apoyo y la guía docente.

## **Metodología**

La metodología empleada fue la investigación-acción con enfoque mixto, que combina e integra datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. En el plano cuantitativo, se utilizaron encuestas estructuradas con escala Likert, preguntas abiertas y la valoración de calificaciones, con el propósito de medir la información porcentual y los datos relativos a la utilidad y pertinencia del chatbot para estudiantes, docentes y supervisores clínicos de la asignatura. Paralelamente, el plano cualitativo incluyó observaciones y sugerencias recopiladas de los mismos actores mediante estos instrumentos de recogida de información. Esta información mixta facilitó una comprensión integral durante el diseño e implementación del chatbot con IAGen, adoptando una perspectiva docente inclusiva y permitiendo guiar el aprendizaje de los estudiantes con metodologías activas TIC para reforzar el contenido teórico-práctico en contextos de urgencia médica. Este enfoque práctico se sustenta en las fases de observación, planeación, acción y reflexión desde el enfoque cualitativo que combinan datos con naturaleza cuantitativa (Núñez-

Rojas et al., 2021; Tran y Presas 2021; Creswell, 2022; Dulo, 2022; Elliot, 2001, como se citó en Huaranga y Mateo, 2025)

La fase inicial de observación diagnóstica incluyó la aplicación de encuestas a estudiantes, docentes y supervisores clínicos del pregrado para identificar necesidades académicas y pedagógicas. El propósito fue reforzar los contenidos críticos de manejo del trauma y síndrome coronario agudo en la asignatura de Enfermería en Situación de Urgencia, en una universidad privada en Chile. A partir de este diagnóstico, se llevó a cabo el diseño y la aplicación del chatbot con IAGen en la plataforma POE. El chatbot fue ajustado progresivamente a través de sus primeras versiones hasta alcanzar la versión definitiva utilizada, promoviendo la interacción, la reflexión crítica y la adaptación de las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante (Kruger y Buley, 2022; Hanfstingl y Pflaum, 2022; Zeivots et al., 2023).

Posteriormente, se diseñó e implementó el chatbot para el apoyo y reforzamiento pedagógico, incentivando su uso constante con la guía de los docentes de la asignatura. Esta intervención permitió obtener datos porcentuales y frecuencias sobre la percepción de uso y la pertinencia de la herramienta una vez completada la actividad curricular.

Etapas de Diseño e Implementación (Fase de Acción): En la primera fase operativa, se creó el chatbot en la plataforma POE, configurándolo con características de contenido personalizadas mediante la entrega de instrucciones (prompts) relativas a los contenidos clave de la asignatura. Esta implementación se realizó con el segundo grupo de estudiantes de práctica clínica (25 alumnos). Se desarrollaron cinco versiones iniciales del chatbot, entrenadas con distintos modelos, optimizando en cada iteración el diseño del prompt para lograr mayor precisión, mejor adaptación, respuestas pedagógicas más exactas y retroalimentación inmediata. Paralelamente, se elaboró un manual de instrucciones dirigido a los docentes y otro de buenas prácticas para los estudiantes, facilitando el uso apropiado de la herramienta tecnológica.

El apoyo docente fue esencial. El docente coordinador se encargó del lanzamiento del chatbot denominado “Asistente de Urgencia”, informando a los estudiantes a través de la plataforma “Canvas” e incorporando un video explicativo. El equipo docente también supervisó activamente al estudiantado, incentivando el uso de la herramienta virtual mediante correos electrónicos, WhatsApp para resolver dudas, además de practicar y validar ellos mismos los contenidos específicos. La optimización del chatbot continuó basándose en la retroalimentación recibida y en la práctica de los administradores.

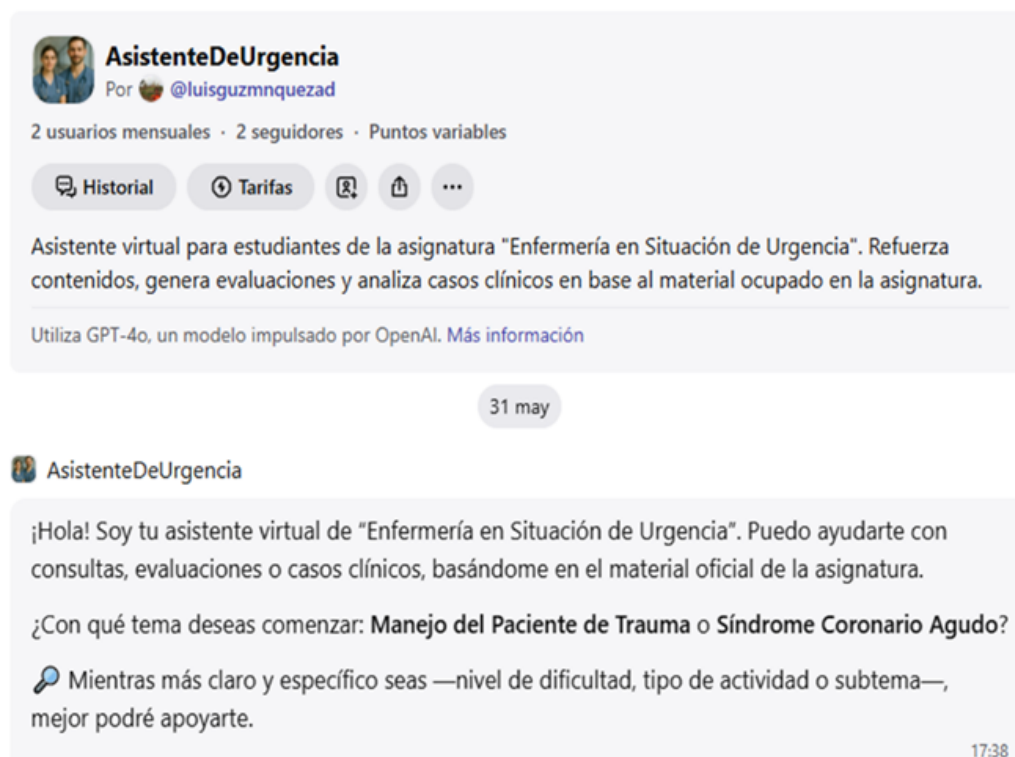
El chatbot fue validado por expertos docentes en tecnología educativa y disciplinares. Estos expertos proporcionaron información cuantitativa mediante encuestas de Google Forms para la validación final, junto con sugerencias cualitativas que permitieron optimizar el proceso hasta la etapa final de implementación. Las sugerencias incluyeron profundizar el contenido, simplificar el diseño visual, crear un repositorio de preguntas, incorporar actividades de profundización e incluir casos clínicos prácticos con contexto farmacológico.

Etapas de Ajustes Finales (Fase de Reflexión): Para el inicio de la segunda etapa, se realizaron los ajustes finales, como un mensaje inicial con tono cercano y una solicitud de especificidad en las

consultas académicas. Se incorporaron autoevaluaciones, preguntas con retroalimentación inmediata y casos clínicos en contexto real. Estos ajustes al prompt de instrucciones dieron como resultado la versión definitiva del chatbot “Asistente de Urgencia”, consolidándolo como una herramienta de refuerzo académico y una metodología activa de recurso pedagógico inclusivo. De esta forma, la metodología confirmó la validez del proceso formativo mediante IAGen, reforzando la coherencia teórico-práctica de conocimientos a través de TIC y fortaleciendo el aprendizaje del estudiante en situaciones de urgencia clínica con la guía docente.

### **Figura 1.**

*Versión definitiva chatbot “Asistente de Urgencia”*



Fuente: Elaboración propia.

## **Resultados y discusión**

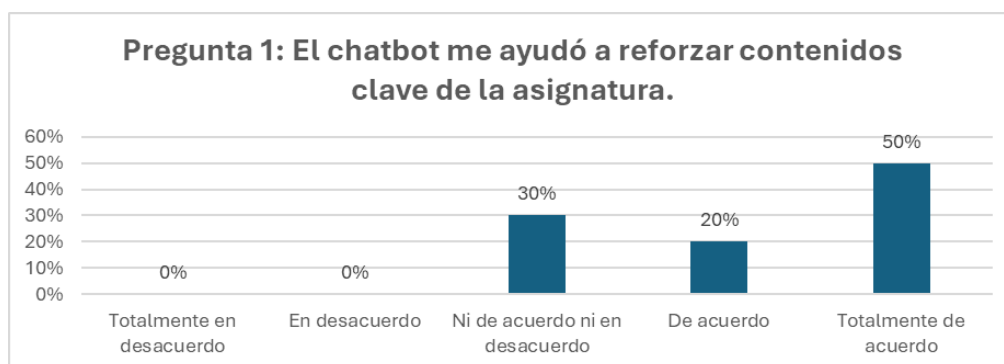
El diseño e implementación del chatbot académico basado en IAGen arrojó resultados altamente positivos y significativos, demostrando su apoyo a la práctica pedagógica y a la guía docente en el refuerzo de contenidos. En la etapa inicial, el diagnóstico confirmó una brecha relacionada con el uso de TIC para la transferencia de contenidos teórico-prácticos en escenarios clínicos. Este hallazgo validó el potencial pedagógico y formativo de la IAGen a través del chatbot implementado.



El análisis de la información cualitativa se basó en las sugerencias e interpretaciones de contexto aportadas por los estudiantes y docentes participantes. La parte cuantitativa se centró en la obtención de datos gráficos, porcentuales y el cálculo de frecuencias. Para este análisis, se tabularon los datos en planillas Excel de los usuarios participantes, incluyendo 10 estudiantes que respondieron anónimamente las encuestas y 4 docentes supervisores de la práctica. Los principales puntos evaluados fueron la utilidad de la herramienta, su pertinencia y su capacidad para reforzar contenidos mediante el chatbot “Asistente de Urgencia”.

### Gráfico 1.

*Encuesta de Satisfacción a estudiantes sobre la utilización del Chatbot: Segundo grupo de estudiantes de la asignatura, a reforzar los contenidos clave de la asignatura. (2025)*

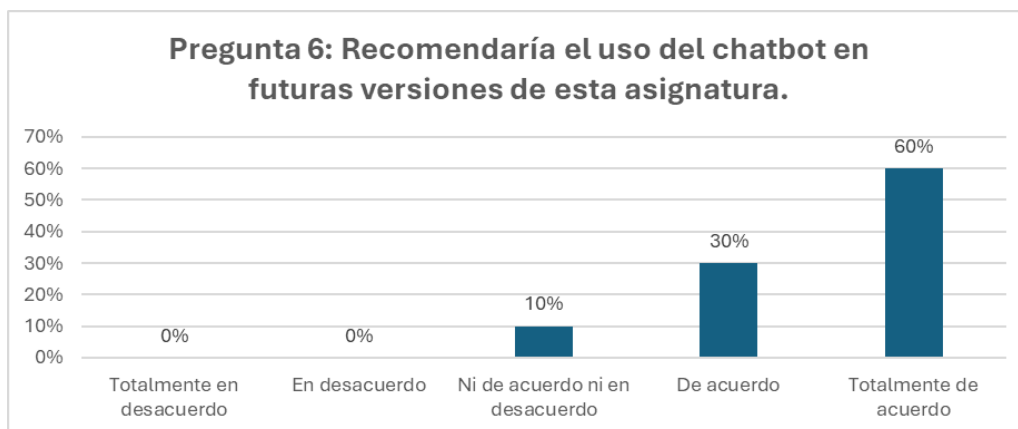


Fuente: Elaboración propia.

El 70% de los estudiantes que interactuaron con el chatbot manifestaron que sí logró reforzar los contenidos clave de la asignatura.

### Gráfico 2.

*Encuesta de Satisfacción a estudiantes sobre la utilización del Chatbot: Segundo grupo de estudiantes de la asignatura, sobre si recomendase el uso del chatbot a futuras versiones de la asignatura. (2025)*

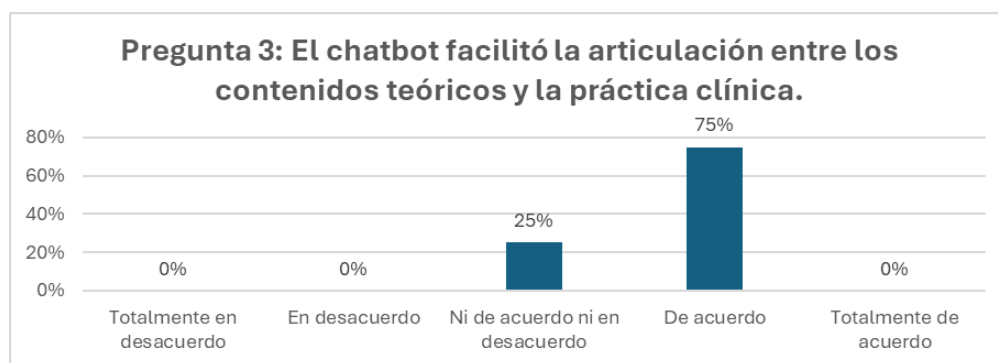


Fuente: Elaboración propia.

Un 90% de los estudiantes manifestó que se debe continuar utilizando esta herramienta virtual para el refuerzo académico. Esto se debe a que el chatbot ofreció la posibilidad de acceder de manera inmediata y personalizada a contenidos, facilitó la profundización de temáticas específicas y permitió la toma de decisiones ante situaciones simuladas y casos teóricos para la práctica clínica, a través de consultas, autoevaluaciones y análisis de casos hipotéticos en contexto real.

### Gráfico 3.

*Encuesta de Satisfacción docente, experiencia sobre si el chatbot facilitó la articulación en los contenidos teóricos y práctica clínica de la asignatura. (2025)*

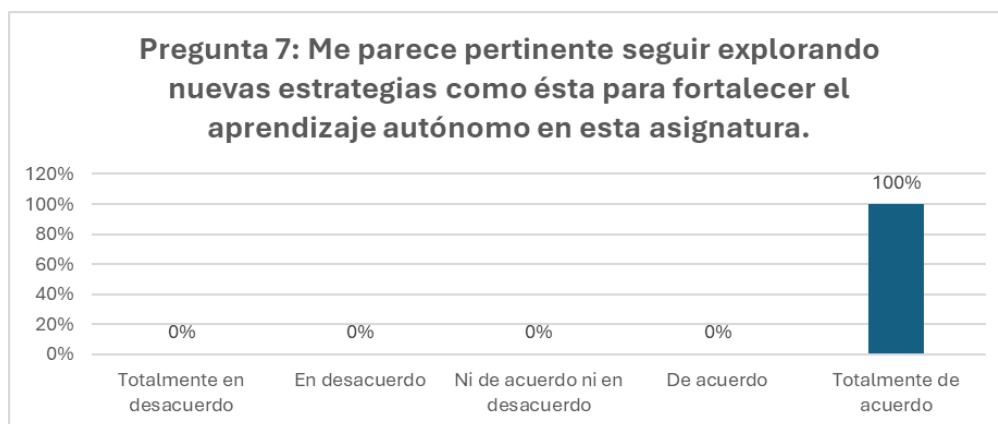


Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el 75% de los docentes confirmó que el chatbot facilita la articulación teórico-práctica de los contenidos de la asignatura. Lo consideran una herramienta tecnológica con potencial pedagógico destacando su gran utilidad y valor como complemento didáctico. Esto se atribuye a que facilita la retroalimentación inmediata y continua, apoyando el aprendizaje autónomo fuera del aula tradicional.

### Gráfico 4.

*Encuesta final de Satisfacción docente, experiencia en la pertinencia de seguir explorando nuevas estrategias como ésta para fortalecer el aprendizaje autónomo en esta asignatura. (2025)*



Fuente: Elaboración propia.

Además, el 100% de los docentes confirmó la pertinencia de expandir el uso del chatbot hacia otras asignaturas y de continuar explorando estrategias similares para fortalecer el aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva cualitativa, las reflexiones y sugerencias recopiladas en las encuestas de salida revelaron una visión formativa positiva hacia el uso de las TIC emergentes. La guía formativa, la experiencia directa con el chatbot y la validación previa por expertos disciplinares y en tecnología educativa fueron elementos clave para consolidar su uso. Las sugerencias recibidas se tradujeron en mejoras sustantivas en las interacciones, el diseño y la contextualización de los contenidos de casos clínicos. Este proceso generó un nuevo enfoque didáctico en innovación educativa, fomentando el trabajo conjunto entre docentes y alumnos para reforzar el aprendizaje en contextos clínicos mediante el chatbot como recurso inclusivo. La herramienta fortaleció el espacio crítico-reflexivo de los estudiantes al analizar las preguntas, los casos médicos generados y las autoevaluaciones con retroalimentación inmediata.

A pesar del alto potencial de la herramienta tecnológica, los docentes identificaron desafíos clave para una integración más efectiva. Sugieren la necesidad de instrucciones más precisas sobre el uso del chatbot para maximizar su aporte académico. Además, enfatizan la importancia de establecer su uso como obligatorio y no solo opcional, garantizando la participación total. Finalmente, se subraya la necesidad de ser específicos con el tipo de preguntas requeridas para evaluaciones formativas, incentivando las preguntas de aplicación y análisis por encima de las meras definiciones.

La discusión de estos resultados confirma que la incorporación de herramientas basadas en IAGen, que apoyan la práctica pedagógica mediante metodologías de participación activas, constituye una innovación efectiva y un recurso inclusivo en educación superior. Refuerza el aprendizaje estudiantil y consolida el vínculo entre la pedagogía y las TIC, sin que esto implique sustituir el rol académico del profesorado. El docente actúa como guía y soporte, ampliando las oportunidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al ser flexible, contextualizado e interactivo, este elemento virtual consigue reforzar el conocimiento teórico-práctico de los estudiantes y adapta la práctica docente a las nuevas demandas y a la necesidad de mejora continua.

## **Conclusiones**

Esta experiencia de innovación docente permitió constatar principalmente el valor de la IAGen desde su fase de diseño e implementación como herramienta tecnológica para el proceso académico. La IAGen apoya la práctica pedagógica a través de metodologías de participación activas, reforzando el aprendizaje de los estudiantes en contextos de formación profesional teórico-práctico en urgencia clínica, siempre con la guía docente.

Los resultados demuestran que la incorporación de TIC con un sentido pedagógico genera nuevos espacios de reflexión crítica y promueve el trabajo colaborativo entre profesores y

estudiantes en entornos clínicos digitales. La IAGen se establece como un medio que potencia el rol formativo y mediador del profesorado, en lugar de sustituir sus funciones de apoyo al alumnado.

Desde una perspectiva institucional, la experiencia reafirma la necesidad de fortalecer estrategias y políticas que incentiven y promuevan la formación continua del profesorado en el uso pedagógico y ético de herramientas basadas en IAGen. Los hallazgos de esta investigación-acción con enfoque mixto apoyan la promoción de modelos pedagógicos sostenibles basados en la integración tecnológica, la mejora continua y el desarrollo de la reflexión crítico-analítica. El chatbot utilizado como metodología de participación activas de refuerzo académico, particularmente en contenidos de salud, enriquece la práctica pedagógica en educación superior, consolidando un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, activo, profundo y alineado con la evolución de la educación tradicional hacia el desarrollo digital y la mejora continua de la práctica docente.

## Referencias

- Acuña, C., Taroppio, D., Franz, M., & Quintana, E. (2021). Innovación educativa en educación superior. Creencias y prácticas de académicos y equipos directivos. *Paideia* (68), pp. 107-135. <https://doi.org/10.29393/PA68-4IEES50004>
- Chiappe, A., Sanmiguel, C., & Sáez, F. (2025). IA generativa versus profesores: reflexiones desde una revisión de la literatura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 72, pp. 119-137. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107046>
- Creswell, J. (2022). *A Concise Introduction Mixed Method Research*. SAGE.
- Dulo, A. A. (2022). In-service teachers' professional development and instructional quality in secondary schools in Gedeo Zone, Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100252>
- Hanfstingl, B., & Pflaum, M. (2022). Continuing professional development designed as second order action research: outcomes and lessons learned. *Educational Action Research*, 30(2), 223–242. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1850496>
- Huaranga, J., & Mateo, E. (2023). La investigación acción en el sector educativo: Revisión sistemática. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencia de la Educación* 9 (39). [www.revistahorizontes.org](http://www.revistahorizontes.org)
- Jiménez-García, E., Ruiz-Lázaro, J., Martínez-Requejo, S., & Redondo-Duarte, S. (2025). Inteligencia Artificial y chatbots para una educación superior sostenible: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28 (2). <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43240>

- Kruger, C., & Buley, J. (2022). Collaborative Learning to Foster Critical Reflection by Preservice Student Teachers within a Canadian South African Partnership. *Journal of Teaching and Learning*, 16(3), 69–95. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i3.7203>
- Makhlouf, E., Alenezi, A., & Shokr, E. (2024). Effectiveness of designing a knowledge-based artificial intelligence chatbot system into a nursing training program: A quasi-experimental design. *Nurse Education Today*, 137, 106159. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106159>
- Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C. A., & Alejandría, Y. (2021). Training of teaching competences by action research. *Formacion Universitaria*, 14(4), 133–142. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400133>
- Ramandanis, D., & Xinogalos, S. (2023). Investigating the Support Provided by Chatbots to Educational Institutions and Their Students: A Systematic Literature Review. *Multimodal Technol. Interact.* 7, 103. <https://doi.org/10.3390/mti7110103>
- Schophuizen, M., Kelly, A., Utama, C., Specht, M., & Kalz, M. (2022). Enabling educational innovation through complexity leadership? Perspectives from four Dutch universities. *Tertiary Education and Management*, 29, pp. 471-490. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09105-8>
- Tran, O., & Presas, M. (2021). Un proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la competencia estratégica de traducción. *Hermenens*, 23, 453–495. <https://doi.org/10.24197/her.23.2021.453-495>
- Vega, C., Sánchez, M., Rosano, G., & Amador, S. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Apertura (Guadalajara, Jal.)* 13 (2), 6-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061>
- Zeivots, S., Buchanan, J. D., y Pressick-Kilborn, K. (2023). Pre-service teachers becoming researchers: the role of professional learning groups in creating a community of inquiry. *Australian Educational Researcher*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00589-2>

***La Inteligencia Artificial en el contexto de la Educación Superior en Chiapas:  
un estudio documental***

***Artificial Intelligence in the context of Higher Education in Chiapas: a  
documentary study***

**Nallely Alonso Gómez**

*Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa, México.*

<https://orcid.org/0000-0003-1137-246X>

[nallelyag13@gmail.com](mailto:nallelyag13@gmail.com)

**Guillermo Alonso Solís**

*Universidad Autónoma de Chiapas, México.*

<https://orcid.org/0000-0002-05907-8668>

[guillermo.solis@unach.mx](mailto:guillermo.solis@unach.mx)

**Carlos Humberto Maldonado Méndez**

*Universidad Autónoma de Chiapas, México.*

<https://orcid.org/0000-0001-7545-9121>

[humberto.maldonado@unach.mx](mailto:humberto.maldonado@unach.mx)

**Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo principal el analizar las concepciones teóricas en torno a la IA con el fin de determinar sus beneficios y desafíos para docentes de Educación Superior en Chiapas. Se optó por una investigación de carácter documental, con un enfoque interpretativo, enfocado en explorar la integración de la IA en la ES, se mencionan criterios de inclusión y exclusión en los documentos. Chiapas está dando los primeros pasos para su incorporación, enfocándose en la gestión académica, la formación docente y la aplicación en ciencias computacionales. En cuanto a la teorización de la IA en la Educación Superior en Chiapas se centra en dos grandes ejes: el primero tiene que ver con la pedagogía-adaptativa y el segundo con lo socio-ético-cultural. Se concluye que la IA está teniendo un profundo y positivo impacto en la educación, ya que proporciona herramientas valiosas para mejorar y personalizar el proceso de aprendizaje, automatizar tareas administrativas, realizar seguimiento a través de tutorías virtuales y mejorar la toma de decisiones educativas.

**Palabras clave:** docencia, educación superior, inteligencia artificial.

**Abstract**

The main objective of this paper is to analyze the theoretical conceptions surrounding AI in order to determine its benefits and challenges for Higher Education teachers in Chiapas. A documentary research approach was chosen, with an interpretive approach, focused on exploring the integration of AI in higher education. Inclusion and exclusion criteria are mentioned in the documents. Chiapas is taking the first steps toward its incorporation, focusing on academic management, teacher training, and its application in computer science. Regarding

the theorization of AI in Higher Education in Chiapas, it centers on two major axes: the first has to do with adaptive pedagogy and the second with socio-ethical-cultural aspects. It is concluded that AI is having a profound and positive impact on education, as it provides valuable tools to improve and personalize the learning process, automate administrative tasks, provide follow-up through virtual tutoring, and improve educational decision-making.

**Keywords:** teaching, higher education, artificial intelligence.

## Introducción

La Inteligencia Artificial (IA) está generando gran interés en el sector de la educación y de manera particular en Educación Superior (ES), de cara a su gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, también presenta retos. Es por eso que el presente trabajo tiene como objetivo principal el analizar las concepciones teóricas en torno a la IA con el fin de determinar sus beneficios y desafíos para docentes de Educación Superior en Chiapas.

En este tenor, la IA y demostrando la inmensa fuerza que está tomando en las aulas, se trae a cuentas la definición de Morrillo et al., (2024) que destaca que dicha herramienta está brindando elementos interesantes que facilitan la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo así, los contenidos educativos en formas más dinámicas.

También, señalan Knox, Wang y Gallagher (2020) que la inteligencia artificial va más allá de la transformación de herramientas, estrategias y métodos, y también incluye y redefine diferentes marcos epistemológicos, cognitivos y organizativos relacionados con la investigación académica.

Es por lo anterior que hablar de la IA en la Educación Superior es un campo que se encuentra enmarcado por una complejidad tecnológica, epistemológica y metodológica, no obstante, también se encuentra enmarcado por el contexto de cada región, es decir, por tensiones políticas, económicas, sociales y culturales. En adición a lo antes mencionado, Williamson y Piattoeva (2022) indican que es imprescindible abordar el papel de la IA en la educación no solo desde sus promesas técnicas, sino también desde sus implicaciones sociales, políticas y epistemológicas, muchas veces invisibilizadas en los discursos dominantes.

Lo anterior cobra sentido cuando situamos este tema dentro del contexto de regiones marginadas. En el caso particular de estudio, la entidad de Chiapas ubicada al sur de México, presenta características que le impregnan otro cariz a la investigación. Hablar de ES en Chiapas es recordar que la entidad continúa siendo una de las entidades con mayores desafíos en materia de desarrollo humano en México. Según los datos más recientes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2020), el estado presenta un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.690, indicador que se encuentra por debajo del promedio nacional y lo sitúa entre los últimos lugares del país.

La dimensión de la salud, medida a través de la esperanza de vida al nacer, es uno de los rubros donde Chiapas muestra un rezago considerable. Para 2024, la esperanza de vida en el estado se sitúa en 73 años, cifra inferior al promedio nacional. En el ámbito educativo, Chiapas enfrenta importantes retos para garantizar que sus habitantes tengan acceso a una formación completa y

de calidad. El Índice de Educación en el estado se ha mantenido históricamente como el más bajo del país. Para 2020, la tasa de analfabetismo en la población de 15 años y más era del 13.7 %.

Por otro lado, la dimensión económica, que considera el ingreso per cápita, es otro de los componentes que lastra el desarrollo humano en Chiapas. El Producto Interno Bruto (PIB) per cápita en el estado para 2023 fue de \$71,343 pesos mexicanos, uno de los más bajos a nivel nacional (PNUD, 2024). Es por todo lo anterior que realizar esta investigación toma otro cariz a partir de las condiciones diferenciadas de la región de estudio.

## **Metodología**

Como el objetivo principal de este trabajo es analizar las concepciones teóricas en torno a la IA con el fin de determinar sus beneficios y desafíos para docentes de Educación Superior (ES) en Chiapas, se optó por una investigación de carácter documental, con un enfoque interpretativo, enfocado en explorar la integración de la IA en la ES.

La investigación documental se entiende como un proceso sistemático de recopilación, organización y análisis de documentos y fuentes de información con el fin de establecer el estado del conocimiento sobre un determinado tema (Cotrina García, 2025). Según Ruíz Olabuénaga (2012) la investigación documental “es una técnica de investigación que consiste en la recolección, organización de fuentes documentales, con el propósito de obtener conocimiento que permita responder a preguntas de investigación específicas” (p. 42).

Se optó por esta metodología porque la investigación documental responde a varios propósitos. Puede tener un carácter informativo, pero, en este caso, proporciona una base sólida sobre el tema de estudio, disponible en la literatura científica existente. En este sentido, la investigación documental es muy útil y valiosa para realizar análisis profundos proporcionando bases teóricas fundamentales (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Las dos principales variables que constituyeron los ejes de la revisión documental fueron la IA y la Educación Superior en Chiapas. A partir de esto, el supuesto del estudio fue que existe una influencia de la IA en la ES. La metodología consistió en una revisión de fuentes primarias sobre el desarrollo de la IA y su influencia en el ámbito educativo, con especial énfasis en su implementación y en los factores que afectan a los actores educativos (docentes y estudiantes).

Específicamente, se consultaron artículos relevantes en inglés y español sobre IA, así como recursos clasificados en la temática de la ES; los criterios de inclusión fueron formados a partir de palabras claves como: “inteligencia artificial”, “educación superior”, “sureste de México”, “*artificial intelligence*”, “*higher education*”. Los años de publicación que se consideraron fueron del 2019 al 2024. El tipo de documento que se tomó en cuenta se limitó a los artículos científicos; en cuanto a la etapa de publicación, la búsqueda se enfocó a documentos publicados con acceso abierto.



## Resultados y discusión

Los principales beneficios de la IA en la educación superior son variados, en el caso del estudiantado se puede personalizar y hacer más eficiente el aprendizaje, en el caso del profesorado es útil para la planeación y evaluación. A continuación, se muestran algunos hallazgos particulares:

- La mayor contribución en investigaciones sobre la IA en Educación Superior se concentra en la región central de México, que incluye a la Ciudad de México y su área metropolitana. No así la región sureste, especialmente Chiapas, está dando los primeros pasos para su incorporación, enfocándose en la gestión académica, la formación docente y la aplicación en ciencias computacionales.
- Aunque la investigación específicamente centrada en el análisis de artículos científicos provenientes solo de Chiapas es limitada, los documentos disponibles reflejan un esfuerzo institucional concentrado principalmente en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) para integrar la IA de manera transversal.
- El área de conocimiento donde se concentra la investigación, desarrollo y la oferta formativa más directamente relacionada con la IA en Chiapas es la de Ingeniería, Ciencias Computacionales y Tecnologías de Software.
- En cuanto a la teorización de la IA en la Educación Superior en Chiapas se centra en dos grandes ejes: el primero tiene que ver con la pedagogía-adaptativa y el segundo con lo socio-ético-cultural.
- Eje pedagógico-adaptativo: esta es la teorización más común y se basa en el potencial de la IA para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando marcos conceptuales como la pedagogía digital y el aprendizaje adaptativo. Incluye la personalización del aprendizaje, la optimización de evaluaciones y el desarrollo de competencias.
- Eje socio-ético-cultural: Este marco se enfoca en las implicaciones más amplias de la IA, especialmente relevantes en un estado con gran diversidad cultural y alta marginación. La teorización principal en este sentido es en cuanto a la brecha digital y equidad, también, se relaciona con los dilemas éticos y propiedad intelectual, por último, se considera la intersección con la tradición y cultura, éste último, abarca un análisis etnográfico que teoriza sobre la IA no solo como una herramienta, sino como una fuerza que interactúa con la tradición y la preservación de la identidad cultural (particularmente en los Altos de Chiapas).
- Ahora bien, a pesar de los múltiples beneficios que tiene la IA, también presenta una serie de preocupaciones y desafíos para aprovechar el potencial y garantizar su uso ético como una herramienta en educación. Desde el punto de vista de los autores revisados, los desafíos son los siguientes: existe un grave problema con la desigualdad y el acceso equitativo a dispositivos y conexiones a redes de internet. Esto trae como consecuencia una brecha que limita al estudiantado al acceso a materiales, ejercicios y oportunidades de aprendizaje.
- También, el estudiantado puede estar expuesto a riesgos de seguridad en línea de privacidad, para lo cual es necesario establecer normas éticas del uso de la IA como una medida de protección. Los sesgos se forman a partir de los algoritmos pueden estar

programados con tendencias e intenciones de preferencias ideológicas, culturales, sociales y políticas, para lo cual se hace indispensable una revisión crítica de la información. Y por último, debe considerarse como un punto principal el cuidado de los derechos de autor. Estos desempeños tienen una estrecha relación con la autenticidad de la evaluación del aprendizaje que no siempre se pueden evaluar ni con productos ni con algoritmos.

## Conclusiones

La IA está teniendo un profundo y positivo impacto en la educación, ya que proporciona herramientas valiosas para mejorar y personalizar el proceso de aprendizaje, automatizar tareas administrativas, realizar seguimiento a través de tutorías virtuales y mejorar la toma de decisiones educativas. Sin embargo, también presenta desafíos importantes, como la necesidad de garantizar la privacidad de los datos y la capacitación adecuada de los educadores para utilizar estas tecnologías de manera efectiva. Este tipo de revisión tiene como características su rigor y meticulosidad, las cuales posibilitan un análisis más profundo y crítico de los trabajos seleccionados, a la vez que aseguran la calidad y confiabilidad de la información recopilada.

Por tal motivo, la educación se enfrenta al desafío de regular la implementación de la IA de manera que pueda ser empleada de manera exitosa en la formación académica de los estudiantes. Esto implica la actualización, formación y capacitación docente necesaria para lograr una integración exitosa de estas tecnologías. El futuro de la educación, sin duda, estará cada vez más integrado e influenciado por la IA, por lo que es imperativo que se continúe investigando acerca de cómo aprovecharla.

## Referencias

- Cotrina García, M. (2025). Guía didáctica de investigación documental. Máster en educación educativa (pp. 1-16). Universidad de Cádiz.
- Knox, J., Wang, Y., y Gallagher, M. (2020). *Artificial intelligence and education futures: Critical perspectives and alternative imaginaries*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429286798>
- Morillo, Castillo, Aguilar, y Cazco. (2024). La inteligencia artificial como herramienta para generar recursos educativos. *Latina*, 8 (4), 15-25.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Índice de Desarrollo Humano (IDH) 2020: Chiapas. México*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2024). *Informe sobre Desarrollo Humano 2023/2024: Romper el estancamiento. Reimaginar la cooperación en un mundo polarizado*.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª. Ed.) Deusto.
- Williamson, B., y Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45 (3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>

## *El rol del docente frente a la inteligencia artificial en la educación 4.0*

## *The teacher's role in the face of artificial intelligence in Education 4.0*

**Jeferson Crespo Asqui**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-0646-2068>

[jeferson.crespo@unae.edu.ec](mailto:jeferson.crespo@unae.edu.ec)

**Jenny Lapo Yanangómez**

Unidad Educativa Limón, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-5408-3232>

[katherinelapo05@gmail.com](mailto:katherinelapo05@gmail.com)

**Marco García Pacheco**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-9268-0140>

[marco.garcia@unae.edu.ec](mailto:marco.garcia@unae.edu.ec)

### **Resumen**

El presente estudio analiza el rol del docente frente a la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la Educación 4.0, considerando las competencias pedagógicas, tecnológicas y éticas que exige este escenario. Se desarrolla una investigación cualitativa, descriptiva y analítica basada en una revisión sistemática de literatura entre 2020 y 2025, utilizando palabras clave sobre IA, Educación 4.0 y competencias docentes. Los resultados muestran avances desiguales: mientras países como Finlandia, Canadá y Corea del Sur impulsan alfabetización digital, ética algorítmica y formación continua, en América Latina persisten brechas de infraestructura, capacitación y políticas. La literatura coincide en que el docente deja de ser mero transmisor para asumirse mediador crítico, diseñador de experiencias personalizadas y garante del uso ético de la IA. Sin embargo, la falta de formación y la percepción de riesgo limitan su apropiación. Se concluye que la IA solo fortalece los procesos educativos cuando el docente ejerce un liderazgo pedagógico y ético, respaldado por políticas sostenidas, apoyo institucional y un enfoque humanista que preserve su centralidad en entornos digitales.

**Palabras clave:** Rol Docente, Inteligencia Artificial, Educación 4.0, Innovación Educativa, Adaptación Tecnológica

### **Abstract**

This study analyzes the role of teachers in the integration of artificial intelligence (AI) within the framework of Education 4.0, considering the pedagogical, technological, and ethical competencies required in this context. It is based on a qualitative, descriptive, and analytical research design grounded in a systematic review of literature published between 2020 and 2025, using keywords related to AI, Education 4.0, and teaching competencies. The findings reveal uneven progress among regions: while countries such as Finland, Canada, and South Korea promote digital literacy, algorithmic ethics, and continuous teacher training, Latin America

continues to face gaps in infrastructure, professional development, and policy frameworks. The literature converges on a redefinition of the teacher's role, shifting from a mere transmitter of content to a critical mediator, designer of personalized learning experiences, and guarantor of the ethical use of AI. However, limited training and perceived technological risks hinder its effective integration. The study concludes that AI can only enhance educational processes when teachers exercise pedagogical and ethical leadership, supported by sustained training policies, institutional backing, and a humanistic approach that preserves their central role in digital environments.

**Keywords:** Teacher's Role, Artificial Intelligence, Education 4.0, Educational Innovation, Technological Adaptation

## Introducción

El campo de la educación se está sometiendo a una transformación a la vez vertiginosa e inevitable por causa de la inteligencia artificial (IA) y de aquello que algunos ya llaman la Educación 4.0, en la que las nuevas tecnologías no constituyen meras herramientas accesorias, sino que pasan a desempeñar el papel de actores principales en la modificación de roles, métodos y estructuras del poder pedagógico. Así pues, el profesor no es un mero transmisor de información, sino un diseñador de experiencias de aprendizaje y un mediador ético con capacidad para reflexionar sobre su labor y para facilitar la adquisición de las habilidades necesarias para el siglo XXI. Sin embargo, cada vez hay más tecnología en las escuelas, y se está creando una brecha importante entre la cantidad de tecnología que hay en el aula y la formación pedagógica, ética y práctica de los docentes para integrarla de una forma significativa, crítica y equitativa. Y aquí es donde se plantea la cuestión central de este artículo: ¿qué función están llamados a desempeñar los profesores para lograr que la IA se incorpore a la Educación 4.0 de forma responsable, de manera que pueda desplegarse con la máxima ventaja y el mínimo riesgo posible?

Este estudio puede ayudar a desentrañar la preparación necesaria para los profesores, los nuevos papeles que se esperan de ellos, los dilemas éticos más acuciantes y los ambientes de trabajo mejor dispuestos para integrar la IA de la Educación 4.0 de forma equitativa, eficaz y prudente. Asimismo, es esencial para evitar que la IA limite la calidad educativa, la planificación y el desarrollo profesional. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar el rol del docente en el contexto de la Educación 4.0 ante la incorporación de la IA, identificando las competencias pedagógicas, tecnológicas y éticas necesarias, así como las condiciones institucionales que favorecen una integración responsable, equitativa y humanista.

En el ámbito internacional, ha habido otros estudios recientes que preceden al suyo con avances y lagunas en esta línea. El artículo titulado *Examining Teaching Competencies and Challenges While Integrating Artificial Intelligence in Higher Education*, publicado en 2025, identifica las competencias TPACK (Tecnológica, Pedagógica, de Contenido) que hacen falta para integrar la IA en la enseñanza universitaria, y señala que tanto la alfabetización en materia de IA como estar respaldado por unas políticas institucionales resultan cruciales (Ren & Wu, 2025). El autor también toma en consideración sus deficiencias: la carencia de una preparación adecuada del profesor, la falta de recursos en la institución y unas directrices éticas poco claras en la mayoría de los casos (TechTrends, 2025).

En un estudio reciente de Turquía titulado *Exploring the Relationship between Teachers' Competencies in AI-TPACK and Digital Proficiency* (Hava & Babayiğit, 2024), encontramos que también existe una clara relación entre, por un lado, la competencia general de los docentes en materia digital y, por otro, su competencia para integrar la IA; en otras palabras, no se puede educar a los profesores en materia de tecnología a menos que se les enseñen cualquiera que sean las competencias digitales a las que nos referimos. También se están realizando otras investigaciones como la de *What Explains Teachers' Trust of AI in Education across Six Countries?* muestran que la confianza docente hacia la tecnología educativa vinculada al IA implica el acercamiento previo y la comprensión de tecnicismos, de su autoeficacia ante la IA y de los beneficios esperados versus los riesgos percibidos, además se toma en cuenta ciertas variables sociodemográficas (Viberg et al., 2025).

Algunos estudios realizados en Ecuador han tratado el tema del papel que juega en la educación la inteligencia artificial (IA), y sobre todo el papel que le corresponde a los docentes en este proceso de cambio. Los autores Arias y Velasco (2025) resuelven, también los profesores de secundaria se ven ante un importante desafío para utilizar con éxito la IA, por la sencilla razón de que no cuentan con la formación específica y los medios tecnológicos adecuados. Todo ello hace que resulte difícil que se sientan cómodos a la hora de implementar la IA en su enseñanza, lo que supone una clara llamada de atención sobre la necesidad de programas de adiestramiento para profesores sobre las competencias digitales y éticas.

Bejarano Espinoza y España Loor (2025) por el contrario, estudiaron cómo la inteligencia artificial se podía usar como vehículo de innovación pedagógica en el sistema educativo ecuatoriano. Los resultados sugerían que, si se aplica de forma correcta, la IA puede fomentar la adaptación y hacer más eficientes los procesos de aprendizaje. Sin embargo, advirtieron que esta integración también necesita una formación continua del profesorado y la adquisición de unas competencias digitales concretas para que funciones.

Por último, López (2025) analizó los resultados de un curso de formación sobre IA generativa de 80 horas ofrecido a 299 profesores de ocho universidades ecuatorianas. En general, hubo un gran aumento en la capacidad de los profesores para trabajar con la tecnología y para acercarse a la idea de utilizar la IA para impartir clases. Sin embargo, había otros retos, como la dificultad de adaptarse a diferentes métodos pedagógicos y de contar con un apoyo continuado de las instituciones.

Para poner en contexto teórico estas observaciones, recurrimos a varios marcos conceptuales que permiten analizar las implicaciones del papel del profesor con la IA. Quizá el más conocido sea el modelo TPACK, que argumenta que para incorporar las herramientas tecnológicas (y aquí entra la inteligencia artificial) se necesita algo más que conocimiento tecnológico; también es necesario que se unan las filas del conocimiento pedagógico y de contenido. Hay versiones particulares a la IA, como AI-TPACK, que se centra también en comprender las limitaciones, oportunidades, implicaciones éticas y sesgos de los sistemas inteligentes. Las estructuras de referencia adicionales ofrecen los modelos de literacidad en IA y requieren que las personas no solo conozcan las cuestiones técnicas, sino también los sesgos, la privacidad, la transparencia, el uso ético y la capacidad para valorar con espíritu crítico los resultados generados de forma automática por la IA (Hava & Babayiğit, 2024).

Aquí existen algunas variaciones más específicas, como AI-TPACK, sobre el aprendizaje del diseño de la IA que también incluyen una comprensión de las posibilidades, limitaciones, implicaciones éticas y sesgos de los sistemas inteligentes. Otros marcos que resultan pertinentes son los modelos para la literacidad en IA (AI literacy), que abarcan no solo las competencias técnicas, sino también el conocimiento acerca de los sesgos, la privacidad, la transparencia, el uso de la información de forma responsable y la capacidad de valorar críticamente los resultados generados automáticamente por la IA (Ning et al., 2024). También resulta importante el contexto de confianza y autoeficacia tecnológica del profesor: a las personas les agrada utilizar un programa de IA si sienten que saben cómo funciona, si creen que les será de utilidad y si no tienen miedo a los efectos adversos.

Así pues, el profesor de Educación 4.0 se enfrenta a una realidad más compleja que nunca, en la que no puede limitarse a usar herramientas de IA, sino que necesita comprender las implicaciones de dichas herramientas, fomentar habilidades digitales y éticas, conservar su independencia evaluativa y mediadora, y mantener conversaciones con políticas institucionales que defiendan la libertad, la igualdad y la responsabilidad (Sifuentes, et al., 2022). Precisamente este resulta ser el espacio en el que este artículo puede tratar de aportar algo: ayudar a comprender qué es eso que configura ese rol, qué habilidades educativas y éticas se requieren, y qué disposiciones pueden servir de ayuda para que los profesores desempeñen su función de líderes en la integración de la IA sin perder su posición central en el ámbito pedagógico.

En suma, el docente en Educación 4.0 enfrenta una complejidad mayor que nunca: no basta con usar herramientas de IA; debe comprender qué implicaciones tienen esas herramientas, cómo fortalecer las competencias digitales y éticas, cómo mantener su rol evaluativo y de mediación, y cómo interactuar con políticas institucionales que garanticen libertad, equidad y responsabilidad. Este artículo pretende contribuir justamente a ese espacio: entender cómo se conforma ese rol, cuáles competencias educativas y éticas demanda, y qué lineamientos institucionales pueden ofrecer soporte para que docentes puedan liderar la integración de la IA sin perder su centralidad pedagógica.

## **Metodología**

Este es un estudio cualitativo, descriptivo y analítico, basado en una revisión sistemática de trabajos académicos publicados entre 2020 y 2025 (Hernández et al., 2018). El objetivo de esta estrategia metodológica es analizar críticamente los aportes teóricos, empíricos y prácticos sobre el rol del docente en el marco de la Educación 4.0 y la incorporación de la inteligencia artificial (IA) como recurso pedagógico.

La revisión se realizó siguiendo las pautas PRISMA para la identificación, selección y análisis de estudios, utilizando bases de datos como Scopus, SciELO, RedALyC, Dialnet y Google Scholar, con preferencia por artículos de acceso abierto, revisiones sistemáticas y estudios de caso recientes (Sánchez & Donoso, 2022).

Para la búsqueda se emplearon palabras clave combinadas con operadores booleanos: “inteligencia artificial”, “docente”, “Educación 4.0”, “competencias digitales docentes” y “aprendizaje adaptativo”. Los criterios de inclusión fueron: (a) publicaciones entre 2020 y 2025, (b) estudios empíricos o análisis teóricos con sustento metodológico sólido y (c) vinculación

explícita con el rol docente frente a la IA en contextos educativos formales. Se excluyeron documentos duplicados, textos sin acceso completo, opiniones no fundamentadas y trabajos que no abordaran de manera directa la relación entre IA y función docente.

Los participantes de este estudio se entienden como unidades de análisis conformadas por los artículos y documentos seleccionados. Para la recolección y organización de la información se utilizaron matrices de análisis bibliográfico, en las que se registraron datos sobre contexto, enfoque metodológico, competencias docentes asociadas a la IA, implicaciones éticas, condiciones institucionales y recomendaciones formativas. Este procedimiento permitió una sistematización rigurosa, coherente con los objetivos del estudio y adecuada para sustentar la reflexión sobre el rol del docente en la Educación 4.0.

### Resultados y discusión

Datos revelan una tendencia a la integración de la IA en los procesos educativos, con importantes diferencias de matiz según las regiones y los niveles del sistema educativo. A nivel global, la revisión destacó que Finlandia, Corea del Sur y Canadá han puesto en marcha programas de formación del profesorado relativa a la alfabetización digital avanzada, la ética de datos y la enseñanza personalizada adaptada a la IA. En América Latina, por el contrario, la integración de la IA en la educación se encuentra hasta ahora en una fase limitada y desigual, con una débil sustentación en experiencias piloto y en pequeños proyectos de innovación educativa (López y Gómez, 2024).

La siguiente matriz resume los estudios más relevantes identificados en la revisión:

**Tabla 1**

Sistematización de autores

Autor(es) y año	Título / Enfoque	Principales resultados	Enlace
UNESCO (2023)	<i>AI and the Futures of Learning</i>	Identifica la necesidad de marcos éticos y formativos para docentes en IA.	<a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385406">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385406</a>
Herz, J. (2024)	<i>AI Literacy for Educators</i>	La alfabetización en IA mejora la capacidad docente de diseñar entornos de aprendizaje adaptativos.	<a href="https://dominicancaonline.com/syllabus/EDUO9373_AILiteracyforEducators_Syllabus.pdf">https://dominicancaonline.com/syllabus/EDUO9373_AILiteracyforEducators_Syllabus.pdf</a>
Pérez y González (2024)	<i>Formación Docente para el Uso de la Inteligencia Artificial</i>	Señala falta de infraestructura y brecha digital docente. Genera propuestas para la formación docente en IA para procesos de enseñanza-aprendizaje.	<a href="https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594">https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594</a>
Morocho et al. 2025	<i>Competencias digitales y de IA en la educación: transformando a los estudiantes para liderar el futuro del trabajo</i>	Recomienda integrar la IA en el currículo docente con enfoque humanista.	<a href="https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2841-2864">https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2841-2864</a>

Quijije y Mesa (2023)	<i>Ecosistemas digitales de aprendizaje y educación 4.0 una aproximación a las pedagogías emergentes</i>	Evidencia que la IA impulsa el tránsito del docente transmisor al docente facilitador y diseñador de experiencias.	<a href="https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6005/html">https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6005/html</a>
-----------------------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Esta tendencia se encuentra transformando de forma progresiva los ecosistemas educativos de todo el mundo, pero todavía presenta asimetrías representativas en lo que respecta al acceso, las competencias del profesorado y las políticas institucionales. La literatura internacional coincide en que el punto de inflexión no se encuentra exclusivamente en la tecnología, sino en el proceso de redefinir al profesor en calidad de mediador, diseñador y facilitador de unos aprendizajes a medida que, además, sean personalizados. En opinión de la UNESCO (2023), para que la IA se integre de forma ética y pedagógicamente exitosa, hará falta educar a profesores que puedan comprender los principios, los usos y los límites de los sistemas inteligentes, y aquí la alfabetización en IA se convierte en una parte de la competencia profesional de los profesores.

En Europa, se revisaron los estudios, especialmente los realizados por Herz (2024) demuestran que los programas de alfabetización en IA han logrado aumentar la autonomía del profesorado y la confianza en sus habilidades a la hora de utilizar las complejas herramientas digitales. El AI Literacy Framework de la Unión Europea, por ejemplo, ha recomendado la necesidad de que la gente sea capaz no solo de analizar de forma crítica los algoritmos, sino también de interpretar los datos de aprendizaje y de poder adaptar las estrategias didácticas en consecuencia de la analítica predictiva. Existen programas que demuestran que la utilización de esta información puede ayudar a los profesores a mejorar su planificación a partir de los datos, así como a personalizar el aprendizaje, pero los profesores plantean inquietudes acerca de la ética de los algoritmos y el potencial peligro de que los sistemas automatizados desposeen a los docentes de su control pedagógico (Viberg et al., 2025).

Además, algunos países de Asia oriental, como Corea del Sur y Singapur, adoptan la delantera a la hora de utilizar plataformas de tutoría automatizada inteligente y evaluaciones adaptativas. Informan de mejoras notables en el rendimiento de los alumnos y en la eficiencia del feedback del profesor (Quijije & Mesa, 2023). No obstante, los estudios también señalan asimismo que dichos beneficios son duraderos únicamente si se combinan con una formación del profesorado en continua evolución y con unas políticas institucionales fuertes. En otras palabras, con la tecnología ocurría lo mismo que con todo lo demás: no puede realizarse buena labor sin una dimensión profesional fuerte y un código ético y de responsabilidad humanos.

Según Morocho et al. (2025), el mayor impedimento para llegar a la Educación 4.0 siguen siendo la brecha digital y la falta de formación del profesorado en IA. Aunque algunos proyectos en Chile, Colombia y México van por el buen camino, la mayor parte de las iniciativas existentes consisten en programas piloto a pequeña escala o cursos de reciclaje que no tienen carácter permanente. En estos escenarios, el profesorado se siente dividido en lo que respecta a la inteligencia artificial, ya que por un lado la ve como una herramienta útil, pero por otro también como una amenaza de desempleo y como la pérdida de un componente humano en el proceso educativo (Pérez & González, 2024). Esa dualidad destaca la importancia de las políticas que puedan incorporar la IA sin deshumanizar la educación.

De acuerdo a Morocho et al. (2025) la introducción de la IA en la formación docente todavía es un proceso incipiente, que incluye unos talleres de sensibilización y alfabetización básica en el



ámbito digital. Incluso si se superan los inconvenientes y lentamente comienzan a implementarse sistemas para la gestión del aprendizaje a base de IA, las limitaciones estructurales y organizativas, que incluyen la mala conexión, la falta de recursos y las pocas costumbres digitales, continúan actuando como barrera para la llegada de la tan esperada era de la educación inteligente. Sin embargo, al menos supuso un importante avance: el profesor fue reconocido como un elemento en lugar de como simplemente un usuario de la innovación.

Así pues, los resultados muestran que el impacto de la inteligencia artificial sobre la educación está fuertemente condicionado por la apropiación tecnológica y la apropiación epistemológica por parte del profesor (Pérez & González, 2024). Los entornos en los que los profesores se están formando en un sólido campo de IA andan realizando progresos hacia modelos de educación cada vez más personalizados, inclusivos y críticos. Allá donde exista una tendencia más tecnocrática o instrumental de la IA, esta tenderá a acabar reproduciendo las desigualdades y a privar a los profesores de autonomía. Así pues, el papel del docente ante la inteligencia artificial es el factor de diferencia más importante para asegurarse de que la Educación 4.0 resulta ser igualitaria y humanista.

Como resultado, el conectivismo, es la teoría que mejor describe qué es el aprendizaje en entornos digitales interconectados. Con este planteamiento, el conocimiento es algo que se encuentra repartido en la red de personas, herramientas y recursos digitales, y los profesores son nodos centrales que pueden servir de ayuda a los estudiantes para que naveguen y verifiquen la información en este mundo saturado de datos (Ning et al., 2024). Así, la inteligencia artificial se convierte en un agente cognitivo complementario que ayuda a gestionar el conocimiento, pero su eficiencia queda en manos de las personas. Los resultados revisados demuestran que los profesores que entienden el funcionamiento lógico de los algoritmos pueden incorporar la IA de forma crítica, transparente y ética, facilitando con ello la adquisición de un aprendizaje tanto significativo como colaborativo (Morochó et al., 2025).

El aprendizaje adaptativo, como ya hemos visto, representa hoy una de las grandes áreas de la aplicación de la IA a la educación. Adaptando los contenidos y los ritmos de la enseñanza a las necesidades del estudiante y a sus diferentes estilos de aprendizaje, este método mantiene más motivado a la gente y consigue de ellos un mejor rendimiento (UNESCO, 2023). Sin embargo, los resultados analizados aquí advierten de que la simple adopción de estas tecnologías puede plantear riesgos pedagógicos y éticos si no se usan con reflexión por parte del profesor. Un ejemplo surgía con los algoritmos de recomendación que, a menos que estén diseñados con criterios equitativos e inclusivos, tienden a reproducir prejuicios cognitivos y a limitar la diversidad de contenidos (López, 2025). Así pues, éste se convierte en un ejercicio del profesor como defensor de una justicia algorítmica, que determina qué es lo que es posible y permite los límites de los sistemas inteligentes desde una cháchara humanista y social.

Desde una perspectiva más crítica, los países que han obtenido avances significativos en el uso de la inteligencia artificial en la formación han contado con programas de formación docente continua que han procurado que sus educadores se familiarizaran con la alfabetización digital, la reflexión ética o la innovación pedagógica (). Sin embargo, todavía hay en América Latina desigualdades estructurales que determinan la apropiación tecnológica. En palabras de Bejarano y España (2025), la ausencia de infraestructura, las conexiones y los programas de formación en la enseñanza se traducen en una brecha digital que hace que resulte imposible una Educación 4.0 adaptada y para todos. Además, este es un claro ejemplo de cómo es poco probable que la

conquista del aprendizaje llevada a cabo por la IA funcione a no ser que exista una planificación política a largo plazo para mejorar la preparación de los profesores y asegurar unas condiciones básicas de igualdad en materia de tecnología.

## Conclusiones

Lograr una educación digital que se ajusta a la IA y la respuesta del docente, se necesita un enfoque en torno al profesor como innovador estratégico y no como mero usuario de las tecnologías. Por ello, es necesario fomentar competencia docente en IA con tres dimensiones: la tecnológica, para comprender y usar herramientas; la pedagógica, para planificar experiencias de aprendizaje a partir de datos; y la ética, para tomar decisiones responsables ante la automatización. Por lo tanto, el docente del siglo XXI tendrá la capacidad de fusionar la educación tradicional con las nuevas innovaciones tecnológicas, como el uso de la IA para fortalecer en lugar de suplantar el lado humano del aprendizaje, el que ninguna máquina podrá igualar: la empatía, la intuición, el juicio pedagógico.

De acuerdo a lo analizado, se identifica que las aulas en las que los docentes incorporan la inteligencia artificial, la educación se torna más personalizada y eficiente sin sacrificar la relación entre profesor y alumno. En este caso, la IA actúa como una extensión cognitiva que potencia las capacidades analíticas del profesor y le permite mantener el control epistémico de su educación. El reto que se plantea es el de mantener a los humanos en el centro de dichos ecosistemas de aprendizaje automatizados, de forma que la tecnología fomente el desarrollo pleno en lugar de la sustitución laboral, a la vez que se asegura de que dichos sistemas sirvan a la humanidad y de que no sean las personas las que se conviertan en servidores de las máquinas.

En última instancia, esta es la razón por la que la Educación 4.0 no se trata solo de digitalizar el aula, sino que adopta una nueva visión de la educación. La tarea del docente en ese caso será la de un experto reflexivo y creativo que es capaz de integrar los saberes tecnológicos, pedagógicos y éticos para que humanos y máquinas aprendan a coexistir. Solo con una formación docente completa y en curso, apoyada por políticas de innovación educativa inclusivas, podremos utilizar el potencial transformador de la inteligencia artificial sin olvidarnos del objetivo último de toda educación: la realización de la plenitud humana.

## Referencias

- Arias, J. K., & Velasco, G. F. (2025). La inteligencia artificial, un reto para los docentes de educación secundaria en Ecuador. *Estudios y Perspectivas*, 1-15. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1144>
- Bejarano, E. D., & España, L. J. (2025). Educación 4.0 en Ecuador: cómo la inteligencia artificial revoluciona el aprendizaje. *Revista Científica Tsafiki*, 267–272. doi:<https://doi.org/10.70577/gyn7tm08>
- Hava, K., & Babayigit, Ö. (2024). Exploring the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and digital proficiency. *Springer Nature Link*, 3491–3508. doi:<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12939-x>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Herz, J. (2024). AI Literacy for Educators. *Dominican University of California*.  
[https://dominicancaonline.com/syllabus/EDUO9373\\_AILiteracyforEducators\\_Syllabus.pdf](https://dominicancaonline.com/syllabus/EDUO9373_AILiteracyforEducators_Syllabus.pdf)
- López, V. F. (2025). Formación docente en IA generativa: impacto ético y retos en educación superior. *Alteridad: Revista de Educación*, 166–177.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.01>
- Morocho, J., Yaselga, W., Lizano, M., & Medina, M. (2025). Competencias digitales y de IA en la educación: transformando a los estudiantes para liderar el futuro del trabajo. *Reincisol*, 2841-2864. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2841-2864](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2841-2864)
- Ning, Y., Zhang, C., B. X., Zhou, Y., & Wijaya, T. T. (2024). Teachers' AI-TPACK: Exploring the Relationship between Knowledge Elements. *Sustainability*. doi:  
<https://doi.org/10.3390/su16030978>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Youth as researchers initiative*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385406>
- Pérez, O. J., & González, d. P. (2024). Formación Docente para el Uso de la Inteligencia Artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 11772-11788.  
[doi:https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14594](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594)
- Quijije, K., & Mesa, J. (2023). Ecosistemas digitales de aprendizaje y educación 4.0 una aproximación a las pedagogías emergentes. *Polo del Conocimiento*.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6005/html>
- Ren, X., & Wu, M. L. (2025). Examining Teaching Competencies and Challenges While Integrating Artificial Intelligence in Higher Education. *Original Paper*, 519–538.  
[https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-025-01055-3?utm\\_source=chatgpt.com](https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-025-01055-3?utm_source=chatgpt.com)
- Sánchez, S., & Donoso, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? *Bordón: Revista de pedagogía*, 51-66.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8583045.pdf>
- Sifuentes, A., Sifuentes, E., & Rivera, J. (2022). Educación 4.0, modalidad educativa. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 1-22.  
[doi:https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1452](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1452)
- Viberg, O., Cukurova, M., Feldman, Y., Alexandron, G., Shirai, S., Kanemune, S., . . . Kizilcec, R. F. (2025). What Explains Teachers' Trust in AI in Education Across Six Countries? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1288–1316.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-024-00433-x>

## *Uso significativo de TIC e Inteligencia Artificial en docentes y estudiantes de Servicio Social*

### *Meaningful use of ICT and artificial intelligence among social service teachers and students*

**Luis Herrera Encalada**

Universidad San Sebastián, Chile

<https://orcid.org/0009-0004-2496-1196>

[Lherrera@mheasociados.cl](mailto:Lherrera@mheasociados.cl)

**Pamela Torres Clavería**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0004-2496-1196>

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

**Martha Vivanco Aguirre**

Instituto Profesional Santo Tomás, Chile

<https://orcid.org/0009-0008-9036-7063>

[martha.vivanco@gmail.com](mailto:martha.vivanco@gmail.com)

## **Resumen**

El presente trabajo de innovación docente tiene por objetivo principal Incorporar de forma pertinente y significativa Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e Inteligencia Artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Servicio Social del Instituto Profesional Santo Tomás, fortaleciendo competencias digitales y la preparación profesional de docentes y estudiantado. Se realizó un diagnóstico mediante encuestas aplicadas a 7 docentes y 52 estudiantes, utilizando escalas Likert adaptadas del instrumento de Agreda et al. (2016) sobre competencia digital docente. Se diseñaron y aplicaron dos productos principales: un dossier de herramientas TIC + IA clasificadas por función pedagógica y un protocolo normativo para su uso ético en el aula. Como resultado principal, los docentes evidenciaron disposición favorable hacia el uso de las TIC, pero con bajo dominio y aplicación pedagógica de la IA. El estudiantado mostró uso intensivo, aunque poco crítico y ético, de herramientas como Chat GPT. La implementación del dossier y el protocolo mejoró la participación y la calidad de los aprendizajes, reduciendo la brecha digital inicial. La experiencia permitió establecer un modelo replicable que promueve la integración ética, reflexiva y contextualizada de tecnologías emergentes en la formación social, fortaleciendo la innovación docente y la preparación profesional del estudiantado.

**Palabras clave:** Inteligencia Artificial, Tecnologías Educativas, Formación Profesional, Competencias Digitales, Servicio Social.

## **Abstract:**

The main objective of this teaching innovation project is to incorporate Information and Communication Technologies (ICT) and Artificial Intelligence (AI) in a relevant and meaningful way into the teaching-learning process in the Social Work program at the Santo Tomás Professional Institute, strengthening digital skills and the professional preparation of teachers and students. A diagnosis was carried out using surveys administered to 7 teachers and 52 students, using Likert scales adapted from the instrument developed by Agreda et al. (2016) on teacher digital competence. Two main products were designed and implemented: a dossier of ICT + AI tools classified by pedagogical function and a regulatory protocol for their ethical use in the classroom. As a main result, teachers showed a favorable disposition toward the use of ICT, but with low mastery and pedagogical application of AI. Students showed intensive, though uncritical and unethical, use of tools such as Chat GPT. The implementation of the dossier and protocol improved participation and learning quality, reducing the initial digital divide. The experience made it possible to establish a replicable model that promotes the ethical, reflective, and contextualized integration of emerging technologies in social education, strengthening teaching innovation and the professional preparation of students.

**Keywords:** Artificial Intelligence, Educational Technologies, Vocational Training, Digital Skills, Social Service.

## **Introducción**

El acelerado desarrollo tecnológico ha transformado la educación superior, demandando nuevas competencias digitales en los futuros profesionales. En la carrera de Servicio Social del Instituto Profesional Santo Tomás (IPST), esta necesidad adquiere especial relevancia. Los profesionales del área se enfrentan a contextos de intervención social donde la gestión de datos, el análisis de información territorial, la evaluación de políticas públicas y la coordinación con redes institucionales dependen cada vez más de plataformas tecnológicas y recursos digitales (Bustos & Coll, 2022). Si bien estudiantes y docentes poseen conocimientos básicos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la incorporación de IA y de metodologías innovadoras en el aula sigue siendo limitada, heterogénea y carente de lineamientos normativos claros (Rodríguez & Rojas, 2021) presentándose como una oportunidad estratégica para integrar TIC e IA en la enseñanza, enfrentando una brecha detectada en el uso ético, pedagógico y profesional de dichas herramientas.

Desde esa base, se generó un levantamiento cuantitativo y cualitativo sobre las habilidades y necesidades docentes y estudiantes en esta materia. Los resultados preliminares revelaron que, aunque los docentes manejan TIC básicas, muestran escaso dominio en IA educativa. Por su parte, los estudiantes utilizan IA de manera informal, sin una orientación ética o metodológica (Cabero-Almenara et al., 2023). Ante esta situación, el proyecto propone una innovación docente que sistematiza estrategias didácticas y un marco normativo institucional, asegurando un uso responsable de las tecnologías emergentes en la formación social (UNESCO, 2023).

En el sentido anterior, nos apartamos de cierta tendencia que busca la prohibición o reducción de la utilización de TIC e IA, aceptando su presencia e integrándose como una herramienta de solución de desigualdades de acceso a la información (UNESCO, 2023) que además se eleva

como una respuesta de mejora a las crecientes exigencias del mercado laboral así como de la sociedad, permitiendo un desenvolvimiento con eficacia, ética y pensamiento crítico en entornos cada vez más tecnologizados (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Diversos estudios desarrollados en la materia son concluyentes en señalar que la adopción de la IA en las acciones formativas de estudiantes, mejora considerablemente la autonomía, el rendimiento, el desarrollo de habilidades digitales y las capacidades de gestionar información en línea. (Núñez C, et al, 2024).

Dado el carácter de inmediatez en la obtención de información que proporciona la IA, resulta esencial compatibilizar el uso de ésta con 3 tipos de habilidades cuyo desarrollo deberá cautelar de manera transversal en la actividad académica:

- Habilidades para la aplicación de pensamiento crítico
- Habilidades sociales fortalecidas por el tipo de actividad de aprendizaje
- Habilidades creativas que permitan comprender el uso de la IA como un medio y no como un fin

El desarrollo de estas habilidades y competencias, por una parte, deben estar normadas por las IES y por otra, deben ser aplicadas en el aula a través de los docentes.

Para lo anterior, se ha planteado como objetivo general el establecer estrategias didácticas que incorporen de forma pertinente y significativa herramientas TIC + IA que fortalezcan las competencias digitales y la preparación profesional de los docentes y estudiantes en la asignatura de Planificación Social de la carrera de Servicio Social del IPST.

Como objetivos específicos se trazó primeramente el Diseñar un dossier de estrategias didácticas docentes y un protocolo normativo de uso responsable y ético de herramientas tecnológicas e Inteligencia Artificial, luego implementar dichas herramientas para, finalmente, evaluar sus resultados con miras de mejora y adaptación a cambios.

## Metodología

Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transeccional de alcance descriptivo, con componentes cualitativos (Hernández y Mendoza, 2023). Los instrumentos se adaptaron del Escalarío de Competencia Digital Docente (Agreda et al., 2016), estructurado en dimensiones de uso y alfabetización digital, metodologías de TIC en aula, formación docente en TIC, uso de IA en enseñanza aprendizaje, normativas de uso IA.

La tabla 1, En el caso de los docentes (7 participantes de un total de 15), las dimensiones seleccionadas —*uso y alfabetización tecnológica, metodología educativa con TIC, formación en TIC, uso de IA en enseñanza-aprendizaje y normativas de IA*— reflejan un enfoque integral que combina tanto aspectos técnicos como pedagógicos y éticos. Estas dimensiones permiten valorar no solo la capacidad instrumental del profesorado, sino también su nivel de apropiación crítica y la incorporación de la IA como apoyo en la enseñanza.

De este modo, la tabla deja ver que el instrumento no se limita a medir habilidades operativas, sino que busca identificar la disposición docente hacia la innovación tecnológica y su alineación con principios éticos institucionales.

Para los estudiantes (52 de 80), las dimensiones se adaptan a su rol formativo, enfatizando la *autopercepción, hábitos de uso y apreciaciones sobre la IA*. Aquí, el foco está en cómo el estudiantado integra la IA en su proceso de aprendizaje y cómo percibe las prácticas docentes relacionadas con el uso de TIC.

Las dimensiones *uso y alfabetización tecnológica, metodología educativa de los docentes, uso de IA en aprendizaje, apreciaciones del uso de IA y normativas de IA* permiten detectar tanto el grado de competencia digital como la conciencia ética y normativa en torno al uso de estas tecnologías.

Se evidencia por tanto una coherencia metodológica sólida entre ambas encuestas, ya que las dimensiones comparten ejes comunes (uso tecnológico, IA, normativas), adaptándose según el rol del participante. Esto facilita la triangulación de resultados y el contraste entre la percepción docente y la experiencia estudiantil, lo cual es clave para el diagnóstico integral de la integración TIC + IA. Asimismo, se observa una alineación directa con el marco de competencias digitales docentes propuesto por Agreda et al. (2016), lo que otorga validez teórica al instrumento.

La inclusión de la dimensión “*Normativas de IA*” es especialmente relevante, pues introduce una mirada ética y regulatoria poco frecuente en instrumentos similares, anticipando un enfoque de responsabilidad digital institucional.

Esta tabla representa un punto de partida estratégico del estudio, al operacionalizar las variables que sustentan el diagnóstico sobre competencias digitales y uso de IA, por tanto su diseño permite comprender la brecha existente entre la disposición docente y las prácticas estudiantiles, justificando la necesidad de los productos desarrollados posteriormente —el *Dossier TIC + IA* y el *Protocolo normativo ético*— como respuesta a las carencias detectadas en alfabetización, metodología y ética tecnológica.

**Tabla 1.**

Dimensiones de las encuestas aplicadas

Grupo	Dimensiones evaluadas	Descripción general
Muestra docente: 7 de 15 docentes de la carrera de Servicio Social.	1. Uso y alfabetización tecnológica 2. Metodología educativa con TIC 3. Formación en TIC 4. Uso de IA en enseñanza-aprendizaje 5. Normativas de IA	Evalúa el nivel de integración pedagógica y percepción ética del uso de TIC e IA.
Muestra estudiantes: 52 de 80 estudiantes del quinto semestre.	1. Uso y alfabetización tecnológica 2. Metodología educativa de los docentes 3. Uso de IA en aprendizaje 4. Apreciaciones del uso de IA 5. Normativas de IA	Analiza la autopercepción, hábitos de uso y conocimientos sobre la IA en su proceso formativo.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Se diseñaron dos productos principales:

1. Dossier TIC + IA, con herramientas clasificadas por función (creación, gestión, evaluación y apoyo conversacional).
2. Protocolo normativo ético, que regula el uso responsable de IA en actividades académicas.

La implementación se evaluó mediante encuestas pre y post intervención, observaciones de aula y retroalimentaciones cualitativas de docentes y estudiantes.

## Resultados y discusión

Los resultados confirmaron una brecha pedagógica, normativa y de competencias digitales actualizadas significativa:

El 80% de los docentes poseen sólidas habilidades en tecnologías tradicionales, pero requieren actualización en herramientas de nueva generación para mantener la relevancia pedagógica.

El 71% de los docentes tiene una resistencia significativa hacia la adopción de inteligencia artificial, motivada por preocupaciones sobre la integridad académica y la pérdida de control del proceso educativo.

El 71% del profesorado no aplica IA en retroalimentación o evaluación, y el 43 % no la utiliza en la personalización del aprendizaje.

El 100% de los docentes solicitan capacitación en aspectos pedagógicos y éticos del uso de IA, para integrar estas herramientas de manera responsable y efectiva en el aula.

### **Tabla 2.**

*Resultados docentes sobre uso de TIC e IA*

Ítem evaluado	De acuerdo (%)	Neutral (%)	En desacuerdo (%)
Conocen y utilizan herramientas TIC básicas	57	29	14
Diseñan experiencias de aprendizaje con TIC	100	0	0
Utilizan herramientas Web 2.0	43	43	14
Aplican tecnologías innovadoras (RA, simuladores)	14	43	43
Se capacitan regularmente en TIC	86	14	0
Utilizan IA para personalizar aprendizaje	14	43	43
Aplican IA en retroalimentación o evaluación	0	29	71
Enseñan uso ético de IA a estudiantes	57	0	43
Perciben sesgos en herramientas de IA	100	0	0
Conocen normativa institucional sobre IA	21	0	79

Fuente: Elaboración propia, 2025



Como se aprecia en la tabla precedente, en contraste, el 87 % del estudiantado declaró usar IA (principalmente Chat GPT) para resolver dudas o elaborar tareas, pero el 79 % desconocía si existía normativa institucional al respecto.

**Tabla 3.**

Resultados estudiantes sobre uso de TIC e IA

Ítem evaluado	De acuerdo (%)	Neutral (%)	En desacuerdo (%)
Conocen y utilizan herramientas TIC básicas	81	15	4
Utilizan plataformas digitales (Moodle, Canvas, nube)	87	10	4
Usan herramientas colaborativas (Zoom, Meet, Teams)	83	12	6
Aplican criterios de seguridad digital	52	29	19
Perciben integración docente de TIC	71	21	8
Utilizan IA (Chat GPT u otras) para resolver dudas	87	0	13
Usan IA para resúmenes de textos	65	0	35
Usan IA para tareas evaluadas	50	0	50
Conocen normativa institucional sobre IA	13	8	79
Temen sanciones por uso de IA	54	31	15

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La propuesta se centró en la elaboración e implementación de dos productos principales:

1. Dossier TIC + IA, con herramientas clasificadas por función (creación, gestión, evaluación y apoyo conversacional).
- (2) Protocolo normativo ético, que regula el uso responsable de IA en actividades académicas.

El dossier es un documento que concentra distintas herramientas de Inteligencia Artificial diseñadas específicamente para transformar y enriquecer el proceso educativo en docentes de la carrera de Servicio Social.

Las herramientas están organizadas por categorías funcionales e incluyen asistentes conversacionales, plataformas educativas especializadas, herramientas de creación y diseño, y sistemas de evaluación y gestión académica. Todas las herramientas están actualizadas a julio de 2025.

Acceso al Dossier en el siguiente Link: <https://dossier-de-herramientas-ia-t1o23p4.gamma.site/>

2. El protocolo es un documento normativo fundamental para regular el uso de Inteligencia Artificial (IA) dada la masificación y aplicación en los contextos educativos. Se busca con este protocolo informar, educar, disuadir y sancionar su uso indiscriminado y con ausencia de ética.

Acceso al Protocolo en el siguiente Link: <https://protocolo-de-uso-respons-o90a5ty.gamma.site/>

Tras la implementación del dossier y protocolo, se observaron avances concretos: aumento del uso docente de herramientas IA y reducción de la incertidumbre sobre el uso ético de IA. Estos resultados coinciden con Cabero (2020) y García-Peñalvo (2021), quienes sostienen que la incorporación significativa de TIC e IA requiere acompañamiento docente, reflexión ética y metodologías activas.

## Conclusiones

El proyecto demuestra que la integración planificada y ética de TIC + IA fortalece las competencias digitales, la motivación estudiantil y la calidad del aprendizaje en Docentes y Estudiantes de la carrera de Servicio Social.

Por otra parte, no solo responde a las necesidades actuales de la formación superior, sino que también sienta las bases para un modelo educativo flexible, ético y pertinente, capaz de adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales.

No obstante, el proceso también reveló desafíos que requieren atención para asegurar la sostenibilidad de la innovación. Entre ellos destacan la necesidad de fortalecer la capacitación docente en competencias digitales avanzadas y en aplicaciones pedagógicas de la IA, ampliar la socialización de la normativa institucional a toda la comunidad académica, y fomentar la alfabetización digital crítica del estudiantado para que pueda utilizar estas herramientas con criterio, creatividad y ética profesional. Asimismo, se identificó que la integración tecnológica debe estar acompañada de metodologías activas que vinculen los contenidos teóricos con contextos reales de intervención social, asegurando un aprendizaje situado y significativo.

De esta forma se evidencia la necesidad de institucionalizar un protocolo de uso de IA, consolidar programas de capacitación docente y promover la alfabetización digital crítica entre estudiantes.

El modelo propuesto es replicable y escalable a otras asignaturas y sedes del IPST, aportando a la transformación pedagógica institucional y a la formación de profesionales socialmente responsables, capaces de desenvolverse en entornos tecnológicos complejos.

## Referencias

- Agreda Montoro, M., Hinojo Lucena, M. A., & Sola Reche, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39–56. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61713>

- Bustos, A., & Coll, C. (2022). *Educación y digitalización: desafíos para el aprendizaje en la sociedad contemporánea*. Editorial UOC.  
[https://www.researchgate.net/publication/372463959\\_Revolucionando\\_el\\_aprendizaje\\_desafios\\_y\\_oportunidades\\_en\\_la\\_era\\_digital](https://www.researchgate.net/publication/372463959_Revolucionando_el_aprendizaje_desafios_y_oportunidades_en_la_era_digital)
- Cabero, J. (2020). Las TIC y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 12(3), 45–59.
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., & Ruiz-Palmero, J. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: Ethical challenges and pedagogical opportunities. *Education and Information Technologies*, 28(1), 557–572. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11472>
- Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.  
[www.revistacampusvirtuales.es](http://www.revistacampusvirtuales.es)
- García-Peñalvo, F. J. (2021). *Competencias digitales en la educación superior: desafíos y oportunidades*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza-Torres, C (2023). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill.
- Núñez, C., Velasco, P., Carrasco, A., & Guambugete, J. (2024). Aplicaciones de la inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje en la educación universitaria. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(1), 92–109. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i1.3055>
- Rodríguez, R., & Rojas, L. (2021). Integración de tecnologías disruptivas en procesos formativos universitarios: Un análisis desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 91-109. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.721>
- UNESCO. (2023). *Inteligencia Artificial y Educación: Guía para políticas públicas*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

#### *El involucramiento de las familias en la escuela: un desafío del desempeño docente*

#### *Family involvement in school: a challenge for teacher performance*

**César Ossiel Payán Mendoza**

*Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0009-0002-6108-6138>

[cesar.payan.men@chih.nuevaescuela.mx](mailto:cesar.payan.men@chih.nuevaescuela.mx)

**Iris Arminee Coronel Morales**

*Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0000-0002-6538-424X>

[iris.coronel@cid.edu.mx](mailto:iris.coronel@cid.edu.mx)

#### **Resumen**

Este artículo presenta un análisis de las perspectivas del personal directivo y docente con el objetivo de describir las problemáticas y obstáculos que enfrentan para lograr el involucramiento de las familias; así como conocer las estrategias que utilizan para superar esos desafíos. La investigación se realizó bajo una propuesta metodológica con enfoque hermenéutico interpretativo basado en narrativas derivadas de entrevistas abiertas a personal directivo, docente y grupos focales de responsables de familia, con el objetivo de conocer las experiencias desde las diferentes perspectivas de acuerdo a sus funciones y roles. Los resultados muestran que tradicionalmente se atribuye la falta de involucramiento de las familias al desinterés, a motivos laborales y a falta de tiempo, existen razones que van más allá de causas atribuibles a los padres y madres de familia, incluyen problemas estructurales, institucionales, profesionales, contextuales y personales. Se concluye que el involucramiento de las familias es un proceso que no se da de forma automática o fortuita, dentro de otros factores requiere de planeación, preparación, habilidades y voluntades que demandan formación del personal docente y directivo para generar estrategias apropiadas a los contextos de la comunidad en la que prestan sus servicios.

**Palabras clave:** Desempeño docente, familias, formación docente, gestión e involucramiento.

#### **Abstract**

This paragraph presents an analysis of the perspectives of administrative and teaching staff with the objective of describing the problems and obstacles they face in achieving family involvement;

as well as learning about the strategies they use to overcome these challenges. The research was conducted under a methodological proposal with a hermeneutic-interpretive approach based on narratives derived from open interviews with administrative and teaching staff and focus groups of family members, with the objective of understanding the experiences from different perspectives according to their functions and roles. The results show that traditionally, the lack of family involvement has been attributed to disinterest, work-related reasons, and lack of time; however, there are reasons that go beyond causes attributable to parents, including structural, institutional, professional, contextual, and personal problems. It is concluded that family involvement is a process that does not occur automatically or fortuitously; among other factors, it requires planning, preparation, skills, and commitment that demand training of teaching and administrative staff to generate strategies appropriate to the contexts of the community in which they provide their services.

**Keywords:** Families, involvement, management, teacher training and teacher performance.

## Introducción

En México se ha instaurado una micropolítica de acción emergente, en la cual las áreas de oportunidad de diferentes dimensiones escolares en las instituciones de nivel básico son atendidas desde el ámbito de la gestión institucional. En esta dinámica de mejora continua, las escuelas realizan lecturas de su realidad para identificar las posibles causas de las problemáticas que enfrentan. Durante esos espacios de trabajo colegiado, es frecuente que el colectivo docente señale la falta de involucramiento de las familias en la educación del alumnado.

Al analizar las causas determinantes en el logro de los objetivos de las escuelas podemos identificar el impacto del involucramiento de las familias en el desarrollo de niños y niñas, pues de acuerdo a López “la familia es la institución y el núcleo integrador de los seres humanos y brinda la oportunidad de un aprendizaje más significativo entre los mismos” (2025, p. 36). Por su parte Pilligua et al. aseguran “el entorno familiar es un pilar fundamental para el rendimiento académico de un estudiante porque este influye mucho en todos los ámbitos de su desarrollo” (2024, p. 1074).

En general, existe consenso entre la comunidad educativa, respecto de la trascendencia del involucramiento de madres y padres, situándola como necesaria, imprescindible y fundamental para conseguir el éxito escolar y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto. Diferentes investigaciones como la Mendoza-Santana y Cárdenas (2022) señalan el impacto auténtico que el involucramiento de las madres y los padres tiene en los resultados académicos sobre el rendimiento de sus hijos e hijas en materias concretas como lectura y matemáticas, además de estar asociados a un mejor comportamiento en la escuela, a mejores hábitos de estudio y a mayores niveles de autoestima y motivación hacia el aprendizaje. Mejoran el clima escolar, coadyuban al liderazgo y empoderamiento de los padres y madres de familia y conectan a la escuela con la comunidad (Espinoza-Freire, 2022).

En diversas líneas de la política educativa y de la normatividad legal ha quedado plasmada la corresponsabilidad de los agentes involucrados en los procesos educativos, empero, vemos en las aulas y en general en las escuelas el involucramiento de las familias es un tema que dista de

estar resuelto, en este documento se presenta las perspectivas de tres agentes educativos: responsables de familia, docentes y directivos, se evidencian algunas problemáticas y obstáculos que truncan el involucramiento de las familias atribuibles a la escuela, se proponen algunas estrategias y actividades que favorecen el involucramiento y finalmente se realizan unas conclusiones sin el ánimo de generalizar, con la intención de que haya lectores que se identifiquen con los colaboradores o bien se establezcan posturas divergentes que los ayuden a cimentar su posicionamiento.

## **Metodología**

La propuesta metodológica de la presente investigación corresponde a un enfoque hermenéutico interpretativo con un método de narrativas derivadas de entrevistas abiertas a profundidad y dos grupos focales de responsables de familia. El propósito de utilizar las narrativas fue realizar una investigación diferente a las realizadas tradicionalmente donde se investiga el involucramiento de las familias con análisis estadísticos de relaciones causales y miden el impacto de diferentes variables tales como: nivel socioeconómico, edad de progenitores, nivel de estudio, estado civil; en el nivel de participación y aprovechamiento académico del alumnado.

El enfoque hermenéutico interpretativo resultó apropiado, el involucramiento de las familias como objeto de estudio tiene la característica de ser concebido de diferente perspectiva de significado por cada directivo, por cada docente y por cada familia, y para cada uno esta realidad tiene un significado específico y una estructura de significatividades heterogéneas, por lo que ellos actúan y piensan siguiendo una serie de construcciones de sentido común de acuerdo a selecciones e interpretaciones previas que han experimentado como la realidad de sus vidas cotidianas.

Este método de narrativas tiene la intención de lograr un equilibrio entre una interpretación no se limite a los discursos de los entrevistados ni que prescinda de los matices del discurso registrado de los colaboradores. Para ello se pretende poner en práctica una visión binocular que implica una doble descripción (Bolívar, 2002). Primeramente, escribir un retrato de la realidad interna del participante y posteriormente, interpretarla de acuerdo al contexto externo de tal forma que la realidad percibida por familias, docentes y directivos tome significado y sentido.

Se empleó como técnica la entrevista a dos agentes: docentes y directivos, a fin de analizar las percepciones, actividades y retos que presentan las familias para involucrarse en la educación de las niñas y los niños. La técnica utilizada para obtener las percepciones de responsables de familia fueron dos grupos focales, el motivo de utilizar grupos focales y no entrevistas se debió el grupo focal permite reunir a un grupo de individuos que comparten experiencias, actitudes, percepciones y creencias compartidas.

## **Resultados y discusión**

En este apartado se presentan los resultados de las narrativas de los responsables de familia del personal directivo, y del personal docente en un ejercicio hermenéutico con una postura ilustrativa, la cual se caracteriza por hacer uso selectivo de las palabras del entrevistado al servicio

de lo que quiere decir el investigador y sin pretender una postura hiperrealista. Haciendo un esfuerzo por presentar relatos polifónicos y no únicamente voces individuales de dos categorías de análisis relacionadas con dos de los objetivos específicos de una investigación más amplia de tesis doctoral, se presentan planteadas como preguntas en forma de subtítulos con el objetivo de ubicar más rápido la información que pueda resultar interesante.

### **Problemáticas y obstáculos que dificultan el involucramiento de las familias**

Casos de falta de liderazgo del personal docente, carencias de habilidades y herramientas profesionales en atención a los diferentes tipos de familias. Insuficiencia de profesionalización en involucramiento familiar. “hay grupos donde el docente no es exigente, no tiene carácter y los padres de familia no van a las reuniones” (director Carlos, comunicación personal, 30 de enero de 2025). “Al salir de la licenciatura nos avientan al mundo sin herramientas, las prácticas no son suficientes, enfrentarme a un grupo de papás fue muy difícil” (profesora Praxis, comunicación personal, 4 de octubre de 2024);

Nos dejan «un chingo de carga a nosotros», estamos profesionalizados para la parte académica, dígame en qué momento estudiamos para atender a un niño que no tiene papá o mamá, que tiene dos mamás, que tiene hambre o que le falta vestimenta. (Director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025).

Inexistencia de don de servicio, empatía y compromiso por algunos docentes, resistencia a los cambios, apertura a la democracia, a las relaciones horizontales, a delegar el ejercicio del poder. “tengo docentes que dicen: -fuera de mi horario no contesto llamadas ni mensajes- esas actitudes limitan el compromiso, no cuesta nada mandar un mensajito, contestar y atenderlo; es una cuestión de disposición que nos posiciona como institución” (director Carlos, comunicación personal, 30 de enero de 2025). “el docente tiene que ganarse a los padres de familia con el compromiso, la confianza y la comunicación” (director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025).

Se identifica poco reconocimiento de la labor docente, sueldos bajos, necesidad de tener un segundo empleo, contrataciones en comunidades alejadas de su lugar de origen, desconocimiento del contexto escolar inmediato y falta de arraigo docente y tortuguismo en los pagos. “cuando me asignaron me tuve que poner a buscar en el mapa donde estaba la comunidad, ni siquiera sabía dónde se ubicaba” (profesora Alejandra, comunicación personal, 30 de mayo de 2024). “Me tocó mi plaza en Ciudad Juárez, era una ciudad muy peligrosa, famosa por los feminicidios, homicidios y crimen organizado (profesor Ynot, comunicación personal, 27 de marzo de 2025). “Llegué a la comunidad sin casa y sin carro, nadie me quería hospedar, rentar o asistir, anduve casa por casa por todo el pueblo” (profesora Estrella, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024). “Los primeros dos años batallamos mucho para que nos pagaran, nos daban pagos cada seis meses” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

También existe desintegración familiar, relación lejana con la escuela sin estrechar lazos de confianza quienes más apoyo requieren, no asisten a las reuniones e ignoran los citatorios. “En las reuniones se batalla con la cuestión de la asistencia, siempre son los mismos los que asisten y los mimos que faltan” (director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025). “Tenemos madres de familia adolescentes, sin pareja, que no tienen estabilidad emocional ni financiera para atender a sus hijos” (profesora Praxis, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

2024). “Las reuniones tuvieran mayor impacto si vinieran los padres de familia que necesitamos, lamentablemente los niños con más rezago son aquellos niños de los padres de familia que menos vemos” (director Carlos, comunicación personal, 30 de enero de 2025).

En la mayoría de los casos sólo están a cargo de la mamá no hay el apoyo de la figura paterna para que la mamá pueda brindar tiempo de calidad a sus hijos, la mamá tiene que estar en el trabajo entonces los alumnos siempre están a cargo de otros familiares o solos (...) La situación familiar de mis alumnos es tan pernicioso que la considero como el principal obstáculo para mejorar los resultados, la dinámica social no solamente no apoya sino que resta al trabajo que nosotros como docentes podemos hacer. (Profesora Alejandra, comunicación personal, 30 de mayo de 2024).

Carencia de habilidades profesionales para explotar las reuniones y lograr una conexión sólida con las familias. “Es un verdadero reto: cómo manejar a los papás, cómo dirigirme a ellos, cómo involucrarlos, cómo marcar una línea para que haya confianza pero no demasiada, es difícilísimo” (profesora Estrella, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024). “Aunque pasen los años, sigo experimentando nervios al inicio de ciclo, hasta se me quiebra la voz al estar hablando con los responsables de familia, porque no sé cómo son o si me empiecen a juzgar desde el primer momento” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024). “Cuando llegué a la escuela noté como deficiencia que las reuniones organizadas por mis docentes no explotaban todas las potencialidades, eran rápidas sólo entregaban las boletas” (directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).

Corresponsabilidad fallida, sistema judicial incapaz de responder a las necesidades de aplicar la ley de forma coercitiva, falta de capacidad sistémica para dar asistencia social a niños y niñas en situaciones vulnerables, “en primaria, le sacaríamos mucho provecho si tuviéramos la posibilidad de hacer obligatoria la reunión de padres de familia y poner consecuencias a quien no asista a ella, como en otros niveles educativos” (director Carlos, comunicación personal, 30 de enero de 2025). “Cuando presenté las actas de hechos por omisión de cuidados de varios niños en la Subprocuraduría, no le dieron seguimiento, únicamente me recomendaron implementar escuela para padres, también he acudido al DIF y a fiscalía” (directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).

Integrantes de familia conflictivos, que generan problemas en las escuelas, no respetan la organización, crean malentendidos, muestran poca disposición o malas actitudes, entorpeciendo el trabajo colaborativo. “Cuando llegué a la escuela me dieron el grupo con más problemas de indisciplina, pero tristemente batallaba más con los padres y madres de familia que con el alumnado” (profesora Estrella, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024). “Hablé con una mamá del otro grupo de esas señoras que son famosas por pelearse con todos, para que nos apoyara en una actividad en beneficio de la escuela, pero en la tarde fueron a quererme golpear sus hijas” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024). “Una señora se me acercó muy molesta porque les estaba cobrando el dinero de una actividad de venta de fotografías” (profesor Ynot, comunicación personal, 27 de marzo de 2025).

El canal de comunicación más frecuente es el WhatsApp, solo en un grupo no existe esa comunicación, le indiqué al profesor que lo cerrara por una situación generada por una madre de familia, con ellos todo se atiende de forma presencial. (Directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).



Nulas habilidades directivas para resolución de problemas, asesoría y acompañamiento al docente; y fortalecimiento de lazos de colaboración con las familias. “el director me decía maestra no se meta en líos, usted viaja todos los días y le puede pasar un accidente” (profesora Estrella, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024). “Yo le hablaba de la situación de violencia al director pero no me daba alternativas” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Poco apoyo y motivación por parte de directivos hacia el personal docente, ambientes de trabajo hostiles, rencores y rencillas entre el personal “los problemas personales entre maestros no nos han dejado avanzar en muchas cosas, no diferencian lo personal de lo laboral” (directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).

Es necesario que los directivos comprendamos la realidad docente para que ellos lideren a su grupo de familias y puedan dar los resultados que esperamos, el día que tu docente «anda fregado anímicamente» tú, director, dale opciones para que supere sus problemas. (Director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025)

Ausencia de acuerdos de convivencia escolar, desconocimiento de protocolos, sanciones ambiguas, falta de registros de incidencias, falta de seguimiento a problemas de convivencia sana y pacífica; acuerdos elaborados unilateralmente por el personal de la escuela. “Muchas fricciones entre familias y docentes surgen al atender situaciones de convivencia escolar y las mamás no conocen los acuerdos, cuando citas a los papás usa comunicación asertiva, llégales suavemente «no le heches el caballo encima» ellos también traen problemas” (director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025). “En diferentes momentos no sé cómo o hasta donde actuar con los papás, es falta de conocimiento que tenemos muchos: saber hasta dónde llega mi trabajo y meterme más, sin el miedo a una demanda” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

En mi escuela había vicios que se hicieron costumbres, situaciones que no están dentro de la norma, entonces he tenido que ir dándoles a conocer esa normatividad, con mucha resistencia han tenido que aceptarla cuando ocurren situaciones que se pudieron haber evitado. (Directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).

Autoridades educativas: Supervisión, Oficina de atención a Padres, Recursos Financieros, entre otros, que restringen la autonomía de gestión de las escuelas en la realización de actividades o en la aplicación de recursos propios de las instituciones.

Cuando llegué a la zona organicé un festejo para los papás y las mamás para estrechar lazos con las familias y tuvo mucho éxito, mi supervisora me llamó la atención por hacerlo en horario escolar y me advirtió que no lo volviera a hacer (Directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).

En un año la Asociación de Padres de Familia hizo carteles de agradecimiento a las familias que ya habían dado su aportación para motivar a los que faltaban de realizarla, me llamó a mi teléfono particular la jefa de Servicios Educativos para indicarme que quitara los carteles inmediatamente porque estaba evidenciando (Director Carlos, comunicación personal, 30 de enero de 2025).

Inseguridad, la situación de violencia que se vive en México limita el campo de acción del personal docente y directivo se sienten vulnerables a dar seguimiento a situaciones, omisiones

o delitos que pudieran advertir en las escuelas “por la situación de violencia, tiene uno que mantenerse al margen, como docente foráneo tienes que anteponer tu seguridad, llegas en situación vulnerable” (directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025). “El director me decía usted no sabe en qué trabaja el papá, usted no conoce la comunidad, no se ponga en riesgo” (profesora Estrella, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024).

Hay cuestiones en las que no vale la pena meterse, no es que sea un caso perdido, es que pone en riesgo tu vida o la de tu familia, tienes veinte alumnos y por uno te van a matar ¡no! Primero es tu familia y después el trabajo. (Director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025).

Cambios generacionales, donde las familias actuales tienen otra visión, otras prioridades, otros temores. “A partir de la pandemia, veo un cambio de actitud de los niños hacia las actividades escolares, están como más flojos, menos preocupados que antes, no son aguerridos, menos motivados, con menos deseos de superarse” (profesor Ynot, comunicación personal, 27 de marzo de 2025). “Con el uso de las redes sociales ha cambiado mucho la dinámica, los padres se deslindan de toda responsabilidad” (director Guillermo, comunicación personal, 16 de enero de 2025).

Excesiva carga académica para los docentes y administrativa para los directores que consumen todo el tiempo de la jornada escolar limitando el tiempo disponible para la relación con las familias.

Me gusta más lo pedagógico, involucrarme con maestros, estar al pendiente de los niños, atender a padres de familia, pero el llenado de documentos, de formatos, todo lo administrativo es algo que no me gusta y me quita mucho tiempo de lo que verdaderamente es importante. (Directora Noely, comunicación personal, 28 de mayo de 2025).

Minimización o negación de las familias a aceptar las barreras que enfrentan los alumnos y las alumnas para aprender, participar o relacionarse pacíficamente. “Cuando llegué a la escuela me asignaron un grupo que nadie quería, ahí estaba un alumno con trastorno espectro autista, el niño de la nada se levantaba y me pegaba, la mamá decía que el problema era yo, hasta que los demás niños me defendieron y se hizo el problema más grande” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024). “Cité a una señora para hablarle del bajo desempeño del niño por un problema de aprendizaje pero la señora se negaba a aceptar la condición del niño, me echaba la responsabilidad a mí y decidió mejor cambiar al niño de escuela” (profesora Alejandra, comunicación personal, 30 de mayo de 2024). Al citar a los responsables de familia muchos padres llegan a la defensiva como si nosotros estuviéramos actuando contra ellos o contra sus hijos, muchas veces sin dar oportunidad de abordar siquiera el asunto” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Personal docente que ha desistido de buscar el involucramiento de responsables de familia, deja de ser exigentes, en ocasiones justificando que los tutores no pueden y en otras por experiencias desagradables, en ambos casos prefieren mantener relaciones distantes. “Justificamos mucho el que la familia no pueda, somos muy paternalistas, yo también soy madre de familia y trabajo y busco la manera de cumplir, si no puedo de manera presencial, busco quien lo haga por mí o pago quien cumpla por mi deber” (profesora Praxis, comunicación personal, 4 de octubre de 2024). “Nos ha faltado persistir, no quitar el dedo del renglón, dar seguimiento a quien no asiste

a los citatorios, la obligación no es cumplir con la escuela, es cumplir con sus hijos e hijas” (profesora Estrella, comunicación personal, 4 de diciembre de 2024). Cuando uno recién empieza a trabajar sale con muchas ganas de todo, hacer material, dar atención individualizada, sin embargo, se le va quitando por la falta de valorización que tienen tanto los padres, el sistema y los alumnos” (profesora Aylin, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

### **Estrategias que utilizan el personal directivo y docente para fomentar el involucramiento de las familias en las escuelas**

Ofrecer opciones y alternativas que disminuyan y de ser posible eliminen las barreras que enfrentan los padres y madres de familia para involucrarse. Las posturas rígidas han dejado de ser funcionales, podemos diversificar las formas de participar en atención a las diferentes necesidades con flexibilidad para que todos puedan participar y colaborar.

Desarrollar la confianza, a través de la comunicación, el compromiso y el establecimiento de metas comunes. Utilizar el tacto pedagógico y la empatía para fortalecer la parte emocional y socioafectiva de las familias.

Mostrar un interés genuino por el bienestar del alumnado que va más allá del discurso, que se preocupa por su desarrollo integral y que logra una relación afectiva, personal, pertinente y humana. En especial en aquellos que por cualquier circunstancia han sido relegados, olvidados, oprimidos o excluidos.

Utilizar las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea tales como WhatsApp para mantener comunicación. Este tipo de herramientas son eficientes al ser flexibles y versátiles, se pueden utilizar de forma sincrónica, asincrónica, personal y grupal a la vez. También permiten configuración para limitar o restringir la participación de personas y administradores.

Fortalecer los grupos de padres y madres de familia institucionalizados: Asociación de Padres de Familia (APF), Comité Escolar de Participación Social (CEPS) y el Comité Escolar de la Administración Participativa (CEAP); para que operen de manera genuina sin simulaciones, que desempeñen sus funciones para fortalecer las diferentes dimensiones del servicio educativo, informados y empoderados, con liderazgo compartido y relaciones cercanas. Que tengan presencia en las reuniones y en las actividades y se sientan respaldados por los directivos.

Organizar reuniones con las familias para cimentar una conexión de confianza, compromiso, comunicación y toma de acuerdos que trasciendan y desarrollen una verdadera colaboración y coparticipación, teniendo especial importancia la reunión de inicio de ciclo escolar, de ser posible con el acompañamiento del director.

Realizar eventos de proyección comunitaria, aprovechando festejos, fechas cívicas, conmemoraciones históricas, tradiciones y concursos con puertas abiertas e integración de diferentes miembros de la comunidad, que las familias y el alumnado se sientan orgullosos de la institución a la que pertenece.

Conformar redes de apoyo entre familias haciendo comunidad, donde se apoyen entre sí y logren solucionar problemas comunes.

Motivación de familias y alumnado con actividades proactivas, de interacción, lúdicas, de relación madre-hijo, padre-hijo tales como matrogimnasias, proyectos comunitarios y clases de puertas abiertas.

Gestión de la motivación del personal docente por parte de directivos para que a su vez desarrollen sus potencialidades de líderes de las familias de su grupo, de tal forma que se sepan valorados, se construya una correspondencia donde la maestra y el maestro se comprometen y saben que es respaldado por el personal directivo.

Fomentar que el personal directivo y docente estén disponibles y atentos en los momentos de encuentro informal con las familias, de forma cotidiana puede ser la hora de entrada y de salida, donde se aproveche para tener acercamientos breves, comunicación cercana y atención inmediata.

Llevar una comunicación asertiva para manejar los problemas de convivencia del alumnado con transparencia y justicia. Involucrar a las familias y al alumnado a la elaboración de los Acuerdos de Convivencia Escolar (ACE).

Crear los medios para que el personal directivo atienda las quejas, sugerencias, inquietudes y reclamos de las familias, donde el responsable de familia perciba el interés por darle soluciones sin que eso signifique que sólo se actúa bajo presión y quejas, ni que los acuerdos y condiciones institucionales se subordinan a sus ideas.

Conocer a las familias, realizar entrevistas iniciales en cada ciclo escolar, aplicar encuestas para conocer sus puntos de vista, formar expedientes del alumnado, sábanas y registros de inscripción, fichas descriptivas con seguimiento para conocer su evolución, los planes de intervención aplicados y los logros obtenidos.

Organizar programas de Escuela para Padres, talleres, capacitaciones, conferencias o pláticas donde se aborden temas que aquejan a los grupos, al contexto escolar inmediato o responsables de familia.

Transformar la micropolítica escolar para quitar vicios y costumbres; cimentar una comunidad de aprendizaje en el Consejo Técnico Escolar que se encamine a un proceso de mejora continua permanente.

Repartir las tareas equitativamente para que todas las familias aporten, evitar que siempre sean las mismas personas las que participan, con registros y planeaciones que faciliten que cada quien participe en lo que tiene mayor capacidad, presentando los resultados con gratitud y reconocimiento de forma que permita mantener y aumentar la motivación en futuras ocasiones.

Dar a conocer explícitamente a las familias las expectativas que se tiene de los niños y niñas y de esta manera concretar qué se espera que aprenda el alumnado. Así mismo puntualizar qué rol se pretende que asuman en cada situación los responsables de familia.

Persistir en el involucramiento de las familias, no con el objetivo de hostigar sino de comprender las necesidades y buscar alternativas de participación.

## Conclusiones

Resulta importante que las instituciones formadoras de docentes utilicen la flexibilidad curricular para integrar asignaturas o seminarios que permitan desarrollar competencias profesionales a futuros docentes para el involucramiento de las familias. Así mismo, se requiere aumentar las opciones de cursos de formación continua que permitan fortalecer esta competencia profesional en el personal docente en servicio.

Es importante que los colectivos escolares se concienticen de la importancia de conocer a las familias, de construir relaciones colaborativas, crear espacios de diálogo horizontal y canales de comunicación bidireccional basados en la confianza, el respeto y la escucha activa.

Se requiere fortalecer las instituciones de asistencia social y de procuración de justicia para canalizar los casos de menores en situaciones vulnerables que garanticen su sano desarrollo, pues contar con el marco legal y normativo no es suficiente.

Corresponde tanto a docentes como a directivos diversificar las formas de participación para atender las diferentes realidades familiares, ofrecer horarios flexibles, formatos adaptados a las necesidades con prácticas inclusivas que respeten la interculturalidad de la población, la otredad, la corresponsabilidad y la participación activa.

Durante la investigación se puede percibir que el personal directivo y docente sigue ejerciendo el poder dentro de la relación escuela familia, por lo que resulta importante seguir reflexionando sobre los principios pedagógicos, filosóficos e ideológicos de La Nueva Escuela Mexicana a fin de encaminarnos a la descolonización y la filosofía de la liberación. Combatir los prejuicios y deconstruir los discursos hegemónicos, reconociendo y valorando el capital cultural que existe en las comunidades marginadas y en los pueblos originarios como el rarámuri en Chihuahua, desde una postura de la pedagogía crítica para evitar la mexicanización forzada, la transculturización asimétrica, la desigualdad de género, el clasismo, la exclusión, la tecnocracia y la brecha digital.

Finalmente, cabe rescatar que para fortalecer el involucramiento familiar en la Nueva Escuela Mexicana no depende únicamente de estrategias administrativas o normativas, requiere procesos de diálogo que reconozcan la diversidad cultural, económica y emocional de las familias.

## Referencias

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), Art. 8. [https://www.researchgate.net/publication/46247455\\_La\\_construccion\\_de\\_narrativas\\_como\\_metodo\\_de\\_investigacion psico-social Practicas\\_de\\_escritura\\_compartida](https://www.researchgate.net/publication/46247455_La_construccion_de_narrativas_como_metodo_de_investigacion psico-social Practicas_de_escritura_compartida)

- Espinoza-Freire, E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 2 (1), 62-73.  
<https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesociuatf/article/view/20/25>
- López, I. (2025). Algunos factores que condicionan el rendimiento escolar en la educación primaria mexicana. *Dialnet*, 11 (2), 30-43.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10034262>
- Mendoza-Santana, M. y Cárdenas, J. (2022). Importancia de la participación familiar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de jardín de infantes. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10 (2), 15-24.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=en).
- Pilligua, J., Ramos, O., Suárez, B., Yáñez, J. y Zambrano, N. (2024). El Entorno Familiar y su Influencia en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes. Estudios y Perspectivas. *Revista Científica y Académica* 4 (1), 1070-1088.  
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/147/219>
- SEP (2022). *Plan de estudios de Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México.

***Inclusión educativa. Perspectivas del profesorado en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana***

***Educational inclusion. Teachers' perspectives in the context of the New Mexican School***

**José Alfredo Melchor Díaz**

*Centro de Investigación y Docencia, México.*

<https://orcid.org/0009-0005-1189-2926>

[jose.melchor.dia@chib.nuevaescuela.mx](mailto:jose.melchor.dia@chib.nuevaescuela.mx)

**Dulce María Carrillo Méndez**

*Centro de Investigación y Docencia, México*

<https://orcid.org/0000-0002-2745-0402>

[dulce.carrillo@cid.edu.mx](mailto:dulce.carrillo@cid.edu.mx)

**Resumen**

El presente trabajo expone los avances de un proyecto de investigación sobre educación inclusiva, con el objetivo de contrastar las experiencias de profesores y directores de educación primaria con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La investigación se aborda desde una perspectiva interpretativa, utilizando el método biográfico-narrativo. El trabajo de campo consistió en 13 entrevistas individuales a profundidad y cuatro grupos de discusión con 28 participantes. A partir de los testimonios, los docentes señalan la importancia de fortalecer la formación continua de todos agentes educativos, mediante mecanismos y recursos pertinentes, accesibles y asequibles que oferten herramientas que les permitan conocer y reflexionar sobre los planteamientos de la NEM para trascender las políticas públicas y los marcos normativos a la realidad de los contextos escolares. Resulta necesario fomentar el acompañamiento, el diálogo horizontal y las comunidades de aprendizaje, así como fortalecer los mecanismos para la formación inicial y continua de los profesores, pues en la realidad de muchos centros escolares aún existen numerosos retos y dificultades que limitan las oportunidades de participación de todas y todos.

**Palabras clave:** Formación profesional, inclusión educativa, política educacional.

**Abstract**

This paper presents the progress of a research project on inclusive education, with the aim of comparing the experiences of primary school teachers and principals with the proposals of the New Mexican School (NEM). The research is approached from an interpretive perspective, using the biographical-narrative method. The fieldwork consisted of 13 in-depth individual interviews and four discussion groups with 28 participants. Based on the testimonies, teachers point out the importance of strengthening the continuous training of all educational agents through relevant, accessible, and affordable mechanisms and resources that offer tools that allow them to learn about and reflect on the NEM's proposals in order to transcend public policies and regulatory frameworks to the reality of school contexts. It is necessary to promote accompaniment, horizontal dialogue, and learning communities, as well as strengthening

mechanisms for the initial and continuing training of teachers, since in the reality of many schools there are still numerous challenges and difficulties that limit opportunities for participation by all.

**Keywords:** Teacher training, educational inclusion, educational policies.

## Introducción

La inclusión, en sus orígenes, se vinculó con un modelo rehabilitador donde la discapacidad se concebía como enfermedad y se reproducían prácticas de discriminación y exclusión social, luego, se planteó un enfoque basado en derechos sociales, donde se buscaba garantizar la igualdad de oportunidades, hasta llegar al paradigma inclusivo actual, que desde la práctica de los derechos individuales promueve la participación plena de todas las personas en los sistemas social, educativo, cultural y económico (Valarezo-Cueva et al., 2022). No obstante, actualmente, millones de personas en el mundo continúan siendo excluidas por motivos de género, orientación sexual, origen étnico o social, lengua, religión, nacionalidad, situación económica o discapacidad.

En el año 2018, México experimentó un cambio de gobierno, partido político y de orientación ideológica. En este contexto, la educación se reorientó hacia el humanismo como sustento de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta propuesta pedagógica incorpora la inclusión, la interculturalidad crítica, la equidad de género, entre otros, como ejes articuladores que responden a problemáticas sociales. Como lo menciona Ávila (2025) el humanismo, como corriente filosófica y pedagógica hace énfasis en colocar al del del proceso educativo al ser humano, promueve un enfoque que supera la mera transmisión de conocimientos, donde el humanismo se manifiesta al promover el desarrollo integral del individuo tanto en lo cognitivo, como lo emocional, social y ético para formar no solo estudiantes competentes, sino también personas con un sentido de responsabilidad social y compromiso con los valores.

No obstante, más allá del marco normativo, la inclusión se construye en la práctica cotidiana: en las decisiones pedagógicas, en los vínculos que se tejen en el aula, en la capacidad de reconocer y responder a la diversidad. En este sentido, las y los docentes y directores escolares son actores clave en la implementación de los principios de la NEM. Son ellos quienes, desde sus contextos específicos, enfrentan las tensiones entre el ideal inclusivo y las condiciones reales de los centros escolares. Escuchar sus experiencias permite comprender cómo se viven, interpretan y resignifican los procesos de inclusión en las escuelas primarias, especialmente en territorios como Ciudad Chihuahua, donde confluyen desafíos estructurales, culturales y pedagógicos. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible recuperar las experiencias de quienes sostienen la escuela pública, para visibilizar sus saberes, sus estrategias y sus resistencias. Por ello, el objetivo de la presente investigación es contrastar las experiencias de docentes y directores de educación primaria en Ciudad Chihuahua respecto a los procesos de inclusión en los centros escolares, a partir de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana.



## Metodología

Para efectos de esta investigación, se adopta un enfoque interpretativo, utilizando el método biográfico-narrativo, “el cual se asienta dentro del 'giro hermenéutico' producido en los años setenta en las ciencias sociales. Este giro implica pasar de una instancia positivista a una perspectiva interpretativa, en la que el significado que los actores otorgan a sus experiencias se convierte en el foco central de la investigación” (Bolívar, 2012, p. 4). La aproximación biográfico-narrativa requiere articularse como enfoque complementario en un caudal fuerte de investigación educativa que desde la preocupación por la formación docente ofrezca luz y orientaciones para la mejora de la práctica de la enseñanza (Cruz, 2010).

Se conforma así un modo propio de investigar, que demanda una metodología sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, su complejidad, temporalidad y que privilegie el contexto (Bolívar, 2012). Para rescatar estas experiencias, se realizaron trece entrevistas a profundidad y cuatro grupos de discusión con 28 participantes, entre docentes y directores de primaria que trabajan en sectores vulnerables de la ciudad de Chihuahua. Posteriormente en el programa Atlas Ti se realizó la revisión de las transcripciones.

## Resultados y discusión

El reconocimiento no sólo de los derechos de las personas con discapacidad sino también el reconocimiento de que tienen un lugar en la escuela regular es un debate luego de varias décadas, pero que finalmente permitió generar políticas a nivel nacional, que paulatinamente se han aplicado a todos los niveles educativos. (Amaro, 2018). Se busca ubicar a los estudiantes al centro de los procesos educativos, eliminar toda forma de discriminación y exclusión para garantizar la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, no obstante, como lo afirman Cuero, et al., (2022), la exclusión educativa es latente, y en este sentido, las autoridades y docentes requieren asumir la educación como cambiante, compleja y llena de incertidumbres. Pues, el establecer intenciones, medidas y acciones, en el discurso, si bien, justo y necesario, también requieren ir acompañadas de hechos.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), tiene como principio ético fundamental la inclusión colectiva e institucional, al promover el buen trato y el bienestar a través de una convivencia respetuosa. La NEM exige que las escuelas asuman la responsabilidad de atender y cuidar a cualquier estudiante, independientemente de su condición de salud, género, capacidad, clase, etnia, lengua, nacionalidad o situación migratoria, al brindar respuestas institucionales tanto académicas como jurídicas y administrativas (SEP, 2022). Sin embargo, los docentes y figuras educativas de educación primaria enfrentan dificultades para implementar este enfoque. Entre los principales retos se encuentran el desconocimiento de las corrientes filosóficas que sustentan la inclusión, la falta de comprensión del contenido del plan de estudios y una visión limitada del fenómeno inclusivo. Aunque existe consenso teórico sobre la importancia de la inclusión, en la práctica este proceso aún no se ha consolidado plenamente en la cultura escolar de los centros educativos. No obstante, aunque difieren, las opiniones de los docentes entrevistados coinciden en referir dificultades para su implementación, al respecto mencionan que:

Me gusta el enfoque, se me hace un enfoque muy humanista, pero no sé, yo siento que todavía no termina como que de aterrizar bien o quizás los maestros todavía no logramos entenderlo, ahorita estamos, así como bien reburujados, como [que] está muy confuso todavía (Paty, 16:18 ¶ 125). Se ve [la inclusión] solo como un apartado dentro de la Nueva Escuela Mexicana, pero pues es una “embarradita”, así nomás hay que trabajar la inclusión, hay que hacerlo así, hay que ser realizar una evaluación inclusiva, pero sinceramente un seguimiento, un apoyo real, que brinden una serie de estrategias o herramientas que te que te faciliten el trabajo, la verdad que no (Bart, 1:59 ¶ 113) Entonces, al menos yo con este con este modelo, con esta de la NEM sí estoy, la verdad, muy a gusto. Batalla uno para cambiarle, obviamente. Tenía 14 años trabajando de otras maneras y luego de repente llegan y pum, que te cambien, pues sí, tiene cierto hasta si uno hasta cierto eh resistencia al cambio (Rafa, 2:31 ¶ 197). Estoy de acuerdo en términos generales con la idea de la inclusión y más ahora con la perspectiva de la Nueva Escuela, pero considero que también es quitarle responsabilidades al gobierno respecto a la atención de dicha población. Digo, porque como lo platicábamos ahorita, no somos expertos en la materia (Lisa, 7:4 ¶ 557).

La NEM propone en su plan y programas, un enfoque humanista, con ejes articuladores como la interculturalidad y el pensamiento crítico, donde lo crítico se entiende como la recuperar al otro desde la diversidad para la formar ciudadanos con valores democráticos y justicia social (SEP,2022). Se resalta de ella, además, la autonomía profesional, la revalorización del docente, el poner primero a los grupos que históricamente han sido más vulnerados. Sin embargo, aún persisten desafíos como el desconocimiento del enfoque y el contenido del propio plan por parte de los profesores, quienes aún manifiestan bases endebles y confusas sobre las teorías que sustentan el proceso de inclusión y la propia NEM, se requiere que todo lo loable llegue también a la práctica de los profesores de grupo, pues como lo expresan a continuación algunos de los colaboradores.

La inclusión, depende mucho del trabajo, del ambiente áulico, del contexto que se dé para las actividades La Escuela Mexicana no deja a nadie atrás y nadie a un lado. Solamente que es más bien un trabajo del docente ayudar a no excluir. Que muchas veces llegamos nada más a integrarlos, hacerlos parte de las actividades, pero no están totalmente incluidos... La inclusión en la [NEM] está propuesta desde reglamentaciones, metodologías de trabajo, desde el plan y programas y todo eso se da a través de que los maestros muestren actitud positiva respecto a eso, porque casi para la mayoría de los maestros la inclusión la conocen más no le ejercen. Y muchos maestros consideran que la inclusión es solo de los niños con necesidades educativas específicas, con necesidades educativas especiales, siendo que todos pues tienen necesidades educativas, entonces creen ellos que para que un niño pueda sea incluido necesita tener alguna necesidad especial (Homero, 15:1 ¶ 38 – 47). Hasta ahorita te puedo decir, yo que también trabajo en el nivel superior, abrimos seis cursos de prepa al año y abrimos tres de licenciatura. Solamente he tenido un alumno, que realmente esté diagnosticado con alguna barrera del aprendizaje, o sea, todos los demás pues son alumnos entrecomillas normales. ¿Qué es lo que quiere decir? Que hay mucha segregación en este aspecto. O sea, esos chicos no llegan a la educación superior. Y si llegan, pues hay muchas barreras dentro. (Marge, 8:6 ¶ 443).

Lo anterior también evidencia, la falta de acciones conjuntas, de todos los niveles del sistema educativo, para que apoyen a formar centros educativos donde todos realicen acciones en pro

de la inclusión y la eficiencia terminal de los alumnos más vulnerables, aún se requieren de acciones de formación, seguimiento y atención oportuna a la base, pues aún prevalecen discursos que denotan un desconocimiento de dónde se ubican las BAP que se deben enfrentar, pues

En México han existido tres tiempos en la atención de la eliminación de las BAP: la primera fue la segregación, que enfatiza que los educandos sean separados de las aulas regulares, en espacios “especializados”, la segunda fue la integración [basado en la igualdad], que anuncia la adherencia de los educandos a las aulas regulares, pero siendo estos los que tienen que adaptarse al medio educativo, y finalmente la inclusión [basado en la equidad], que promulga que la instancia es quien debe cambiar, no el educando (SEP, 2017, p.23).

Sin embargo, los profesores aún parecen tener dificultades para distinguir dichos momentos y la perspectiva teórica y devenir histórico de la inclusión, que fundamenta los cambios de perspectivas para pasar de una integración a la inclusión y de las Necesidades Educativas Especiales a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Entonces, dentro de sus barreras del aprendizaje y de la participación no entra la autoestima o lo emocional, son de otra índole. Yo recuerdo cuando salí de la normal no se hablaba de inclusión, sino integración... que era crear condiciones para los alumnos... y hacer modificaciones, adecuaciones para que aprendieran el contenido que era para todos igual. Ese cambio de concepción en la que en la integración o en las NEE se asocia una necesidad que es parte del alumno con barreras para el aprendizaje y la participación (Bart, 1:14 ¶ 86). En primer grado, recuerdo que tenía un alumnito fue el que más me llamó la atención... Era una barrera bien fuerte lo que tenía, bien marcada y con en sí batallamos mucho, pero al hacer presión, pues el padre de familia no lo resistió y prefirió irse como muchos de los que ya hemos tenido aquí, por ejemplo.... Empezamos a presionar por un diagnóstico y se van de la escuela (Maggie, 14:1 ¶ 11 – 14). Para mí, en las aulas no, no hay inclusión. Yo siento que no... que ni socialmente hay inclusión, o sea, nos hablan mucho de [ella], pero como sociedad no estamos preparados para tener a niños con alguna situación. Yo veo los ajustes razonables, que eso sería excluirlos y que tenemos que dar la clase igual para todos. Me lo dijo en un curso el ATP del sector y creo que sí viene plasmado de que no debe haber ajustes razonables (Paty, 16:11 ¶ 71). Yo, daba asesorías [y observaba] que tenían alguna barrera, no estaban en ellos, sino también era porque nosotros mismos también como maestros somos crueles. También los etiquetamos, así como, ¡ay, es el latoso!, o sea, somos crueles, nos convertimos en la barrera nosotros mismos. Claro. Y aparte, seamos realistas, no tenemos el tiempo, ¿dónde lo tienes que investigar en tu casa?, es tiempo tuyo, es dinero tuyo, si tú quieres este, no sé, un diplomado, algo así, el dinero es tuyo, creo que al sistema sí le falta eso. Eh, decir, ok, o sea, estamos enfrentándonos a esto, pues ahí te va. O sea, te voy a ayudar con esta forma (Maggie, 14:3 ¶ 29). Sí está bien que los niños aprendan la inclusión, pero ¿qué es lo que regularmente te piden? Que sepa leer, escribir, multiplicar, sumar y restar, ¿sí o no? Lo básico. O sea, eso es lo que te piden para para un niño para que salga a la escuela, no te dicen, "El niño es incluyente." O sea, no te van a preguntar en la secundaria, "El niño es incluyente." (Paty, 16:21 ¶ 158 – 161).

Estos son ejemplos de ideologías que persisten en los padres de familia, docentes, directivos, Asesores Técnico Pedagógicos y supervisores, sin embargo, el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación se adoptó para hacer alusión a la diversidad, pero, sobre todo, para pasar del modelo educativo rehabilitador, al paradigma incluyente, tanto en lo jurídico como en lo humanístico (Vázquez, 2023). El término BAP se implementa en lugar del de NEE, para referirse a las dificultades que experimenta cualquier estudiante. Se considera que las éstas surgen de la interacción entre los individuos y sus contextos las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (SEP, 2018, p. 25). Por ello es importante reforzar otro aspecto de NEM, pues “una perspectiva decolonial de la inclusión favorece la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia” (SEP, 2023, p.109).

No obstante, el discurso que predomina en las entrevistas realizadas, las BAP se siguen atribuyendo al alumno, como algo inherente a su persona y no al contexto, y, al contrario, la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar o minimizar las BAP que impiden el acceso a la educación, del plan de estudio a la pedagogía y la enseñanza, no del estudiante (UNESCO, 2023). Por ello, el gobierno mexicano, orienta la educación a promover la transformación de visiones políticas, económicas, sociales, ideológicas y culturales con un partido de izquierda, pero también con un discurso centrado en erradicar el neoliberalismo y poner a los menos favorecidos como prioridad con la implementación de cambios gubernamentales,

Actualmente, a más de 30 años de acuerdos, reformas, programas y foros internacionales y nacionales como Jomtien, Salamanca, Dakar, Incheon, reformas al artículo tercero, la Ley General de Educación, la ley La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, por mencionar algunos, aún persisten prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo que discriminan y excluyen. La Nueva Escuela Mexicana precisamente está instaurando un precedente para visualizar las ideas hegemónicas, neoliberales y eurocentristas en la educación mediante el pensamiento e interculturalidad crítica, la igualdad de género y la inclusión, para que, mediante ellas, maestros y alumnos, puedan percatarse de las conductas que encadenan, sesgan o reprimen “es imperativo reflexionar sobre cómo formamos, educamos, enseñamos y evaluamos; problematizar y cuestionar nuestras propias prácticas curriculares y creencias pedagógicas (SEP, 2023)”. Sobre la NEM en general, los maestros expresan:

Me gusta la Nueva Escuela Mexicana. Eh, no me gusta la parte de la formación de los maestros, creo que la formación ha quedado deber. No hubo una propuesta de formación [como] tal, como cuando hicieron la [Reforma Integral en Educación Básica], RIEB, por ejemplo. Cuando se hizo el nuevo modelo educativo. NEM es llegó, se dio a conocer, se implementó... pero este como que no se ha desarrollado al 100%. Eh, me gusta la parte de seleccionar las temáticas, de seleccionar de que las escuelas tengan la autonomía, me gusta la propuesta de que sea por proyectos, pero los maestros han batallado en esa parte de elegir las metodologías activas o los tipos de proyectos que se pueden emplear (Homero, 15:4 ¶ 65 – 71). Y Como está muy abierto el panorama, ¿no? Ajá, entonces es lo que te digo. O sea, siento que me gustaría que puntualicen lo que te manda a la NEM, que dijera, "Ok, tienes la libertad, pero esto es lo básico". De ahí en adelante tú puedes ver lo que tú quieras y la necesidad de tus alumnos, pero esto sí lo tienes que ver." O sea, por

eso te digo. Realmente sí, se pone muy bonito y los videos y las explicaciones, los consejos, pero seamos realistas. No, no es así, y las oportunidades para cada uno, la verdad, son diferentes (Selma, 14:10 116 – 119). Porque también uno puede estar atendiendo esos niños, pero descuidas a los demás. Entonces, le estás dando inclusión a unos, pero excluyendo a otros y es una doble navaja muy complicada. Entonces, un dilema. Uno debería de sentirse [también] apoyado por USAER, personalmente no lo siento. Incluso creo que siento más apoyo en ese sentido de la inclusión con el director (Appu, 1:58 74). Mira, por ejemplo, la maestra que tenía segundo grado el ciclo escolar pasado, la verdad mi respeto, muy trabajadora. Entonces, a ella le daba mucho coraje que el que USAER hicieran sus evaluaciones y pusieran el “niño logró leer” o “el niño logró tal cosa”. Dice ella, “¿Por qué ponen eso si lo logró por mí?” O sea, yo soy la que estoy trabajando con los niños, vinieron e hicieron el diagnóstico, dos veces trabajaron con él y ya se adjudican el trabajo que yo hago. Entonces, ahí yo sí entiendo al maestro de grupo, ¿verdad? O sea que pues a qué fregones. Para hacer su evaluación de los niños siendo que no habían trabajado. Entonces, ahí sí entiendo de los maestros de grupo que pues no es justo. Pero pues ya hasta que se hizo un oficio y ya los sacamos, ellos prefieren no tenerlos. Prefieren no tener USAER. ahorita tenemos un niño con autismo y es que, pues tengo un equipo muy trabajador y la maestra, o sea, ha buscado estrategias (Paty, 16:5 28 – 32).

Los docentes reflexionan sobre el proceso de inclusión y las figuras educativas que intervienen, lo ven como una acción que el docente de grupo realiza en soledad, con las herramientas que su formación y experiencia le han dado, si bien reconocen la importancia del trabajo colegiado, también expresan, no sentirse apoyados, por los padres de familia, directores, supervisores, asesores y equipos de la Unidad de Atención y Servicio a la Educación Regular, (USAER), además de descontento, reflejan un desconocimiento de la función de cada uno de ellos lo que origina problemas de comunicación y falta de acciones conjuntas que apoyen a formar centros educativos donde todos realicen acciones en pro de la inclusión y la eficiencia terminal de los alumnos más vulnerables.

Como se puede observar hay coincidencia en cuanto a reconocer las virtudes de la NEM por parte de los profesores y directores, sin embargo, en temas de inclusión, aún persiste la carencia en la formación inicial y continua respecto a este tema, una vaga comprensión del plan y programas 2022 y la teoría que fundamenta los procesos de inclusión e integración educativa, así como una resistencia al cambio por parte de profesores. Pues como lo menciona SEP (2022). La cultura escolar, es el obstáculo más complejo que se enfrenta, pues desde la colonización, la posterior política educativa neoliberal y una burocratización del hecho de educar y aunque las maestras y maestros y su vocación favorecen sociedades reflexivas de las injusticias, las desventajas estructurales, de los más vulnerables, aún se requiere de impulsar acciones anticapitalistas y contrahegemónicas, que permitan una democracia con base en la diversidad. Se observa una brecha considerable entre lo que plantea la política educativa sobre inclusión y lo que realmente se rescata en las diferentes investigaciones en las cuales se resaltan dificultades en varios aspectos como: la formación docente, la infraestructura de los planteles escolares, los planes y programas, la innovación del profesor, la cultura, las prácticas, entre otros.

Sin embargo, como lo menciona Granda (2024), la región de América Latina y el Caribe es altamente desigual, sus sistemas educativos están influenciados y moldeados por las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas en las que se integran, a la vez que reflejan las pautas

históricas y actuales de desigualdad y discriminación, con un riesgo de seguirlas reproduciendo. Ese replanteamiento de metas y objetivos son causa en la persistencia de desigualdades en las sociedades, en donde no se ha conseguido al momento el conformar sociedades justas que permitan el mismo acceso al aprendizaje y la participación para todos, pues “desde la década de los noventa se ha tratado de transitar a una educación inclusiva, pero continúa como aspecto pendiente” (Martínez, et al., 2023, p. 6). Las corrientes educativas tradicionales perjudican la inclusión con perspectivas excluyentes y discriminatorias, no obstante, se avanza en fomentar la construcción de sociedades pacíficas, justas e igualitarias. La diversidad cultural, históricamente, ha sido invisibilizada, pese a todos los proyectos de educación incluyente. La pedagogía decolonial, genera pensamiento decolonial crítico y conducente a un proceso de resistir y visibilizar el saber y el ser para que la escuela no sea ya un espacio de colonización mental y se convierta en generadora de conocimientos que emancipen (SEP, 2022).

Cabe destacar los cambios y avances importantes que se produjeron durante los primeros años en torno a la inclusión debido, en gran medida, gracias a los movimientos en defensa de los derechos humanos y a la reivindicación permanente de los derechos de las minorías por parte de los movimientos asociativos, entre otros, que pusieron en cuestión la segregación (Iglesias y Martín, 2019). No obstante, si se considera que el mero acceso evita la exclusión, sólo por el mero derecho a la educación otorgado por ley, no se habla de una educación inclusiva de todos y todas, si este acceso no está ligado a profundos cambios estructurales y culturales (Oviedo, 2022).

## **Conclusiones**

La NEM propone un enfoque humanista, con la inclusión educativa como eje articulador de su plan y programas, se resalta de ella como fortalezas, la autonomía profesional, la revalorización del docente, el pensamiento e interculturalidad crítica, el poner primero a aquellos más vulnerables, entre otras estrategias sumamente valiosas para lograr sociedades cada vez más inclusivas. Sin embargo, aún persisten desafíos como el desconocimiento del enfoque y el contenido del propio plan por parte de los profesores, quienes aún manifiestan bases endebles y confusas sobre las teorías que sustentan el proceso de inclusión y la propia NEM. Es necesario diseñar e implementar estrategias de formación continua que realmente brinden oportunidades de formación para todos y que favorezcan el trabajo colegiado, el diálogo horizontal e impulsar las comunidades de aprendizaje, para que, mediante el intercambio de experiencias y el diseño de proyecto de formación conjunta se involucre a todos los actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.

Aunque el gobierno se sigue alineando a recomendaciones nacionales e internacionales, aún no se ha considerado la diversidad de regiones de un país pluricultural que además cuenta con situaciones marcadas de desigualdad social, cultural y económica, ni se han realizado modificaciones profundas a una estructura educativa, que aún discrimina y excluye desde su organización, pues aún hay carencias en la formación docente inicial y continua, la infraestructura educativa, recursos materiales, didácticos, humanos. La política educativa en México, referente a la inclusión, no ha logrado permear en la complejidad de contextos donde se encuentran los centros educativos la Nueva Escuela Mexicana, de manera loable, plantea un enfoque humanista, un marco legal y normativo, que busca brindar las mismas oportunidades de participación a todas

y todos, sin embargo, estos no permean a la realidad de todos y especialmente en los contextos más vulnerables de la ciudad de Chihuahua.

La temática de la inclusión es compleja, multifactorial, polisémica y relativamente joven, a tres décadas de que se comenzara con este proceso, aún persisten desafíos en cuanto a su implementación e investigación, por lo cual la presente investigación, da pie a que se profundice y complemente su estudio sobre las dimensiones que abarca. Estas carencias ocasionan interpretaciones erróneas sobre el proceso de inclusión, se observa una falta de claridad sobre la perspectiva teórica de la educación inclusiva, una inadecuada interpretación de los procesos de integración e inclusión y la función del docente y los actores educativos. Lo cual plantea la necesidad de formar primero a los docentes y establecer una correcta conceptualización que permita orientar la práctica docente para favorecer la inclusión, actualmente, tras más de tres décadas de que comenzó la inclusión educativa, la temática representa un reto para los sistemas educativos, surge también la necesidad de más investigaciones que profundicen sobre sus diferentes dimensiones.

## **Referencias**

- Avila, L. (2025). El humanismo en la Nueva Escuela Mexicana aportaciones en la formación del colectivo docente. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2. 180-185. [https://www.researchgate.net/publication/388410361\\_El\\_humanismo\\_en\\_la\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana\\_aportaciones\\_en\\_la\\_formation\\_del\\_colectivo\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/388410361_El_humanismo_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana_aportaciones_en_la_formation_del_colectivo_docente)
- Amaro, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social | IEPC*. 14. 79-92. <https://revistadecooperacion.com/>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2002) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), art. 12, 2005. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. 2. 79-109. [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf)
- Cuero, A., Lara, F., & Andino, R. (2022). Prácticas inclusivas mediante la formación de profesores responsivos: caso de una institución de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 6 (3), 2292-2313. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2378).
- Cruz, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 51 (1). 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>.
- Granda, V. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECLAMUC*, 8(1), 227-235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)

- Iglesias, A., & Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana De Educación*, (78), 383–418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Martínez, I., Viramontes, O., y Gómez, R. (2023). Perfil docente inclusivo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1549>
- Oviedo, A. (2023). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina De Educación*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>
- SEP, (2019). Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de la Educación Básica. México.
- SEP, (2022). *Plan y Programas de Estudio 2022*. México.
- (SEP, 2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5*. México
- Serna, A. & Serna, E. (2023). La formación inicial de maestros en República Dominicana desde el enfoque de inclusión y atención a la diversidad. *Desafíos y miradas. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (41), 80-92. <http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- UNESCO, (2023). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Valarezo-Cueva, A., Sánchez-Pastor, F., y Aldeán-Riofrío, M. (2022). Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 29-43. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860>
- Vázquez, I. (2023). Activos para la pedagogía de la equidad y la inclusión en la educación básica en México. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*. 1, (1), 108–124. <https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1847>.



***Percepción docente del recurso Taptanita para el aprendizaje de suma y resta en educación elemental***

***Teacher perception of Taptanita resource for learning addition and subtraction in elementary education***

***Roxana Auccahualpa Fernandez***

*Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador*

<https://orcid.org/0000-0002-5242-2083>

[roxana.auccahualpa@unae.edu.ec](mailto:roxana.auccahualpa@unae.edu.ec)

***Diana Rodríguez Rodríguez***

*Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador*

<https://orcid.org/0000-0002-5404-6253>

[diana.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:diana.rodriguez@unae.edu.ec)

***Carol Ivone Ullauri Ullauri***

*Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador*

<https://orcid.org/0000-0002-5611-159X>

[carol.ullauri@unae.edu.ec](mailto:carol.ullauri@unae.edu.ec)

**Resumen**

El objetivo del estudio fue mejorar la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en educación elemental de Ecuador. La investigación fue mixta, se realizó un cuestionario a 46 docentes-21 instituciones educativas de Azuay-Cañar, orientado a obtener información sobre el uso del recurso *Taptanita* y sus percepciones. La observación y análisis de videos en la aplicación del recurso son instrumentos que integran esta investigación. Los resultados manifiestan la relevancia del recurso *Taptanita* en el aula para el aprendizaje de la matemática y su fortaleza desde la concepción teórica y práctica que motive a los estudiantes en dicha área. El 73.9% afirmaron estar totalmente-de-acuerdo-TA, “la *Taptanita* como una herramienta útil para la enseñanza de la matemática en el subnivel elemental”, 21.7% (de-acuerdo-A). El 65.2%-TA con la aplicación de la *Taptanita* en las clases de matemáticas, el 28.3%-A. Al respecto del uso de la *Taptanita* y el proceso del conteo y operaciones básicas, señalaron 67.4%-TA, 26.1%-A. Finalmente, los participantes establecieron que la *Taptanita* es un recurso innovador, tangible, manipulable, que provoca aprendizaje y desarrolla nociones lógicas matemáticas, dado que adquirir el concepto de número supone también ser capaz de pasar de representaciones analógicas de la cantidad a representaciones convencionales y este paso no es trivial.

**Palabras clave:** Recurso didáctico, pertinencia cultural, *Taptanita*, matemáticas, docentes.

## Abstract

The objective of the study was to improve the teaching-learning of mathematics in elementary education in Ecuador. The research was mixed, a questionnaire was carried out with 46 teachers-21 educational institutions in Azuay-Cañar, aimed at obtaining information about the use of the *Taptanita* resource and their perceptions. The observation and analysis of videos in the application of the resource are instruments of this research. The results show the relevance of the *Taptanita* resource in the classroom for learning mathematics and its strength from the theoretical and practical conception that motivates students in this area. 73.9% stated that they totally agreed-TA, “*Taptanita* as a useful tool for teaching mathematics at the elementary sublevel”, 21.7% (agreed-A). 65.2%-TA with the application of *Taptanita* in mathematics classes, 28.3%-A. Regarding the use of *Taptanita* and the counting process and basic operations, they indicated 67.4%-TA, 26.1%-A. Finally, the participants argument that *Taptanita* is an innovative, tangible, manipulable resource that provokes learning and develops mathematical logical notions, given that acquiring the concept of number also means being able to go from analogical representations of quantity to conventional representations and this step is not trivial.

**Keywords:** Teaching resource, cultural relevance, *Taptanita*, mathematics, teachers.

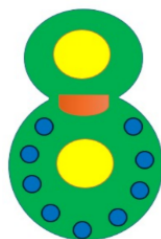
## Introducción

La presente investigación es un modelo de aporte en el campo de la educación matemática, la idea nace y se concibe como una alternativa de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en entornos reales del aula de clase, en particular, en el nivel de educación básica elemental del sistema educativo ecuatoriano. La utilización del recurso didáctico con pertinencia cultural llamado *Taptanita* se enfoca en el manejo de lo concreto, gráfico y lo abstracto de transferir conocimientos. El propósito del trabajo fue mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las operaciones básicas de suma y resta en el nivel elemental de los niños ecuatorianos. Las operaciones de suma y resta se consideran en esta etapa como fundamentales puesto que, como cimiento en el proceso de enseñanza de la asignatura de matemáticas constituye un pilar para el desarrollo de temáticas posteriores.

El recurso didáctico *Taptanita* surge de un proceso investigativo sobre el uso del Contador Cañari presentado por Jesús Arreaga en 1992, mismo que ha evolucionado en los últimos años en diversos proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Educación-UNAE y otros (Vásquez, 2020). Sin embargo, los estudios han considerado la utilización de este valioso recurso en todos los niveles educativos que genere expectativa en el campo educativo, así como, su aporte significativo tenga impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La *Taptanita* se describe como un recurso didáctico con pertinencia cultural porque busca integrar el diálogo de saberes de la cultura de los cañaris en un recurso en forma de *wawa* (conocido como pan *wawa*), elaborado de madera, de peso liviano y con características propias de los cañaris como: el uso de la Luna (*killa*) de color rojo- elemento fundamental de los Cañaris, las dos chozas (color amarillo) y 9 pozos de color azul.

## Figura 1

Recurso didáctico *Taptanita*



Nota. Elaboración propia

El recurso de la *taptanita* fue elaborado por el grupo de investigación EUREKA 4i y nace del Proyecto de Innovación *Taptanitawatan Yachakushunchik*. Una innovación en el aula de la UNAE para desarrollar el proceso del contar y afianzar la comprensión del número – cantidad. Esta actividad universal tal como lo señala Alan Bishop (1999) y D'Ambrosio (2013) desarrolla los números, pautas, bases, sistemas numéricos y cuantificadores desde los saberes propios de la cultura. Incluso, desde la perspectiva cultural de las matemáticas y de la enseñanza de la misma como enculturación, Bishop plantea cómo se debe enseñar las matemáticas desde el currículo, por ello nos invita a culturalizar las matemáticas y buscar en el grupo socio-cultural esa multiculturalidad para mejorar los procesos educativos de las matemáticas. Dado que, los estudiantes tienen fobia, temor, y ansiedad porque la asignatura está llena de fórmulas y algoritmos que no se viven desde la realidad del estudiante.

En adición, el recurso de la *Taptanita* aporta significativamente en el proceso cognitivo para la comprensión del número enfocado en comparar, clasificar, secuenciar, correspondencia biunívoca, conteo no estructurado y conteo estructurado (Van Luit y Van de Rijt, 1997; Aucahualpa et al., 2021); esto a partir de los aspectos determinantes y principios del contar. Se completa las capacidades que se sugieren desarrollar en los niños y niñas orientadas a desarrollar habilidades mediante actividades específicas que demuestren ciertos conocimientos en estas etapas (Ministerio de Educación, 2025). El currículo de educación inicial establece que en el ámbito de las relaciones lógico-matemáticas:

Comprende el desarrollo de los procesos cognitivos con los que el niño explora y comprende su entorno y actúa sobre él para potenciar los diferentes aspectos del pensamiento. Este ámbito debe permitir que los niños adquieran nociones básicas de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color, por medio de la interacción con los elementos del entorno y de experiencias que le permitan la construcción de nociones y relaciones para utilizarlas en la resolución de problemas y en la búsqueda permanente de nuevos aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2025, p. 19)

**Tabla 1**

*Proceso cognitivo del contar*

Proceso cognitivo	Descripción	Habilidades
<b>Comparar</b>	Capacidad para observar o examinar y, así, establecer equivalencias entre dos o más objetos.	Comparar objetos (grandes, medianos, pequeños).
<b>Clasificar</b>	Capacidad para agrupar objetos en función de un criterio (color, forma, tamaño u otra característica).	Clasificar objetos por colores (rojo, amarillo, azul), por tamaño (grande, mediano y pequeño), texturas o formas (cuadrado, rectángulo, círculo).
<b>Secuenciar</b>	Capacidad para ordenar objetos según un criterio común para todos. Para ejecutar esto, el niño establece relaciones asimétricas.	Secuenciar objetos de acuerdo a una instrucción (rojo, amarillo, azul; dos rojos, dos amarillos y un azul).
<b>Correspondencia Biunívoca</b>	Capacidad de establecer relaciones simétricas (de igualdad) entre un objeto y otro.	Establecer relaciones entre objetos. Por ejemplo: una cachara para cada taza.
<b>Conteo estructurado</b>	Capacidad para contar una secuencia: un conjunto de objetos que pueden disponerse organizados o desorganizados.	Poder contar secuencialmente al usar el dedo con la instrucción del docente.
<b>Conteo no estructurado</b>	Capacidad para crear una relación progresiva entre una cantidad que representa un número. El objetivo es conseguir que sea un proceso automático.	Poder determinar la cardinalidad de un conjunto.

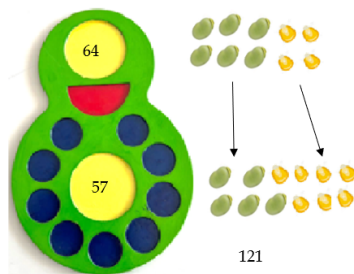
Fuente: Auccahuallpa et al., 2021; Hernández, et al. (2015); Ministerio de Educación, 2025.

La tabla 1, sobre el proceso cognitivo orientado a niños del nivel elemental hace alusión a operaciones mentales que el cerebro utiliza en procesar cierta información que nace desde el contexto del niño, cómo la almacena en el cerebro para posterior tomar decisiones. Esto conduce a una serie de mecanismos cerebrales para que dichos conocimientos se utilicen acertadamente en procesos cognitivos futuros relacionados al desarrollo del sentido numérico – habilidad que es fundamental en la enseñanza de las matemáticas desde los primeros niveles educativos. En este sentido, se establece ciertos procesos cognitivos en estas etapas. El *comparar* establece ciertas relaciones entre dos o más objetos que permiten encontrar equivalencias entre los mismos, a partir de observaciones de sus características con el propósito de balancear de manera adecuada sus componentes. El *clasificar*, se enfoca en agrupar objetos mediante ciertos criterios como color, forma, tamaño, textura, entre otros. La habilidad del *secuenciar* constituye un componente fundamental que aporta en el establecimiento de relaciones asimétricas, es decir, la capacidad de ordenar objetos. La *correspondencia biunívoca* se muestra en la capacidad de relacionar dos objetos que demuestren igualdad entre ellos para unirlos de cierto modo que su simetría se demuestre de manera lógica. Se observa al *conteo estructurado* como la capacidad de contar en forma secuencial un conjunto de objetos presentados al niño de manera organizada o desorganizada. El *conteo no estructurado* que se orienta en establecer una relación directa entre cierta cantidad y la representación del número con el objetivo de la cardinalidad de un conjunto.

Todos estos aspectos determinantes y principios del contar permiten y garantizan que el niño o niña logre comprender el número – cantidad de una forma concreta, lejos de aprender la cantinela o el acto de repetición del número (1,2, 3, ...). Por lo que, el proceso del conteo en el recurso *Taptanita* se ha pensado realizar según las manecillas del reloj como una forma de garantizar la funcionalidad de la forma circular a través de los hoyos de color azul. No obstante, esta orientación no es una regla rígida, ya que la *taptanita* funciona en ambos sentidos y hemos visto que muchos estudiantes realizan el conteo en contra de las manecillas del reloj. Por otra parte, las chozas de color amarillo sirven para colocar las semillas de los sumandos; en la resta las semillas del minuendo y sustraendo. En efecto, las operaciones que se realizan con el recurso son de suma y resta; sin embargo, también podemos realizar la multiplicación y división. Cabe señalar que la luna de color rojo establece el cambio de fase en cada una de las operaciones. Es decir, el cambio de valor posicional, unidad en decena, decena en centena, centena en unidad de mil y así sucesivamente.

## Figura 2

Operación de la suma con la *Taptanita*



Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva neurocientífica el proceso de aprendizaje debe considerar aspectos emocionales, de tal forma que los educandos asocien las actividades académicas de manera satisfactoria, así el cerebro analiza procesos cognitivos de manera más eficiente (Bueno, 2019). El recurso *Taptanita* permite el aprendizaje por medio de la manipulación y la experimentación; esto motiva al estudiante y con ello desarrolla las habilidades cognitivas necesarias como percepción, atención, pensamiento y aprendizaje para la realización de las operaciones matemáticas utilizando la creatividad, lejos de algoritmos y reglas puestas. En este proceso, el desarrollo cognitivo del individuo propuesto por Piaget a través del constructivismo ontogenético plantea que este no es un simple proceso de asimilación pasiva de información, sino una construcción activa y dinámica. Esto parte de estructuras mentales innatas básicas que se van modificando y complejizando a través de la interacción del individuo con el mundo que lo rodea. Por lo que, el individuo no es un receptor pasivo de estímulos, sino un agente activo que construye su propio conocimiento a través de la experimentación, la reflexión y la resolución de problemas (Saldarriaga-Zambrano et al. 2016). Incluso, (Piaget 2010, como se citó en Bueno, 2019) propuso que la percepción del número no se basa en la percepción de elementos sensoriales individuales, sino en la construcción de esquemas cognitivos más complejos. En este contexto, los niños y niñas pasan por diferentes etapas en el desarrollo de la percepción del número, desde la simple discriminación de cantidades pequeñas hasta la comprensión de los números como un sistema abstracto.

## Metodología

El estudio fue de carácter mixto, en la que intervienen 46 docentes del Ministerio de Educación de la zonal 6 de 21 instituciones educativas de la provincia del Azuay y Cañar de Ecuador. Estos docentes participaron de los talleres “*Taptanitawan Yachakushunchik*” (Aprendamos con la *taptanita*) desarrollados por el proyecto de innovación de la UNAE y pertenecían a diferentes unidades educativas del nivel elemental que fueron seleccionados por la zonal 6 con el propósito del taller de compartir el uso del recurso didáctico de la *Taptanita* y sus beneficios en las operaciones básicas como suma y resta en el nivel elemental.

Para la recopilación de la información se construye un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas sobre las percepciones que tienen los docentes participantes cuando hacen uso del recurso *Taptanita*. Este instrumento fue completado por medio de la plataforma *Google forms*. La observación y análisis de video de la experiencia con el recurso fue fundamental para esta investigación mientras las preguntas del cuestionario se enfocaron en aspectos como: (1) la utilidad de la *Taptanita* en la asignatura de matemática en el nivel elemental, (2) si su implementación del recurso se enfoca en la edad de los niños, (3) si el docente utilizaría el recurso didáctico en los espacios de la clase, (4) si el mismo cumple con los requisitos establecidos para el cumplimiento de los objetivos educativos. Además, (5) si la *Taptanita* cubre con las expectativas que cómo docentes se plantean, (6) si se enfocan en la realidad del entorno, (7) si el recurso es motivante para el trabajo en aula y (8) si los docentes asistirían a un próximo taller con este recurso.

En este sentido, el análisis interpretativo enfocado en la presente investigación busca comprender significados que se asocian a la experiencia vivenciada en el taller *Taptanitawan Yachakushunchis* y a la observación, fotografías y videos realizados durante la aplicación. Las categorías de estudio que se derivan de la investigación son: la utilidad de la *Taptanita* en la enseñanza de las matemáticas, uso e implementación de la *Taptanita* en el nivel educativo que enseña el docente y la *Taptanita* como recurso didáctico aplicada a la realidad de una enseñanza contextualizada desde la cultura.

### *Fases de la investigación*

*Fase 1. Inicio.* Se solicitó a la coordinación zonal 6 la difusión del Taller *Taptanitawan Yachakushunchis* como parte de los objetivos del proyecto de innovación de la UNAE y la invitación para los docentes de las instituciones educativas del Azuay y Cañar del nivel de educación elemental interesados en el aprendizaje de las matemáticas y sus operaciones básicas. *Fase 2. Desarrollo.* Se elaboraron alrededor de 90 *taptanitas* como resultado del proyecto de innovación “*Taptanitawan Yachakushunchis*. Una innovación en el aula”-UNAE, las cuales sirvieron para el taller. En esta etapa, se ha construido el cuestionario de percepción de los docentes sobre el uso del recurso *Taptanita* y se ha elaborado una guía de uso del mismo. *Fase 3. Aplicación.* El taller *Taptanitawan Yachakushunchis* fue desarrollado por las autoras de la investigación en la Biblioteca de la Unidad Educativa Cesar Andrade Dávila de la ciudad de Cuenca - espacio provisto como lugar de encuentro para el taller. El taller tuvo tres momentos: (1) Presentación del proyecto de innovación-UNAE, (2) Uso del recurso innovador con pertinencia cultural *Taptanita* (el conteo y las operaciones de suma y resta), (3) Cuestionario de percepción de los docentes sobre el uso de la *taptanita*.

### Figura 3

Capacitadora dando el Taller de la Taptanita



Nota: Elaboración propia

La figura 3 muestra el desarrollo del taller y el uso del recurso *taptanita* por parte de los docentes del nivel elemental. Cada docente trabajó con el recurso *Taptanita* y pudo realizar el proceso del conteo y las operaciones de acuerdo a las orientaciones de la facilitadora. *Fase 4. Evaluación.* Los docentes participantes del nivel elemental respondieron el cuestionario de *Google forms* sobre el uso del recurso de la *taptanita* y su utilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Posterior a ello, se hizo el análisis de la información.

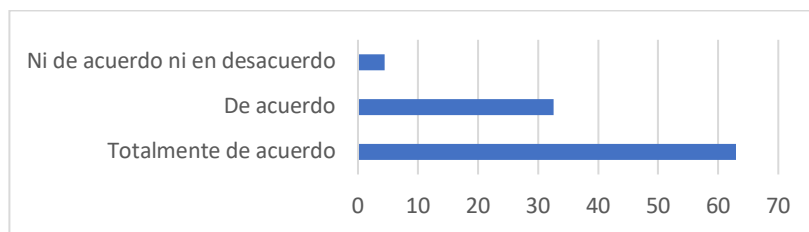
### Resultados y discusión

En la investigación intervienen 46 de las provincias Azuay y Cañar, notificados por el Ministerio de Educación del Ecuador de la zonal 6, con el propósito de dar a conocer el uso del recurso con pertinencia cultural de la *Taptanita* y su aporte significativo en el aula. El 89,1% de docentes son mujeres y el 10,9% son hombres. Las edades se enmarcan en un 30,4% de 48 a 53 años, un 21,7% de 36 a 41 años, un 19,6% de 42 a 47 años, un 15,2% más de 54 años, un 10,9% de 30 a 35 años y los demás profesores corresponden a menos de 30 años. El 56,5% son licenciados, un 34,8% tiene la maestría, un 7% técnicos docentes y un 1,7% doctores en educación. En cuanto a la experiencia que tienen los docentes, se manifiesta que el 45,7% de estos tiene más de 21 años de trabajo en el campo educativo, un 32,6% de 11 a 15 años, un 15,2% de 6 a 10 años, el resto de docentes de 4,5% de 16 a 20 años y un 2% de 1 a 5 años. En torno a las asignaturas que imparten en su campo laboral la mayoría de los docentes, es decir un 91,3% imparten todas las asignaturas, y el resto se distribuyen solo en el área de matemáticas y otros.

Los resultados sobre la utilidad de la *Taptanita* como herramienta en la enseñanza de la matemática en el subnivel de elemental muestra que el 73,9% están totalmente de acuerdo que su aporte es significativo, un 21,7% de acuerdo y los demás ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

## Gráfico 1

Uso de la *Taptanita* y su implementación en el nivel educativo que enseña el docente



Fuente. Elaboración propia

El gráfico 1 muestra que 63% están totalmente de acuerdo y que se podría aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus clases. El 32.6% que están de acuerdo y el resto ni de acuerdo ni en desacuerdo. Incluso en el ejercicio de aplicar el recurso *Taptanita* en el aula, un 65.2% de los docentes están totalmente de acuerdo, un 28.3% de acuerdo y el resto ni de acuerdo ni en desacuerdo. Claramente, el taller del uso del recurso *Taptanita* para la enseñanza y aprendizaje del conteo y las operaciones básicas de suma y resta ha favorecido una nueva forma de realizar operaciones básicas por medio del recurso didáctico y una nueva conceptualización de enseñar las matemáticas a partir de un recurso con pertinencia cultural y propio de la cultura de los Cañaris. El conteo es un aspecto esencial en el inicio del aprendizaje de los estudiantes, así el 67.4% de los docentes señalaron que la *Taptanita* cubre las expectativas para el trabajo del conteo y las operaciones básicas, el 26.1% que están de acuerdo.

Cabe señalar que el conteo es una actividad universal de los pueblos y grupos socio-culturales, más aún es una actividad que todos hemos realizado y buscamos diferentes formas de hacer. De la observación, se ha evidenciado que los participantes consideran el conteo en las orientaciones de las manecillas del reloj, otros la realizan en sentido contrario. Así la *taptanita* no se sujeta a reglas rígidas, dado que al ser circular permite diferentes formas de contar.

Un aspecto fundamental del recurso didáctico *Taptanita* es que parte de la realidad de una enseñanza contextualizada desde la cultura a partir del contador cañari. El 69.6% de los participantes afirma estar totalmente de acuerdo con que el recurso es atractivo para los estudiantes y para enseñar matemáticas desde la realidad y el 28.3% que están de acuerdo. En este sentido, la motivación del trabajo con la *Taptanita* es fundamental, dado que, el 65.2% expresa que le resulta motivante trabajar las matemáticas con este recurso y el 30.4% afirma estar de acuerdo. Esto debido a que el recurso permite la manipulación y la experimentación desde el encuentro con las semillas y sus partes de la *Taptanita* (chozas, hoyos y *killa*). Incluso, de la observación en el taller se ha visto que los docentes hacen las operaciones sin estar pendiente del algoritmo de la “llevada en las sumas” o la “prestada en las restas”, dado que este proceso se realiza a través del cambio de fase (paso por la luna) de manera natural.

Por otra parte, la información obtenida sobre las percepciones del uso del recurso *Taptanita* para el aprendizaje de la suma y resta en el nivel elemental, se enfoca en discernimientos positivos para el proyecto. Se pretende incluir la interculturalidad en el proceso de la formación docente, mediante la aplicación un recurso enfocado en el entorno y su perspectiva didáctica y social que emergen de un conocimiento ancestral orientado a la construcción de experiencias significativas en los niños (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018). En este sentido, al ligar la investigación, la



innovación y la interculturalidad se promueve el rescate de saberes ancestrales y su revalorización de la cultura (saberes de los cañaris), mediante la elaboración de recursos didácticos enfocados hacia una comunicación asertiva de generaciones, que motivan el fortalecimiento de procesos educativos de calidad y calidez. Además, se orienta a los estudiantes a una formación integral con la utilización adecuada de materiales que aporten a la práctica y su conexión directa con la realidad y el entorno sociocultural inmediato (Unaicho, 2023).

Así, la mayoría de docentes consideran útil el recurso *Taptanita* para la enseñanza de la matemática. Expresan que su utilidad en el aula de clase provoca aprendizajes significativos y efectivos en el proceso educativo, de aprender la suma y la resta. Dado que, el niño inicia un lenguaje matemático caracterizado por símbolos, traducción de acciones, fomento del razonamiento lógico, los niños se familiarizan en pequeñas acciones orientadas al desarrollo de la comprensión y la abstracción de los conocimientos. Así, el docente reflexiona sobre su quehacer educativo en la etapa infantil y como responder a los requerimientos de los estudiantes en concordancia con el desarrollo de objetivos educativos planteados para fomentar un aprendizaje adecuado a las edades y necesidades de los educandos (Reyes, et al., 2024).

Se recalca -que aprender las matemáticas- con base en las experiencias de los educandos proporciona significatividad en la construcción de conocimientos, en efecto, cuando se emplea en el aprendizaje lo concreto, gráfico y abstracto, las vivencias se convierten en experticias que se utilicen en otros procesos educativos. Así, la comprensión de las matemáticas y su capacidad de emplearlas en la resolución de problemas reales se convierte en el fin último. Todo aquello, orienta al educando hacia la confianza y la disposición adecuada por aprender los contenidos propuestos. Esto es, la capacidad de pensar, razonar las matemáticas se ligan directamente a la solución de problemas cotidianos que, mediante la manipulación de objetos, la observación, el descubrimiento y la experimentación el aprendizaje se convierte en significativo.

En cuanto a las operaciones de suma y resta responden a un conjunto de reglas básicas que surgen de varios datos, y se pretende obtener otros que se llaman resultados (Urdiales, 2024). El uso de la *Taptanita* cumple un rol de alinear dos objetivos la comprensión de criterios para el desarrollo de las habilidades en la resolución de la suma y resta y la aproximación a un entorno real del niño. En suma, el niño alcanza el dominio cuando la educación se aplica directamente en la vida diaria y sus beneficios se observan cuando resuelve problemas mediante soluciones prácticas y efectivas (Reyes y Antón, 2020). Por tanto, la *Taptanita* como recurso didáctico aplicada a la realidad de una enseñanza contextualizada desde la cultura se orienta a procesos de descubrimiento del niño, considerando que las matemáticas no se aprenden, sino que se hacen. Esto se considera que es una creación de la mente que mediante la experimentación conlleva a la resolución de problemas en lugar de transmisión de contenidos (Ramón y Vilchez, 2019).

## Conclusiones

El proceso del contar para la comprensión del número-cantidad en el nivel elemental es fundamental para el aprendizaje de las operaciones básicas de la suma y resta, en este sentido, el recurso didáctico con pertinencia cultural llamado *taptanita* logra desarrollar y mejorar el aprendizaje de las matemáticas de una forma diferente y significativa a través de la manipulación y experimentación con el recurso. Los participantes del taller *Taptanitawan Yachakushunchis* en su

mayoría señalan que el recurso *Taptanita* es pertinente para la enseñanza de las matemáticas y que motiva a los estudiantes a aprender las operaciones, dado que enseñar a los niños y niñas a hacer matemáticas destaca el conocimiento como ‘una manera de hacer’ desde lo cotidiano y la realidad del estudiante. Aún más, los docentes del nivel elemental están acostumbrados a la instrucción de la matemática desde ‘una manera de conocer, es decir solo se muestra el conocimiento y se deja de lado la forma de hacer. La experiencia del taller fue gratificante para todos, ya que este promovió ese cambio de pensamiento, dado que, se integró un recurso didáctico desde una perspectiva cultural, la cual es parte de ellos desde la cultura Cañari y podemos decir que enseñar matemáticas debe partir desde la realidad del educando e integrar ese diálogo de saberes propios de una cultura.

Finalmente, la *Taptanita* es un recurso innovador, tangible, manipulable y con pertinencia cultural (Cañaris) que provoca aprendizaje y desarrolla nociones lógicas matemáticas. Adquirir el concepto de número (desarrollo del sentido numérico) supone también ser capaz de pasar de representaciones analógicas de la cantidad a representaciones convencionales y este paso no es trivial para los estudiantes; sin embargo, la *taptanita* no tiene reglas fijas de uso, lo cual hace que sea un recurso versátil para todos.

## Referencias

- Auccahuallpa, R., Abad, J. V., Ullauri, J. I., Ullauri, C. I. (2021). Percepción docente sobre el material concreto Uña Taptana en el desarrollo del sentido numérico en la primera infancia. *Revista RUNAE*, 6, 61-73. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/491/564>
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para Educadores*. Octaedro- Rosa Sensat.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad*. Díaz de Santos
- Hernández, O., López, J., Quintero, A. y Velásquez, A. (2015). *El sentido numérico: más allá de los números*. Create Space Independent Publishing Platform
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Ministerio de Educación (2025). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales 3-5 años*. Ecuador.
- Ramón, J. A., y Vilchez, J. (2019). Tecnología étnico-digital: recursos didácticos convergentes en el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes de zona rural. *Información tecnológica*, 30(3), 257-268. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300257>

- Reyes, S. M. C., Zambrano, M. M. L., Rodríguez, K. L. F., y Aguilar, W. O. (2024). Estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones de adición y sustracción en los estudiantes de segundo grado del subnivel elemental. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 300-312.  
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6367>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., y Llor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio De Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Unaicho Choloquinga, M. R. (2023). *El uso de material didáctico con pertinencia cultural en la enseñanza de saberes y conocimientos de los niños de preparatoria de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Carlos Montúfar del cantón Antonio Ante, Imbabura, período 2019-2020* (Tesis de Maestría, Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica).
- Urdiales Berrones, S. A. (2024). *Destrezas matemáticas básicas en los infantes de básica elemental* (Bachelor's thesis, Riobamba).  
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/12882>
- Van Luit, J. E. H. y Van de Rijt, B. A. M. (1997). Stimulation of early mathematical competence. En M. Beishuizen, K. Gravemeijer y E. Van Leishout (Eds.), *The role of contexts and models in the development of mathematic strategies and procedures* (pp. 215-238). Freudenthal Institute
- Vásquez, M. V. (2020). *Taptana Cañari. Conocimiento Integral*. Casa de la Cultura Núcleo del Cañar.

*Estrategias participativas para fortalecer la comunicación asertiva y trabajo colaborativo en la formación policial inicial*

*Participatory Strategies to Strengthen Assertive Communication and Collaborative Work in Police Education*

**Carolina Patricia San Martín Venegas**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0009-4746-3321>

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

**Eduardo Andrés Silva Chavarria**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0009-4736-2192>

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

**Victoria Carolina Peña Caldera**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0456-4677>

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

**Nicolás Enrique Canales Fernández**

Universidad Andrés Bello, Chile

[nico6.cf@gmail.com](mailto:nico6.cf@gmail.com)

**Resumen**

El objetivo de este proyecto es implementar un dossier con estrategias pedagógicas participativas para fortalecer la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo en los estudiantes de primer año de la Escuela de Carabineros, promoviendo el desarrollo de habilidades deseadas para el siglo XXI en la asignatura de Doctrina Institucional. La metodología utilizada fue el diseño e implementación de una intervención de cinco sesiones, a través de un dossier de planificación en la asignatura de Doctrina Institucional II, con metodología mixta. Aplicándose el *Test* de Asertividad de Rathus (pre y post), Escala de Transferencia de Habilidades y encuesta de satisfacción. Participaron 24 estudiantes. En los resultados obtenidos se pudo observar un incremento significativo orientado a conductas asertivas y en la percepción sobre el valor del trabajo colaborativo, lo que queda de manifiesto en los resultados de puntajes de Rathus. Los estudiantes manifestaron una alta satisfacción con la implementación de estrategias activas - participativas y mejoras en su asertividad, empatía y escucha activa. A modo de conclusión se pudo establecer que la innovación docente mediante estrategias participativas es eficaz y necesaria para desarrollar competencias socioemocionales clave en la formación policial, aportando a una educación más integral y ética que fortalezca y legitime el desempeño policial al futuro, así como las relaciones interpersonales.

**Palabras clave:** Comunicación asertiva, innovación docente, habilidades socioemocionales, educación policial, trabajo colaborativo.

## Abstract

The objective of this project was to implement a dossier with participatory pedagogical strategies to strengthen assertive communication and collaborative work among first-year students at the Carabineros School, promoting the development of desired 21st-century skills in the Institutional Doctrine II course. The methodology used was the design and implementation of a five-session intervention, using a planning dossier for the Institutional Doctrine II course, using a mixed-method approach. The Rathus Assertiveness Test (pre- and post-test), the Skills Transfer Scale, and a satisfaction survey were administered. Twenty-four students participated. The results showed a significant increase in assertive behaviors and in the perception of the value of collaborative work, as evidenced by the Rathus scores. Students expressed high satisfaction with the implementation of active-participatory strategies and improvements in their assertiveness, empathy, and active listening. In conclusion, it was established that innovative teaching through participatory strategies is effective and necessary for developing key socioemotional competencies in police training, contributing to a more comprehensive and ethical education that strengthens and legitimizes future police performance, as well as interpersonal relationships.

**Keywords:** Assertive communication, educational innovation, socio-emotional skills, police education, collaborative work.

## Introducción

En la formación de policías, específicamente en este caso, Carabineros de Chile, el desarrollo de habilidades socioemocionales y de habilidades interpersonales son un factor de carácter crítico para fortalecer la legitimidad de la institución, la cercanía y la interacción con la sociedad. Estas habilidades, descritas por autores como Noddings (2002) y Bisquerra (2022), son esenciales para construir vínculos empáticos, gestionar emociones, resolver conflictos y sostener interacciones respetuosas, amables y prosociales, especialmente en contextos jerárquicos y verticales como lo son aquellas instituciones que preservan una disciplina de carácter militar en su relacionamiento interno, en los que se debe alcanzar el equilibrio entre este último factor y la toma de decisiones basada en el discernimiento ético.

Si bien al interior de la institución existe una declaración y orientación desde el componente ético-doctrinario que delinea principios y valores orientados a la promoción y el respeto de la dignidad humana y el bien común (Carabineros de Chile, 2023), el desafío surge en cómo articular los elementos jerárquicos y autoritarios propios de la formación policial con competencias socioemocionales desarrolladas desde una perspectiva crítica y dialógica. Las habilidades de interacción interpersonal son esenciales para contribuir a la legitimidad institucional y a un desempeño policial acorde con las necesidades de la sociedad contemporánea, tal como indican las competencias transversales levantadas por la UNESCO (2023) en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en donde se destaca la habilidad para el trabajo colaborativo, entendiendo la posibilidad que ofrece este de aprender de otro, para comprender y respetar sus necesidades y perspectivas. Así también la posibilidad de identificarse y resolver conflictos, la autoconciencia que permita entender cuál es el rol de cada uno en la sociedad y el desarrollo de pensamiento crítico para cuestionar y trabajar sobre los valores, percepciones y acciones propias.

Diversos estudios han explorado la relación entre las emociones y la confianza en las instituciones, encontrando abundante evidencia de que las emociones colectivas pueden desempeñar un papel importante en la creación y legitimación de nuevas instituciones y fortalecer la confianza en ellas (Ruiz et

al., 2022). En este sentido, resulta relevante que la sociedad sienta que sus entidades policiales se alinean moralmente con la comunidad, sosteniéndose en valores como el respeto, la empatía y la justicia. Para que esto ocurra, es esencial el desarrollo y cultivo de habilidades socioemocionales o habilidades blandas en la mencion de algunos autores. En términos de una definición, las habilidades blandas son vinculadas con el comportamiento, la articulación con los demás y los modelos de personalidad, es decir competencias adquiridas y disponibles en las diversas circunstancias, vinculadas al estudiante o profesional y que generan distinción entre los individuos (Fuentes et. al, 2021). Así también el reconocimiento de propiedades como la comprensión, cortesía, capacidad de generar acuerdos y la contribución entre otros. (Espinosa & Gallegos, 2020). Otros autores describen estas habilidades como la idoneidad de las personas para adaptarse y comportarse, otorgando a los individuos la capacidad de interactuar en su comunidad, atendiendo satisfactoriamente los requerimientos que esta demanda, además de contemplarlas como relevantes en la formación incipiente del futuro profesional (Ortega et al. 2016).

Rodríguez (2020), plantea que hay exigencias inapelables en la intercomunicación de los efectivos policiales con la comunidad. La misión respecto a la comunicación de los efectivos debe ser considerado más allá de una mera formalidad, sino que esta debe ser adjudicada como un deber estructurado relevante y un acto de compromiso con la comunidad. Lo cual compromete al desarrollo íntegro y competente, en esta figura aspectos como la legitimidad y la determinación juegan un rol decisivo para acción del agente policial, es preponderante consolidar la proximidad de la institución policial a la comunidad y generar un quehacer convincente para originar el reconocimiento y una percepción positiva en este caso de Carabineros de Chile, esto a través de una base primordial, que es la comunicación asertiva.

Atendiendo a lo expuesto, la problemática que se vislumbra en la Escuela de Carabineros se refiere a un déficit en la concreción de estas habilidades comunicativas relacionadas a la asertividad, escucha activa, empatía y trabajo colaborativo en una muestra de estudiantes de primer año, lo que impacta directamente en su entorno inmediato, relaciones personales y su futuro desempeño profesional. No se evidencia además el desarrollo de un trabajo intencionado y organizado para que los estudiantes puedan fortalecer o adquirir estas habilidades, lo cual tendrá como consecuencia un proceso de enseñanza y aprendizaje que se aleja de la integralidad requerida y declarada en su perfil de egreso, en sus competencias sello, como lo son el compromiso con el servicio país, su identidad y el discernimiento ético, en sus competencias genéricas que declara que debe establecer relaciones de trabajo colaborativo con la sociedad para el fortalecimiento de un desempeño profesional eficaz, y la competencia específica que señala que debe integrar los principios y valores éticos y doctrinarios de Carabineros de Chile en el ejercicio de la función policial, con irrestricto respeto de los derechos humanos, materializado también en el resultado de aprendizaje de la cátedra, que requiere que explique las fuentes, principios y valores que constituyen la doctrina institucional, para ser aplicadas en el ejercicio de la función y actuaciones policiales, requeridas a los oficiales de Carabineros de Chile. Todo lo anterior constitutivo en su relación y desempeño en, y para la sociedad (Carabineros de Chile, 2024). Es así como surge el objetivo a lograr con el proyecto, que es implementar un dossier con estrategias pedagógicas participativas para fortalecer la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo en los estudiantes de primer año de la Escuela de Carabineros, promoviendo el desarrollo de habilidades deseadas para el siglo XXI en la asignatura de Doctrina Institucional II.

## **Metodología**

Se implementó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transeccional, centrado en la aplicación de instrumentos de respuesta estructurada y pautas de observación que arrojaron resultados

que se cuantificaron para el análisis, tanto en el proceso de intervención pedagógica y la evaluación pre-post (Hernández Sampieri y Mendoza, 2023).

Los participantes fueron 24 estudiantes de primer año de la Escuela de Carabineros. En la fase de prueba de la aplicación del Test de Asertividad Rathus sólo se pudo realizar a 15 estudiantes, por razones y características de las actividades propias de la escuela; la segunda, al total de la cohorte, de lo cual se desprende que se trabajó en primer término con una muestra no probabilística por oportunidad y luego con el universo total contemplado para la intervención.

Los instrumentos que se utilizaron fueron el Test de Asertividad de Rathus (2 pre y 1 post intervención). Escala de Observación de Conductas (diagnóstico inicial). Escala de Transferencia de Habilidades (Roy, D., Céspedes, C. y Leigh, C. 2022) y Encuesta de Satisfacción (elaboración propia).

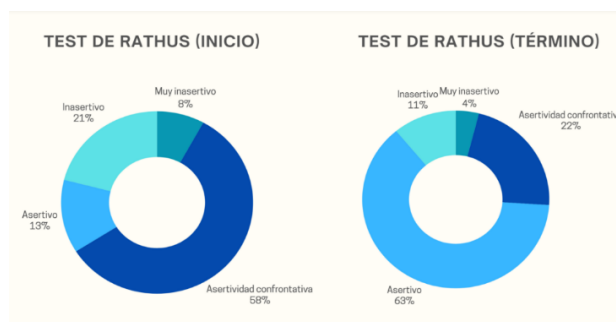
Como procedimiento se desarrollaron cinco sesiones secuenciadas en la asignatura Doctrina Institucional II, integrando estrategias activas, tales como juego de roles, reflexión guiada, ejercicios de escucha activa y planificación personal, entre otras. La intervención se realizó durante un módulo académico, con acompañamiento de la docente y recolección sistemática de datos. Todas estas actividades se plasmaron en el dossier considerando inicio, desarrollo y cierre de clases, recursos, materiales, tiempos requeridos y forma de articularlas de una clase a otra, con un criterio curricular de progresión de aprendizajes y la puesta en valor de la autoevaluación y coevaluación.

## Resultados y discusión

Los resultados evidencian un incremento significativo en las conductas asertivas posteriores a la intervención. Asimismo, se reconoce que las necesidades formativas en esta materia son particularmente relevantes en contextos de régimen internado, caracterizados por estructuras jerárquicas y escasa autonomía estudiantil. En dichos escenarios, el fortalecimiento de la asertividad constituye una herramienta de alto impacto, especialmente cuando se integra dentro de estrategias pedagógicas activas y participativas. Abordar este ámbito formativo se configura como una responsabilidad social ineludible para la docencia, en la medida que ha identificado y fundamentado las consecuencias que la ausencia de estas habilidades puede generar en el desempeño profesional. Además, debe considerarse que las estrategias de aprendizaje mantienen una relación estrecha con la empatía y otras competencias comunicativas, lo cual se refleja en la correlación observada entre los estudiantes al considerar las opiniones y sentimientos de los demás (Guerrero et al., 2024).

### Gráfico N° 1.

*Resultados pre y post Test de Asertividad de Rathus*

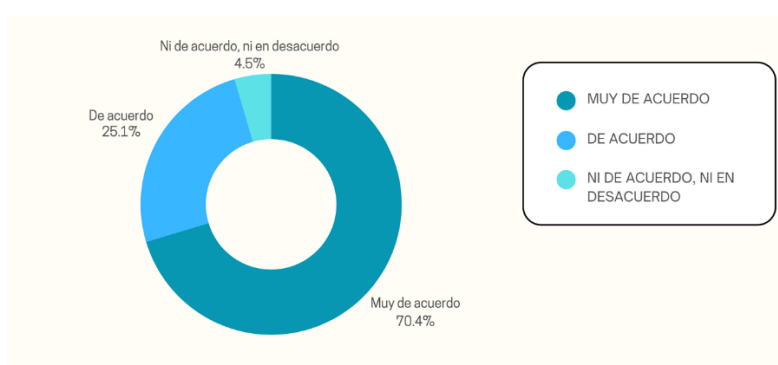


*Nota:* Elaboración propia

En la primera medición, solo un 13 % de los estudiantes se encontraba en la categoría de asertivos. Tras la intervención, aumentó la proporción de estudiantes en categorías asertivas y se redujeron los niveles de inasertividad. Resultado que se modificó en la muestra final, que si bien será observable a largo plazo como competencia, al menos en el instrumento reflejo que el nivel de asertividad se incrementó a 63%. De lo cual no se tiene registro relacionado a intervenciones similares, al ser los cuerpos policiales y militares espacios muy herméticos, que solo estos últimos años se están abriendo a la academia. Pero que sin embargo refuerza estudios recientes (Ruiz et al., 2022; Weissberg et al., 2015) que han subrayado la importancia de las habilidades emocionales como pilares para el aprendizaje y el desempeño en contextos altamente demandantes, como la labor policial, donde las competencias socioemocionales fortalecen la confianza institucional y promueven una práctica profesional ética y comprometida.

## Gráfico N° 2.

*Resultados Escala de Transferencia de Habilidades.*



*Nota: Elaboración propia*

Los datos de la Escala de Transferencia de Habilidades indican una alta percepción de aplicabilidad de las competencias adquiridas, especialmente en trabajo colaborativo y resolución de conflictos.

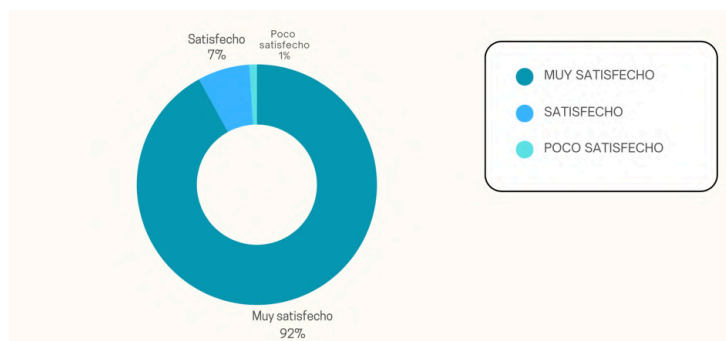
Se utilizó una escala Likert del 1 muy en desacuerdo, al 5 donde este último indica un alto nivel de acuerdo, se presentan las siguientes afirmaciones: muchos participantes adquirieron nuevas responsabilidades personales como resultado de la formación; indicaron que han modificado prácticas, en el sentido que involucra la forma de hacer algunas cosas debido a lo aprendido en el taller; así como también la mayoría de los encuestados afirmaron que están aplicando los conocimientos y habilidades en su vida cotidiana.

Los datos cuantitativos de la Escala de Transferencia de habilidades atienden a la forma en que los participantes calificaron las preguntas mencionadas. Por ejemplo, muchos de ellos dieron calificaciones de 5 en un alto porcentaje de afirmaciones, en un promedio de 4,6 en la escala de Likert (92%), lo que sugiere un alto grado de percepción de utilidad en el desarrollo de los contenidos del taller, así como la transferencia de algunas habilidades. Las calificaciones ofrecen una baja variación, siendo la tendencia general positiva, indicando que los alumnos sienten que el taller ha tenido un impacto significativo en su desarrollo personal y profesional. Esta busca medir la efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, facilitando identificar cambios en las habilidades socioemocionales de los estudiantes.



### Gráfico N°3.

Encuesta de Satisfacción de estudiantes:



Nota: Elaboración propia

Con relación a los niveles de satisfacción, levantados como tal en una Encuesta, se pueden revisar como tendencias la elección de la categoría “Muy satisfecho” con más de un 90% como dominante, en donde las estrategias de enseñanza, el material didáctico y la atención de los docentes tienen un 100%, y la representación de empatía por parte del docente y el uso de recursos alcanzan un 96,15%. Las áreas que presentan mayor diversidad, entre “Muy satisfecho” y “Satisfecho” son en las áreas de trabajo en equipo y resolución de conflicto, obteniendo el primer indicador un 96,2% y el segundo de un 3, 8%, Revisar Anexo 4. Revisados en su globalidad, se observa que la categoría de “Muy Satisfecho” alcanza un 92%, “Satisfecho” un 7% y “Poco satisfecho” un 1%.

Los resultados cualitativos refuerzan estos hallazgos: los estudiantes destacaron el ambiente participativo, la relevancia práctica de las estrategias y la oportunidad de reflexionar sobre sus propias conductas comunicativas. Estos resultados concuerdan con la literatura sobre aprendizaje socioemocional (Weissberg et al., 2015) y la pedagogía de la ética del cuidado (Noddings, 2002), o el cuidado y su cultivo como describe Cortina (2013), demostrando que las estrategias activas permiten transformar el aula de formación de carabineros (policías) en un espacio de construcción ética, reflexiva y colaborativa.

### Conclusiones

La innovación docente implementada deja de manifiesto que las estrategias pedagógicas activas - participativas son una herramienta eficiente y eficaz para fortalecer la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo en contextos policiales, en donde es fundamental el trabajo en equipo como base de la seguridad en el desempeño cotidiano.

De esta forma, el perfil de egreso de la Escuela de Carabineros (2024) encuentra un punto de intersección crítico entre la formación académica y el impacto social esperado, siendo parte del propósito en el ejercicio de la profesión, lo que inevitablemente al tenerlo a la vista empujará a la consideración de acciones cimentadas sobre los bienes internos que devienen de la práctica de la ética profesional como tal, apuntando a la excelencia y la mejora continua, contribuyendo a la consolidación de la legitimidad institucional al preparar a los futuros oficiales con competencias éticas, socioemocionales y comunicativas acordes a las demandas contemporáneas. Estas habilidades interpersonales y emocionales son

fundamentales para el aprendizaje en situaciones desafiantes, y ser policía puede considerarse como una de ellas Weissberg (2015),

Se recomienda transversalizar este enfoque a otras asignaturas, consolidar una cultura de enseñanza participativa que complemente la formación jerárquica tradicional con una formación ética y humana robusta, y capacitar permanentemente al cuerpo docente, sobre todo al considerar lo señalado por Bisquerra, R. (2022), sobre la importancia de que los docentes que forman a los estudiantes que se relacionan a profesiones que tengan incidencia en el cuidado o protección de otras personas, deben considerar las habilidades socioemocionales no solo como competencias generales, sino como específicas y críticas, lo que permitirá sostener un espacio de coherencia.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2022). *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación*. Editorial Síntesis.
- Carabineros de Chile. (2023). *Manual de Doctrina y Código de Ética de Carabineros de Chile*. [https://www.carabineros.cl/secciones/cendocar/assets/MANUAL\\_DOCTRINA\\_ETICA.pdf](https://www.carabineros.cl/secciones/cendocar/assets/MANUAL_DOCTRINA_ETICA.pdf)
- Carabineros de Chile. (2024). Perfil de egreso Escuela de Carabineros. [Perfil de Egreso del Oficial de Carabineros - Escuela de Oficiales de Carabineros](#)
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente... la ética?* Editorial Paidós.
- Espinoza Mina, M.A. & Gallegos Barzola, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39-56. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Fuentes, Gina Y., Moreno-Murcia, Luís M., Rincón-Tellez, Diana C., & Silva-García, María B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- Guerrero Urbano, H. I., Fuster-Guillén, D., Calderón Mallqui, D., & Moreno Vera, L. M. (2024). Predominancia de las estrategias de aprendizaje en las habilidades comunicativas en estudiantes de nivel superior de formación policial. *Revista InveCom*, 4(2).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.
- Ortega Santos, Carlos Ernesto, Febles Rodríguez, Juan Pedro, & Estrada Sentí, Vivian. (2016). Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 35-41. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142016000200003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200003&lng=es&tlng=es).
- Roy, D., Céspedes, C. & Leigh, C. (2022). Escalario para la elaboración de Proyectos de Innovación Docente [Apunte docente] Magister en Docencia para la Educación Superior. UNAB.
- Rodríguez, J. (2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>

- Ruiz, J. I., Castro-Abril, P., López-López, W., Páez, D., Méndez, L., Castro-Molinares, S., ... Pérez Arizabaleta, M. (2022). La Comisión de la Verdad en Colombia: conocimiento, percepción, eficacia y emociones asociadas. *Revista De Psicología*, 40(1), 119–154. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.005>
- UNESCO (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423/PDF/252423spa.pdf>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Aprendizaje social y emocional: pasado, presente y futuro. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Manual de aprendizaje social y emocional: Investigación y práctica* (pp. 3–19). La editorial Guilford.

***Implementación de Manual Docente con Metodologías Activas Participativas  
para la asignatura de Hematología Clínica***

***Implementation of a Teaching Manual with Active Participatory Methodologies  
for the subject of Clinical Hematology***

***Lisette Luengo Benítez***

*Universidad Andrés Bello, Chile*

<https://orcid.org/0009-0008-3111-0532>

[lisetteilm@gmail.com](mailto:lisetteilm@gmail.com) - [lluengo@uandresbello.edu](mailto:lluengo@uandresbello.edu)

***Gilda Loncón Tapia***

*Universidad Andrés Bello, Chile*

<https://orcid.org/0009-0006-0227-7785>

[gildaloncon@gmail.com](mailto:gildaloncon@gmail.com) - [g.loncon@uandresbello.edu](mailto:g.loncon@uandresbello.edu)

***Victoria Peña Caldera***

*Universidad Andrés Bello, Chile*

<https://orcid.org/0000-0002-0456-4677>

[vpcaldera@gmail.com](mailto:vpcaldera@gmail.com) – [p.victoriacarolina@uandresbello.edu](mailto:p.victoriacarolina@uandresbello.edu)

***Mabel Valenzuela Galdames***

*Universidad Andrés Bello, Chile*

<https://orcid.org/0000-0002-7092-9451>

[mabelvg@gmail.com](mailto:mabelvg@gmail.com) [m.valenzuelagaldam1@uandresbello.edu](mailto:m.valenzuelagaldam1@uandresbello.edu)

**Resumen**

El capítulo que se presenta tiene como objetivo analizar el impacto de la implementación de metodologías activas en la asignatura de Hematología Clínica a través de un proyecto de innovación docente, explorando cómo su aplicación contribuye a la mejora de los aprendizajes, a la motivación del estudiantado y al fortalecimiento de las competencias profesionales en Tecnología Médica, mejorando el rendimiento académico, la motivación y la participación de los estudiantes en la asignatura. La metodología utilizada se desarrolla bajo un enfoque mixto con un diseño de ejecución concurrente a través del diseño, validación e implementación de un manual docente que incorpora estrategias de aprendizaje activo. El proyecto contempló cuatro fases: diagnóstico de dificultades pedagógicas y motivacionales, diseño y validación del manual, capacitación docente mediante talleres y evaluación del impacto a través de encuestas y resultados académicos. La implementación del manual, validado por expertos y utilizado en talleres de capacitación, evidenció un impacto positivo tanto en la práctica docente como en la motivación y el aprendizaje del estudiantado. El uso de metodologías activas favorece la formación de profesionales autónomos, críticos y comprometidos con la salud pública, constituyendo una experiencia transferible a otras asignaturas del área de la salud.

**Palabras clave:** Hematología Clínica; Metodologías activas; Participación estudiantil; Motivación; Tecnología Médica.

### **Abstract**

This chapter aims to analyze the impact of implementing active learning methodologies in the Clinical Hematology course through a teaching innovation project. It explores how this application contributes to improved learning, increased student motivation, and strengthened professional competencies in Medical Technology, thereby enhancing academic performance, motivation, and student participation in the course. The methodology employed is a mixed-methods approach with a concurrent implementation design. This involved the design, validation, and implementation of a teaching manual incorporating active learning strategies. The project comprised four phases: diagnosis of pedagogical and motivational difficulties, design and validation of the manual, teacher training through workshops, and impact assessment through surveys and academic results. The implementation of the manual, validated by experts and used in training workshops, demonstrated a positive impact on both teaching practices and student motivation and learning. The use of active methodologies promotes the training of autonomous, critical professionals committed to public health, constituting an experience that can be transferred to other subjects in the health field.

**Keywords:** Clinical Hematology; Active Methodologies; Student Participation; Motivation; Medical Technology.

### **Introducción**

En la educación superior, las competencias pedagógicas del docente son consideradas un pilar esencial para garantizar experiencias de aprendizaje efectivas, dinámicas e inclusivas. Este concepto va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos disciplinares: implica saber cómo enseñar, a quién, con qué herramientas y para qué propósitos. En asignaturas complejas, la capacidad del docente para diseñar actividades activas, evaluar con criterio formativo y gestionar entornos de aprendizaje resulta determinante para la calidad educativa (Catalán-Cueto, et al, 2024). Las competencias pedagógicas se entienden como la integración dinámica de saberes disciplinares, didácticos, tecnológicos y éticos, que permiten al profesorado planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en contextos diversos. Estas se clasifican en competencias didáctico-curriculares, comunicativas, de retroalimentación, de innovación y de investigación (Cristi-González et al., 2023).

La educación superior enfrenta hoy el desafío de renovar sus prácticas pedagógicas para responder a las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas que caracterizan al siglo XXI. En el campo de la formación en salud, esta exigencia se vuelve especialmente relevante, dado que la enseñanza debe garantizar el desarrollo de competencias clínicas, éticas y profesionales que permitan un desempeño responsable y contextualizado. La formación de profesionales competentes ya no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que requiere

promover aprendizajes significativos basados en la reflexión, la colaboración y la aplicación práctica de saberes en contextos reales (Catalán Cueto et al, 2024).

En Chile, la carrera de Tecnología Médica constituye un referente histórico dentro de las profesiones de la salud, con una sólida vinculación a las necesidades del sistema sanitario nacional (Pizarro y Valdés, 2020). Su propósito formativo integra conocimientos científicos, habilidades técnicas y valores éticos, preparando profesionales que participan activamente en el diagnóstico clínico, la gestión de laboratorios y el trabajo interdisciplinario en diversos niveles de atención. Sin embargo, la actualización de las metodologías de enseñanza no siempre ha avanzado al mismo ritmo que los cambios del sistema de salud y de las tecnologías aplicadas al diagnóstico biomédico. En consecuencia, aún persisten modelos pedagógicos tradicionales, centrados en la exposición de contenidos, que limitan la motivación, la autonomía y la participación del estudiantado.

En este contexto, la asignatura de Hematología Clínica es parte esencial de la mención Laboratorio Clínico, Hematología y Banco de Sangre en que presenta una situación particularmente desafiante. Se trata de una asignatura de carácter teórico-práctico que aborda contenidos complejos vinculados con el diagnóstico de patologías hematológicas, la morfología celular y los procedimientos de laboratorio. No obstante, los diagnósticos institucionales evidencian una tasa de reprobación promedio del 20% durante los últimos tres años, y un 40% de reprobación en la primera evaluación solemne, lo que refleja dificultades persistentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (MINSAL, 2023).

Por su parte, los docentes reconocen debilidades en la apropiación de metodologías activas y estrategias de acompañamiento académico, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la integración teoría-práctica. Esta situación se encuentra en abierta contradicción con los principios del Modelo Educativo por Competencias adoptado por el Ministerio de Salud, que promueve una enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes y transferibles al contexto profesional (MINSAL, 2021).

Estas cifras, junto con las percepciones de docentes y egresados, sugieren que la dependencia de metodologías expositivas, el escaso uso de estrategias activas y la baja participación estudiantil impactan negativamente en los resultados académicos y en el desarrollo de competencias profesionales (Valenzuela et al., 2022). La literatura reciente en educación superior sostiene que las metodologías activas y participativas favorecen la motivación y el compromiso del estudiante, además de mejorar la integración entre teoría y práctica (Prieto et al., 2021; Taylor et al., 2023). Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aula invertida, la gamificación y la simulación clínica se apoyan en los enfoques constructivista y sociocognitivo, donde el estudiante se convierte en protagonista del aprendizaje y el docente en mediador del proceso (Ulloa y Carcausto, 2024; Muñoz, 2024). Estos métodos promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, competencias imprescindibles para los profesionales del área de la salud.

El presente artículo surge del proceso de sistematización y análisis de una experiencia de innovación docente desarrollada en una Institución de Educación Superior chilena, orientada a

mejorar la enseñanza de Hematología Clínica mediante la incorporación de metodologías activas y participativas. El objetivo consistió en implementar un manual dirigido a los docentes sobre metodologías activas y participativas, con el fin de fomentar la motivación y la participación de los estudiantes en la asignatura de Hematología Clínica de la carrera de Tecnología Médica en una Institución de Educación Superior. Este manual integra estrategias innovadoras adaptadas al contexto de la asignatura, favoreciendo así el aprendizaje significativo y la articulación entre teoría y práctica. La investigación se enmarca en el enfoque por competencias, impulsado por las políticas de educación superior chilenas, que promueven la formación integral, reflexiva y situada en el contexto profesional (ACE, 2023).

De manera complementaria, este trabajo se centra en la fase de implementación del manual y en los resultados derivados de dicha experiencia. Esta etapa representa el punto culminante del proyecto, donde la innovación pedagógica se materializa a través de talleres de capacitación docente, aplicación piloto en la asignatura y posterior evaluación del impacto. El objetivo general es validar e implementar el manual de metodologías activas y participativas, analizando su efecto en la motivación, el compromiso y el aprendizaje del estudiantado, así como en la apropiación docente de estrategias activas y reflexivas.

Desde una perspectiva pedagógica, la innovación se fundamenta en la necesidad de fortalecer el rol activo del estudiante y en la convicción de que el aprendizaje en ciencias de la salud requiere experiencias interactivas, contextualizadas y colaborativas. Tal como plantean Tapia-Rodríguez (2022) y Muñoz (2024), las metodologías activas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que incrementan la motivación intrínseca y facilitan el desarrollo de competencias clínicas transferibles. En esta línea, la implementación del manual permitió constatar mejoras en la percepción docente sobre la efectividad de la enseñanza, un aumento en la participación estudiantil y una mayor integración entre teoría y práctica, evidenciada en los resultados académicos y en las encuestas de satisfacción aplicadas.

Asimismo, los hallazgos de esta implementación sugieren que el manual constituye una herramienta pedagógica adaptable y replicable en otras Instituciones de Educación Superior que impartan asignaturas teórico-prácticas del área de la salud, ya que su estructura flexible y su enfoque por competencias permiten contextualizar las estrategias activas a distintos campos disciplinares y realidades institucionales.

En síntesis, este artículo tiene como objetivo analizar el impacto de la implementación de metodologías activas en la asignatura de Hematología Clínica, explorando cómo su aplicación contribuye a la mejora de los aprendizajes, a la motivación del estudiantado y al fortalecimiento de las competencias profesionales en Tecnología Médica. Se busca aportar evidencia empírica y reflexiva sobre una experiencia transferible a otras disciplinas del área de la salud, demostrando que la innovación pedagógica, sustentada en fundamentos teóricos y en la práctica docente, constituye un camino efectivo hacia la mejora de la calidad educativa en la educación superior chilena.

## ***Metodología***

El Proyecto de Innovación Docente se desarrolló bajo un enfoque mixto, que de acuerdo a Hernández y Mendoza (2018), representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Pág. 612) En esta experiencia en particular, el proceso investigativo y de intervención, se nutre de datos estadísticos del contexto de carácter cuantitativo, como porcentajes de reprobación (20% promedio) y tasas de desaprobación en la primera evaluación solemne (40%) durante los últimos tres años. Así también de encuestas a egresados, aplicadas mediante Google Forms, orientadas a conocer la percepción respecto a la complejidad de la asignatura y las estrategias de enseñanza predominantes y entrevistas semiestructuradas a docentes, enfocadas en identificar las percepciones, metodologías utilizadas, estrategias motivacionales y problemáticas pedagógicas. Este conjunto de técnicas e instrumentos de recolección tanto cuantitativos como cualitativos, confluyen y se complementan para un análisis más profundo del escenario que sustenta la necesidad de innovación en la fase diagnóstica, así como los resultados obtenidos a partir de la implementación del manual. En este sentido se puede mencionar un Diseño de Ejecución Concurrente (Hernández y Mendoza, 2018), para luego dar paso a un proceso de diseño de investigación acción que se desarrolló a través de una fase diagnóstica de levantamiento del problema, el diseño de una estrategia de innovación centrada en la creación del manual docente, su validación, implementación y posterior evaluación de la satisfacción de los actores involucrados. Al respecto, en el ámbito de educación superior, Latorre (2005), destaca la importancia de esta metodología como motor para la mejora docente continua, generando conocimiento pedagógico desde el propio contexto docente, quienes a través de su propia acción pueden solucionar problemas que emergen de su realidad pedagógica.

En cuanto a su diseño, el manual se basó en la literatura actual sobre innovación educativa en salud (Pizarro y Valdés, 2020) y en el marco normativo chileno que promueve el uso de metodologías activas como parte del modelo educativo por competencias. La población participante estuvo compuesta por docentes y egresados de la carrera, pertenecientes a una Institución de Educación Superior chilena. Participaron cuatro docentes que imparten la asignatura de Hematología Clínica y cinco egresados que cursaron la asignatura durante su formación profesional.

El análisis de la información se efectuó mediante categorización temática para los datos cualitativos (entrevistas y observaciones) y análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para los datos cuantitativos (encuestas y tasas de aprobación). La integración de ambos enfoques permitió triangular la información, fortaleciendo la validez de las conclusiones (Hernández y Mendoza, 2018).



## Resultados y discusión

La validación del manual por expertos evidenció una alta aceptación de la propuesta. Los evaluadores destacaron su coherencia teórica, pertinencia pedagógica y potencial de aplicabilidad en otras asignaturas del área de la salud. Se incorporaron sugerencias sobre la secuencia de las actividades, la claridad de los objetivos y la ampliación de ejemplos prácticos. Estas mejoras derivaron en la versión 2.0 del manual.

El manual final integró estrategias basadas en el enfoque constructivista (Taylor et al., 2023) y el aprendizaje colaborativo, promoviendo un modelo centrado en el estudiante, donde la teoría se vincula con la práctica clínica. Además, se incluyeron guías didácticas con ejemplos reales de casos hematológicos, dinámicas gamificadas y simulaciones de laboratorio, alineadas con los objetivos del modelo educativo por competencias.

La fase de implementación se desarrolló a través de un taller docente dirigido a académicos del área de Hematología Clínica de la carrera de Tecnología Médica. Este se ejecutó en cinco sesiones distribuidas entre los meses de abril y junio de 2025, combinando actividades presenciales y virtuales.

El proceso inició con una sesión introductoria en la que se presentaron los fundamentos teóricos del manual y las metodologías activas seleccionadas: aula invertida, aprendizaje basado en problemas (ABP), gamificación, estudio de caso y simulación clínica. En las sesiones siguientes, los docentes trabajaron en el diseño de clases activas y la adaptación de contenidos del manual a su propio contexto institucional, priorizando el uso de recursos tecnológicos y la planificación de evaluaciones formativas.

Durante la última etapa, se realizaron simulaciones prácticas que permitieron a los docentes experimentar las estrategias desde la perspectiva del estudiante y reflexionar sobre su potencial pedagógico. La experiencia finalizó con una instancia colectiva de análisis y retroalimentación, en la cual los participantes compartieron percepciones, aprendizajes y proyecciones de aplicación del manual.

Las encuestas de satisfacción aplicadas al término del taller evidenciaron altos niveles de aprobación y una apropiación efectiva de las metodologías activas:

El 95 % de los docentes consideró que el taller contribuyó significativamente a su desarrollo pedagógico. El 90 % manifestó que aplicaría el manual en sus futuras clases.

Más del 80 % valoró la claridad, organización y pertinencia de las estrategias implementadas.

Los resultados detallados de la encuesta se presentan en la **Tabla 1**. Resumen de resultados de la Evaluación de la Implementación (Encuesta de Satisfacción Docente), donde se resumen las 12 preguntas aplicadas, sus porcentajes de respuesta y una síntesis interpretativa. Esta tabla permite visualizar de forma ordenada los niveles de satisfacción en cada dimensión evaluada, evidenciando la consistencia positiva en todos los ítems y el impacto favorable de la experiencia de capacitación.

A nivel cualitativo, los comentarios recogidos durante el taller reflejaron que los docentes valoraron la aplicabilidad práctica del manual, la posibilidad de intercambio de experiencias entre pares y la claridad metodológica de las estrategias propuestas. Se reconoció también un mayor compromiso docente, traducido en la disposición para rediseñar clases, incorporar recursos digitales y fomentar la participación estudiantil.

Estos hallazgos son coherentes con lo planteado por Ulloa y Carcausto (2024), quienes sostienen que la formación práctica en metodologías activas refuerza la autonomía del profesorado y promueve un cambio hacia prácticas pedagógicas más reflexivas y centradas en el aprendizaje.

**Tabla 1**

*Resumen de la encuesta a docentes de la implementación del Manual*

TEMA EVALUADO	RESULTADOS PRINCIPALES (% DE RESPUESTAS)	INTERPRETACIÓN / SÍNTESIS
CLARIDAD DE LOS OBJETIVOS DEL MANUAL	81,8 % muy de acuerdo / 18,2 % de acuerdo	Los objetivos fueron claramente comunicados desde el inicio, sin respuestas negativas.
PERTINENCIA Y APLICABILIDAD DEL MANUAL	Mayoría > 80 % en acuerdo o muy de acuerdo	El manual fue percibido como útil y transferible a la práctica docente.
COMPRENSIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS A TRAVÉS DEL TALLER	81,8 % muy de acuerdo / 18,2 % de acuerdo	Las actividades facilitaron la comprensión y apropiación de metodologías activas.
RELEVANCIA DEL TALLER PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL	90 % acuerdo o muy de acuerdo	Se valoró como una experiencia significativa y de crecimiento docente.
RECOMENDACIÓN DE LA PROPUESTA EN OTRAS ASIGNATURAS	100 % acuerdo o muy de acuerdo	Aprobación unánime; evidencia replicabilidad en otras áreas de salud.
ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN GENERAL	81,8 % muy de acuerdo / 18,2 % de acuerdo	Se reconoció buena gestión y planificación de las actividades.
COMUNICACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE	90,9 % acuerdo o muy de acuerdo	Se valoró la claridad y el apoyo recibido durante la implementación.
ADECUACIÓN DE LOS RECURSOS Y MATERIALES DEL MANUAL	90,9 % acuerdo o muy de acuerdo	Los recursos fueron pertinentes, actualizados y accesibles para el uso pedagógico.
PERTINENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO	81,8 % muy de acuerdo / 18,2 % de acuerdo	Se confirma coherencia entre metodologías, objetivos y actividades.
AMBIENTE PARTICIPATIVO Y MOTIVADOR	54,5 % muy de acuerdo / 36,4 % de acuerdo / 9,1 % neutral	Evaluación positiva del clima colaborativo, aunque se identifican oportunidades de mejora.

CLARIDAD Y COHERENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	72,7 % muy de acuerdo / 27,3 % de acuerdo	Los criterios de evaluación fueron claros, transparentes y alineados con los contenidos.
SIGNIFICANCIA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	63,6 % muy de acuerdo / 36,4 % de acuerdo	Los aprendizajes adquiridos fueron relevantes y replicables en otros contextos docentes.

Nota. Elaboración propia.

### Impacto académico y reflexivo

Posterior a la implementación, los docentes reportaron una mejora en la interacción en el aula, una mayor participación estudiantil y un incremento en la autonomía de los estudiantes. Aunque el seguimiento cuantitativo de la tasa de aprobación requiere un monitoreo longitudinal, los primeros indicadores cualitativos muestran un cambio positivo en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

La literatura respalda que la adopción de metodologías activas genera aprendizajes más duraderos y contextualizados (Gosavi y Arora, 2024). En este caso, el manual actuó como mediador pedagógico que vinculó la teoría con la práctica, fortaleciendo las competencias didácticas y reflexivas del cuerpo docente.

Asimismo, la gamificación y el ABP se destacaron como estrategias efectivas para reducir la pasividad en el aula y aumentar la motivación intrínseca del estudiantado, tal como señalan Tapia-Rodríguez (2022) y Muñoz (2024), quienes destacan su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades clínicas transferibles.

En conjunto, los resultados cuantitativos y cualitativos de la encuesta confirman que la implementación del manual docente permitió fortalecer la vinculación teoría-práctica, mejorar la percepción de la enseñanza y consolidar la cultura de innovación metodológica dentro de la asignatura.

En síntesis, la experiencia de implementación del manual docente demostró ser una estrategia eficaz para promover la innovación pedagógica y fortalecer la calidad educativa en el ámbito de la Hematología Clínica. La iniciativa favoreció el desarrollo profesional del cuerpo docente y contribuyó a la consolidación de prácticas de enseñanza activas y significativas.

Por su diseño adaptable y su comprobada efectividad, esta experiencia puede replicarse en otras asignaturas teórico-prácticas del área de la salud, constituyendo un modelo transferible para instituciones de educación superior que busquen fortalecer la formación por competencias y la integración teoría-práctica en la docencia universitaria.

### Conclusiones

La implementación del manual de metodologías activas y participativas en la asignatura de Hematología Clínica demostró ser una herramienta efectiva para transformar la enseñanza tradicional en un proceso dinámico, reflexivo y centrado en el estudiante. La aplicación del manual, validado por expertos y utilizado en talleres de capacitación, evidenció un impacto positivo tanto en la práctica docente como en la motivación y el aprendizaje del estudiantado.

Durante la fase de implementación, los docentes participaron activamente en un proceso formativo que combinó teoría, práctica y reflexión pedagógica. Este espacio permitió fortalecer sus competencias didácticas y consolidar una cultura de innovación sustentada en la colaboración y la mejora continua (Ulloa y Carcausto, 2024). Los resultados de la encuesta de satisfacción mostraron altos niveles de conformidad: el 95 % de los docentes valoró el taller como un aporte a su desarrollo profesional y el 90 % señaló su intención de aplicar el manual en futuras clases.

El manual integró estrategias derivadas del constructivismo y del aprendizaje basado en la experiencia, tales como aula invertida, aprendizaje basado en problemas (ABP), gamificación y simulación clínica (Taylor et al., 2023; Tapia-Rodríguez, 2022; Muñoz, 2024). Estas metodologías promovieron una mayor participación estudiantil, fomentaron la autonomía y favorecieron la vinculación entre teoría y práctica, elementos esenciales para el aprendizaje significativo en ciencias de la salud.

La experiencia también permitió constatar que la innovación pedagógica depende más del compromiso docente que de los recursos tecnológicos disponibles (Prieto et al., 2021). Los docentes mostraron apertura al cambio metodológico, disposición a incorporar recursos digitales y motivación por rediseñar sus clases bajo un enfoque activo y colaborativo. De esta forma, se fortaleció la reflexión crítica sobre la propia práctica y se promovió la formación continua, pilares indispensables para sostener procesos de transformación educativa duraderos (Ulloa y Carcausto, 2024).

Entre los principales alcances se destacan:

Desarrollo profesional docente, reflejado en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y en la capacidad de planificar clases activas y contextualizadas.

Incremento de la motivación y participación estudiantil, evidenciado en la mejora de la interacción en el aula y la valoración positiva de las estrategias activas.

Transferibilidad del modelo, ya que el manual puede replicarse en otras asignaturas teórico-prácticas del área de la salud en distintas instituciones de educación superior, contribuyendo a consolidar una cultura institucional de innovación docente.

La trascendencia de este trabajo radica en su doble impacto: académico y social. Desde el ámbito académico, impulsa una docencia universitaria basada en competencias, crítica y contextualizada (MINSAL, 2021; Prieto et al., 2021). Desde la dimensión social, contribuye a la formación de profesionales de la salud con mayor autonomía, empatía y compromiso con la salud pública. Asimismo, refuerza la importancia de integrar teoría, práctica y ética, permitiendo una enseñanza humanizada y adaptada a las demandas contemporáneas del sistema sanitario chileno (MINSAL, 2023).

En conclusión, la implementación del manual docente demostró que la innovación educativa es posible cuando se promueve una pedagogía reflexiva, colaborativa y centrada en el estudiante. Esta experiencia consolidó un modelo de docencia activa y transferible, orientado al aprendizaje significativo, la mejora continua y la formación integral del futuro profesional sanitario,

aportando evidencia concreta de que transformar la enseñanza en Hematología Clínica es un paso viable hacia una educación superior de mayor calidad y pertinencia social.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2023). Modelo de evaluación para la mejora continua en la educación superior chilena. Gobierno de Chile. <https://www.acechile.cl>
- Catalán Cueto, J. P., Pérez Carvajal, A., Roy Sadradín, D. & Chacana Yordá, C. (2024). Redefiniendo las competencias pedagógicas en la Educación Superior: Un enfoque chileno en la complejidad de un mundo interconectado. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1069>
- Cristi-González, R., Mella-Huenul, Y., Fuentealba-Ortiz, C., Soto-Salcedo, A., & García-Hormazábal, R. (2023). Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 28–46. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1686>
- Gosavi, C. S., & Arora, S. (2024). Active learning strategies for engaging students in higher education. *Journal of Engineering Education Transformations*, 37(1), 158–165. <https://doi.org/10.16920/jcet/2024/v37i1/149935>
- Hernández – Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. 3° ed. Grao.
- Ministerio de Salud de Chile. (2021). Modelo educativo por competencias en el ámbito de la formación en salud. Gobierno de Chile. <https://www.minsal.cl>
- Ministerio de Salud de Chile. (2023). Plan nacional de fortalecimiento de recursos humanos en salud 2023–2030. <https://www.minsal.cl>
- Muñoz, G. (2024). *La simulación clínica en la educación médica moderna: Revisión de revisiones*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Pizarro, C., & Valdés, A. (2020). Historia y evolución de la Tecnología Médica en Chile: De los inicios técnicos a la profesionalización universitaria. *Revista Chilena de Historia de la Medicina*, 28(2), 112–127.
- Prieto, J., Gómez, J., & Said, E. (2021). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–23. <https://doi.org/10.15359/rec.25-3.22>
- Tapia-Rodríguez, R. A., Cortes-Roldan, D. A., Cruz-Hernández, P. A., Chávez-Martínez, L. C., & Camacho-y López, S. M. (2022). Aprendizaje basado en problemas, un desafío para la praxis académica en medicina. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlaxiaco*, 10(19), 42–46.

- Taylor, R., Singh, J., & Black, A. (2023). Supporting students to engage with case studies in clinical education: A model of reflective learning. *Educational Research in Health Professions*, 39(1), 102–115.
- Ulloa Arias, D. F., & Carcausto Calla, W. (2024). Efecto de la gamificación en el aprendizaje activo: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 931–944. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.774>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., & Lobos, C. (2022). Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: El caso de los programas de salud y pedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 29–42. <https://doi.org/10.6018/reifop.507631>

## Capítulo IV

### *La innovación docente. Organización, gestión y transformación de la práctica educativa*

#### *Saberes, concepciones, experiencias y prácticas docentes sobre alfabetización inicial en la Nueva Escuela Mexicana*

#### *Teaching Knowledge, Beliefs, Experiences, and Practices on Early Literacy in the New Mexican School Model*

**Leonardo Alcántar Núñez**

*Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0009-0001-9920-9167>

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

#### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es comprender cómo se articulan los saberes, concepciones, experiencias y prácticas de alfabetización inicial de docentes de primer grado en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, así como reflexionar sobre sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde un enfoque cualitativo, se desarrolló una etnografía crítica a través de un estudio de caso múltiple en escuelas públicas del estado de Chihuahua, México. Los resultados preliminares permiten identificar cinco categorías centrales: saberes docentes, concepciones de alfabetización, estrategias metodológicas, percepción del aprendizaje y condiciones institucionales. Se evidencia una amplia diversidad de enfoques, que van desde prácticas tradicionales centradas en la mecanización, hasta metodologías activas que promueven el juego, la lectura significativa y la participación. También se identifica que las condiciones institucionales, como la escasez de recursos o el trabajo colaborativo, inciden directamente en las decisiones pedagógicas. Se concluye que los saberes docentes son construcciones complejas que trascienden la formación inicial. Su reconocimiento es clave para impulsar políticas educativas más críticas, contextualizadas y respetuosas de la autonomía profesional del magisterio.

**Palabras clave:** Alfabetización, formación docente, práctica pedagógica, métodos de enseñanza, política educativa.

#### **Abstract**

The objective of this research is to understand how first grade teachers' knowledge, beliefs, experiences, and practices related to early literacy are articulated within the framework of the New Mexican School, as well as to analyze their implications for teaching and learning processes. Using a qualitative approach, a critical ethnography was conducted through a multiple case study in public schools in the state of Chihuahua, Mexico. Preliminary results identify five central

categories: teacher knowledge, literacy conceptions, methodological strategies, perceptions of learning, and institutional conditions. A wide variety of approaches were observed, ranging from traditional practices focused on repetition and mechanization to active methodologies that promote play, meaningful reading, and student participation. Institutional conditions, such as lack of resources or collaborative work among teachers, were found to directly influence pedagogical decisions. The study concludes that teachers' knowledge is a complex construction that goes beyond initial training. Recognizing this knowledge is key to promoting more critical and context-sensitive educational policies that respect the professional autonomy of teachers.

**Keywords:** Literacy, teacher training, teaching practice, teaching methods, educational policy.

## Introducción

La enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la educación primaria no es un acto neutro, sino un proceso atravesado por factores sociales, culturales y pedagógicos que pueden profundizar o reducir las desigualdades educativas. En este sentido, como señala la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) citando a Freire “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p. 79). La alfabetización inicial no debería limitarse a la mera decodificación de símbolos, sino que debe garantizar el desarrollo de saberes críticos para interpretar y transformar la realidad a través del lenguaje escrito.

Dentro de este marco, el rol de la y el docente de primer grado es central, ya que sus prácticas no solo reflejan sus concepciones sobre el aprendizaje, sino también las condiciones estructurales del sistema educativo. Así, el acceso significativo a la cultura escrita se convierte en una responsabilidad colectiva que requiere cuestionar las lógicas escolares tradicionales y repensar la enseñanza desde una perspectiva más inclusiva y transformadora, entendiendo que dichas prácticas deben orientarse a desmontar las estructuras que excluyen y abrir paso a modelos pedagógicos críticos que reconozcan la diversidad como eje central del acto educativo (Ocampo-González y López-Andrada, 2020).

En el contexto educativo mexicano, la Nueva Escuela Mexicana propone una transformación profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje con una visión humanista, incluyente e intercultural. Esta política demanda que las y los docentes reconozcan a sus estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimiento y promueve prácticas pedagógicas situadas, críticas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, el estudio de los saberes y concepciones de las y los docentes sobre la alfabetización inicial adquiere especial relevancia, pues permite visibilizar cómo se concretan las propuestas curriculares en la práctica cotidiana.

Desde el sustento teórico que da cuerpo a la investigación se hace una reflexión sobre algunas corrientes teóricas. Se plasman ideas de Castedo et al. (2022) retomadas de los aportes de Emilia Ferreiro, quien desde la perspectiva psicogenética plantea que las y los niños construyen activamente su conocimiento sobre la escritura. Desde el enfoque sociocultural, abordado por



Gallardo (2024) analizando la teoría Vigotskiana, argumenta que el lenguaje es una herramienta mediadora esencial en los procesos cognitivos y que el aprendizaje se da en interacción con otros. Además, se ofrece una visión crítica de la alfabetización como práctica de libertad, destacando la relación entre lectura del mundo y lectura de la palabra (Secretaría de educación Pública [SEP], 2024).

A partir de estas perspectivas, el objetivo general de esta investigación es comprender cómo se articulan los saberes, las concepciones, experiencias y prácticas de alfabetización inicial de las y los docentes de primer grado, y sus implicaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

De manera específica, se busca conocer las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de las y los docentes de primer grado; documentar las estrategias didácticas más frecuentes y significativas utilizadas y reflexionar cómo inciden los contextos escolares y socioculturales en las decisiones pedagógicas relacionadas con la alfabetización.

## **Metodología**

Esta investigación se enmarca en el enfoque de la etnografía crítica, el cual busca describir las prácticas sociales, comprenderlas en su contexto sociocultural y transformarlas. Rodríguez (2022) apunta que “La etnografía crítica debe ser aprovechada por nosotros los educadores para convertir nuestros recintos y nuestro quehacer docente en espacios de reflexión acerca de las necesidades de las y los estudiantes” (p. 13). Desde esta perspectiva, la alfabetización inicial se analiza como una práctica social situada, influida por factores históricos, políticos, institucionales y personales. La etnografía crítica permite visibilizar las voces de las y los docentes, así como los significados que construyen en torno a su práctica pedagógica.

El tipo de estudio desarrollado es un estudio de casos múltiples, el cual “resulta fundamental porque ofrece una aproximación a la realidad desde la perspectiva de las personas.” (Córdoba y Navas, 2025, p. 28). Este diseño metodológico resulta adecuado para explorar fenómenos educativos, especialmente cuando se pretende describir e interpretar las prácticas y experiencias de un grupo particular de actores educativos en su contexto natural. Cada caso es considerado como una unidad de análisis con características propias, pero también se realiza una lectura transversal de los hallazgos comunes entre los distintos casos.

Para la recolección de información se utilizan las siguientes técnicas: observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupo focal.

La observación participante cumple un papel fundamental al permitir acceder de forma directa y situada a las prácticas pedagógicas de las y los docentes de primer grado en torno a la alfabetización inicial. Restrepo (2018) enfatiza que la observación participante en la etnografía permite captar tanto “las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan” (p. 25). Este enfoque contextualiza las acciones en su significado cultural, permitiendo a la y el investigador comprender la vida social desde la perspectiva de las y los participantes.

Desde la perspectiva de Romero et.al, (2024) la observación participante constituye un elemento esencial dentro del enfoque etnográfico, ya que implica que quienes investigan se involucren directamente en las actividades cotidianas del contexto escolar. Este tipo de participación no solo les permite integrarse en el entorno, sino también establecer vínculos de confianza con las y los actores educativos, lo que favorece una comprensión más rica y significativa de sus vivencias, interpretaciones y formas de actuar dentro del espacio educativo. A través de la observación participante es posible identificar las estrategias que las docentes emplean para enseñar a leer y escribir, cómo interactúan con sus estudiantes, cómo gestionan los recursos disponibles y qué decisiones toman en función de las necesidades del grupo.

Las entrevistas permiten acceder a las trayectorias personales y profesionales de las y los docentes participantes, así como conocer sus concepciones sobre la alfabetización inicial. En esta investigación, se hace uso de la entrevista etnográfica no dirigida, debido a su enfoque en la escucha activa y en la libertad de las y los docentes para expresar sus pensamientos y experiencias sin una guía rígida de preguntas. Este tipo de entrevista, es fundamental para comprender profundamente las concepciones y valores que poseen las docentes sobre la alfabetización inicial.

A través de esta técnica es posible explorar las vivencias formativas que han marcado su desarrollo como docentes e identificar las experiencias que han influido en la construcción de sus saberes. Las entrevistas brindan un espacio para que las y los docentes reflexionen sobre cómo aprendieron a leer y escribir, cómo fueron formados para enseñar estos procesos y cómo han transformado sus prácticas a lo largo del tiempo. De igual forma, permiten indagar en sus representaciones sobre lo que significa enseñar a leer y escribir en primer grado, los enfoques que consideran más adecuados, las dificultades que enfrentan y las decisiones que toman en el aula.

Los grupos focales “son un método de investigación cualitativa muy utilizado en el que un pequeño grupo de participantes entabla un debate guiado sobre un tema concreto” (Atlas.ti, 2025, sección grupos focales), ofrecen un espacio para la reflexión colectiva y el contraste de experiencias entre docentes, generando una dinámica de diálogo horizontal que favorece el intercambio de ideas, prácticas, dudas y saberes contruidos en la cotidianidad escolar.

Tal y como lo plantean Gallo et.al (2021) “Este tipo de técnica permite una interacción directa entre los grupos participantes y el investigador, de manera que busca aprovechar las opiniones para maximizar el nivel de profundidad y un mayor alcance sobre el tema en análisis” (p. 44). El grupo focal permite identificar puntos de encuentro y disenso entre las y los participantes, así como profundizar en los significados compartidos o divergentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado. En el contexto de esta investigación, los grupos focales resultan especialmente útiles para comprender cómo se configuran las concepciones y estrategias docentes en función de los contextos escolares, las políticas educativas y las trayectorias profesionales. Asimismo, se convierten en un medio para visibilizar las tensiones que enfrentan las y los maestros entre lo prescrito y lo posible, lo ideal y lo real.

La investigación se lleva a cabo con ocho docentes de primer grado de escuelas públicas del estado de Chihuahua, México, pertenecientes a una misma zona escolar. La elección de esta

población responde a razones prácticas y de accesibilidad, ya que el investigador forma parte de esta zona escolar, lo que facilita el contacto directo con las y los docentes, el conocimiento del contexto institucional y la posibilidad de dar seguimiento al proceso de investigación de manera cercana y continua. Esta cercanía también permite establecer relaciones de confianza que enriquecen la recolección de información y fortalecen la validez del estudio desde una perspectiva cualitativa.

Para el tratamiento de la información se emplea un análisis de contenido temático. Este proceso incluye la transcripción literal de las observaciones participantes y las entrevistas y grupos focales, la codificación inicial de segmentos relevantes y la construcción de categorías emergentes. Se está realizando un proceso de triangulación con la información documental y la revisión teórica. El uso de software de análisis cualitativo como Atlas.ti25 facilita la organización y visualización de los datos categorizados.

## **Resultados y discusión**

Los hallazgos encontrados hasta el momento en esta investigación permiten identificar cinco categorías emergentes que reflejan las maneras en que las docentes construyen, aplican y resignifican sus saberes en torno a la alfabetización inicial. Estas categorías son: saberes docentes, concepciones de alfabetización, estrategias metodológicas, percepción del aprendizaje y condiciones institucionales.

Respecto a los saberes docentes, las maestras construyen su conocimiento a partir de la experiencia práctica, el intercambio constante con sus pares y los espacios de formación profesional. Muchas de sus decisiones pedagógicas emergen de lo que han comprobado eficaz en el aula, lo que evidencia el valor del saber situado y experiencial. En este sentido, Vives et al. (2023) destacan que “la práctica responde a un saber que no descansa enteramente en conocimientos profesionales formalizados, ni mucho menos reconoce como fuente única la teoría pedagógica. Las prácticas de los docentes se nutren de esos saberes de experiencia adquiridos” (p. 241), lo cual refuerza la importancia de reconocer y valorar la construcción práctica del conocimiento docente, especialmente en procesos como la alfabetización inicial, donde las decisiones cotidianas están profundamente ligadas a la historia, intuición y reflexión profesional de las y los docentes.

En cuanto a las concepciones de alfabetización, se observa una coexistencia de enfoques. Algunas docentes sostienen una visión tradicional centrada en la enseñanza sistemática de letras y sílabas, mientras que otras promueven un enfoque funcional, donde se enseña a leer y escribir mediante situaciones significativas. Este contraste responde, en parte, a los diferentes modelos formativos y a las exigencias institucionales que, a veces, presionan para cumplir metas en lugar de respetar procesos.

Sobre las estrategias metodológicas, se encuentran una gran diversidad. Las docentes mencionan prácticas como la lectura en voz alta, juegos fonológicos, el uso de cuentos, escritura espontánea, rincones de lectura, dramatización de historias y uso de recursos digitales. Muchas de estas

actividades son adaptadas con creatividad al contexto del grupo, y en algunos casos responden a una búsqueda consciente de metodologías que promuevan el aprendizaje significativo.

Sin embargo, también se identifican prácticas que, aunque funcionales desde una perspectiva técnica, no están necesariamente sustentadas en los principios de la pedagogía crítica que impulsa la Nueva Escuela Mexicana. En estos casos, las actividades tienden a centrarse en la repetición o en el cumplimiento de tareas descontextualizadas, sin favorecer una construcción profunda de significado ni una participación crítica por parte del alumnado. Algunas maestras señalan que prefieren métodos que involucren al estudiantado en dinámicas de juego y exploración del lenguaje, pero también se evidencia que, en ocasiones, el enfoque se limita a alcanzar resultados visibles sin reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo.

La percepción del aprendizaje se basa, principalmente, en la observación cotidiana, el uso de registros y la evaluación formativa. Varias participantes coinciden en que los aprendizajes más relevantes no siempre se reflejan en productos escritos, sino en comportamientos como el interés, la participación, el uso del vocabulario o la disposición para leer por sí mismos. No obstante, en algunos casos, se constata que estos indicadores no siempre se vinculan a una comprensión crítica del aprendizaje, sino a señales de cumplimiento o respuesta escolar esperada, lo cual limita una lectura más profunda del desarrollo de la lectura y la escritura.

En cuanto a las condiciones institucionales, se destaca que existen factores que dificultan la enseñanza de la alfabetización, como la falta de materiales, las exigencias administrativas, y el escaso tiempo para planear. No obstante, también se identifican apoyos, como el trabajo colaborativo entre docentes y la disposición para intercambiar materiales y experiencias, los cuales funcionan como estrategias de resistencia y reconstrucción colectiva frente a las limitaciones estructurales del sistema educativo.

## **Conclusiones**

Los hallazgos encontrados hasta el momento indican que los saberes docentes en torno a la alfabetización inicial son múltiples y diversos. Aplicar métodos aprendidos en la formación inicial representa solo una parte del proceso; construir conocimiento implica también nutrirse de la práctica situada, del diálogo profesional entre colegas, de la experiencia acumulada a lo largo del ejercicio docente y de una reflexión constante sobre lo que ocurre en el aula. Estos saberes no siempre se reconocen en los marcos curriculares oficiales ni en las políticas educativas estandarizadas, lo que genera una brecha entre lo que se prescribe y lo que realmente ocurre en las aulas. Las y los docentes no solo reproducen estrategias, sino que negocian, adaptan y resignifican los enfoques didácticos en función de las realidades concretas de sus estudiantes, de las condiciones institucionales y de sus propias trayectorias personales y profesionales.

Sin embargo, también se identifican prácticas arraigadas en enfoques tradicionales, en las que se privilegia la repetición, la mecanización y la memorización por encima de la comprensión crítica del lenguaje. Estas formas de enseñanza, aunque funcionales en ciertos contextos o utilizadas como estrategias de control del grupo, tienden a limitar las posibilidades de construir una

alfabetización más significativa, reflexiva y emancipadora. En estos casos, el aprendizaje se reduce a la decodificación mecánica de letras y palabras, desconectado de los intereses, experiencias y voces de las y los estudiantes, lo cual entra en tensión con los principios de la Nueva Escuela Mexicana que promueve una pedagogía centrada en el pensamiento crítico, la participación activa y la justicia social.

El reconocimiento de los saberes docentes, resulta fundamental para mejorar el proceso educativo de manera auténtica y sostenible. Valorar lo que las y los docentes saben, hacen y producen en sus aulas puede orientar procesos formativos más efectivos, sensibles al contexto y centrados en la realidad escolar. Desde una perspectiva crítica, este reconocimiento implica superar la visión tecnocrática del magisterio como simple ejecutor de programas, y comenzar a concebirlo como sujeto epistémico, generador de conocimiento pedagógico, con capacidad para interpretar, transformar y resistir los discursos hegemónicos que descontextualizan la enseñanza.

Esta investigación, al adoptar una mirada situada y crítica sobre las prácticas de alfabetización, se aleja de los enfoques normativos que buscan homogenizar las experiencias escolares y se aproxima a las voces reales de quienes día a día enfrentan el desafío de enseñar a leer y escribir en contextos complejos y muchas veces precarizados. En el ámbito social, se sostiene la necesidad de considerar las condiciones estructurales en que se desarrolla esta práctica pedagógica, incluyendo la sobrecarga administrativa, la falta de recursos, la presión por resultados y la ausencia de acompañamiento profesional. Asimismo, se hace un llamado a promover políticas públicas que reconozcan el valor del trabajo docente, respeten su autonomía profesional y fortalezcan su papel como actores clave en la transformación educativa que propone la Nueva Escuela Mexicana.

## Referencias

- Atlas.ti (9 de octubre de 2025). *Guía fundamental de la investigación cualitativa - Parte 1: Conceptos básicos. Grupos focales*. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/grupos-focales>
- Castedo, M., Dávalos, A., Möller, M. & Soto, A. (2022). *Enseñar a leer y a escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. Ciclo Siestas de Escritura DGES. [https://www.researchgate.net/publication/363417304\\_Ensenar\\_a\\_leer\\_y\\_a\\_escribir\\_e\\_n\\_contextos\\_diversos\\_Aportes\\_para\\_la\\_formacion\\_docente2022](https://www.researchgate.net/publication/363417304_Ensenar_a_leer_y_a_escribir_e_n_contextos_diversos_Aportes_para_la_formacion_docente2022)
- Córdoba, R., & Navas, H. (2025). Crianza y rendimiento académico: tensión entre el discurso y la realidad Estilos de crianza implementados en familias de estudiantes de básica primaria con bajo rendimiento académico de dos instituciones educativas del municipio de Apartadó – Antioquia (San Francisco de Asís y Cadena las Playas). [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia, Apartadó, Colombia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/23ab1398-1ed1-4311-8a5e-55aae0a67db7/content>

- Gallardo, E.G. (2024). El desarrollo del lenguaje oral en los primeros años de educación general básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*. 4 (1), 182-192. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/76/149>
- Gallo, M., Romero, I., Mendoza, K., y López, M. (2021). Procesos educativos no formales desarrollados en el territorio fronterizo de la zona norte-norte Costa Rica – Nicaragua, entre 2016 y 2021: dinámicas y desafíos. [Tesis de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos, Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional, Costa Rica-Nicaragua]. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/47d285e4-d80a-49bc-b90b-c8aa13b54851/content>
- Ocampo-González, A. y López-Andrada, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Revista electrónica Educare*, 24 (1), 1-21. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.211>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos Fondo Editorial Facultad de Ciencias sociales.
- Rodríguez, M.E. (2022). La etnografía crítica: Un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 22 (e3992), <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/download/3992/1883>
- Romero, Y., Eyzaguirre, M., Torres, S., y De la Cruz, N. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. V (4), 1-13. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación Paulo Freire*. Siglo XXI Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Pedagogía del oprimido Paulo Freire*. Siglo XXI Editores.
- Vives, T., Hamui, L., Romero, R., y Demuth, P. (2023). *Identidad Docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/identidad-docente-entre-miradas-teoricas-contextos-y-practicas.pdf>

## *Autonomía Docente y Cultura Escolar en la Nueva Escuela Mexicana*

### *Teacher Autonomy and School Culture in the New Mexican School*

**Blanca Vianey Casas Venegas**

*Centro de Investigación y Docencia, México.*

<https://orcid.org/0009-0005-3784-5335>

[m.vianeycasas@gmail.com](mailto:m.vianeycasas@gmail.com)

#### **Resumen**

**Objetivo:** Analizar cómo la cultura escolar condiciona la construcción y el ejercicio de la autonomía docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), identificando tensiones entre la autonomía “decretada” y la autonomía “construida”.

**Métodos:** Se empleó un estudio cualitativo hermenéutico con enfoque etnográfico. La investigación se realizó en una escuela primaria pública en Ciudad Juárez, Chihuahua, durante el ciclo escolar 2023–2025, involucrando a 21 actores educativos: 18 docentes, 2 directivos y 1 docente de educación física. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental.

**Resultados:** Se documentaron tensiones entre lineamientos centrales y prácticas situadas; emociones profesionales (incertidumbre y esperanza); y el Consejo Técnico Escolar (CTE) se resignificó como un espacio de negociación. La autonomía, entendida como práctica construida, demostró ser un acto de responsabilidad ética en el contexto fronterizo, asociado a una forma de resistencia: “Aquí ser maestro es también cuidar a los niños de lo que pasa afuera” (P5).

**Conclusiones:** La autonomía docente en la NEM es un proceso dinámico condicionado por factores estructurales y culturales. Su ejercicio exige reducir la burocracia y fomentar una cultura de confianza y colaboración.

**Palabras clave:** autonomía docente, cultura escolar, Nueva Escuela Mexicana, pedagogía crítica, decolonialidad.

#### **Abstract**

**Objective:** To analyze how school culture conditions the construction and exercise of teacher autonomy within the framework of the New Mexican School (NEM), identifying tensions between “decreed” and “constructed” autonomy.

**Methods:** A qualitative hermeneutic study with an ethnographic approach was used. The research was conducted in a public primary school in Ciudad Juárez, Chihuahua, during the 2023–2025 school cycle, involving 21 educational actors (teachers and principals). Semi-structured interviews, participant observation, and document analysis were utilized.

**Results:** Tensions between central guidelines and situated practices were documented; professional emotions (uncertainty and hope); and the School Technical Council (CTE) was resignified as a negotiation space. Autonomy, understood as a constructed practice, proved to be an act of ethical responsibility in the border context, associated with a form of resistance: “Here being a teacher also means taking care of the children from what happens outside” (P5).

Conclusions: Teacher autonomy in the NEM is a dynamic process conditioned by structural and cultural factors. Its exercise demands reduced bureaucracy and fostering a culture of trust and collaboration.

**Keywords:** teacher autonomy, school culture, New Mexican School, critical pedagogy, decoloniality.

## Introducción

La autonomía de los centros educativos y del magisterio ha sido un eje discursivo central en las sucesivas reformas educativas mexicanas, incluyendo la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus documentos de 2022 reconoce la libertad académica de las maestras y los maestros para resignificar y replantear los contenidos de los programas de estudios de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes y las condiciones escolares y culturales. Sin embargo, la historia de las políticas educativas en la región muestra que estas declaraciones suelen ser retóricas que se contraponen con prácticas sobrerreguladas y burocráticas (Tébar Cuesta, 2018).

El problema central de esta investigación radica en la tensión entre la autonomía “decretada” —impuesta desde la cúpula burocrática— y la autonomía “construida” por el profesorado en su práctica cotidiana. Antonio Bolívar (2018) distingue claramente entre la autonomía “decretada” o reglamentada oficialmente, y la autonomía “construida” u organizada por la escuela para generar procesos de autogobierno. Esta autonomía construida se convierte en un proceso de desarrollo continuo (Tébar Cuesta, 2018).

Desde una perspectiva sociocrítica, el concepto de autonomía está inmerso en la disputa entre la racionalidad instrumental y la racionalidad valórica (Bazán & González, 2003). El enfoque instrumental, como parte de la nueva gestión pública, reduce la autonomía a la rendición de cuentas por los resultados alcanzados, invisibilizando el cumplimiento formal. La NEM, pese a su discurso humanista, enfrenta el desafío de transformar una cultura institucional fuertemente jerarquizada. Esta estructura pesada y autoritaria es una inercia histórica que ha dejado a la escuela atrapada en el formalismo del currículo, la eficiencia y la evaluación (Plá, 2020).

El enfoque decolonial cuestiona que la NEM, a pesar de su lenguaje progresista, opera dentro de un sistema educativo que históricamente ha funcionado como una máquina “aculturadora”, al establecer un referente cultural único: la mexicanidad mestiza (Gallardo Gutiérrez, 2020; Rico-Montoya, 2018).

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la cultura escolar influye en la construcción y ejercicio de la autonomía docente, explorando las experiencias, emociones y perspectivas de los actores educativos frente a la NEM. Se busca identificar las tensiones y las condiciones que posibilitan o limitan su ejercicio desde una visión emancipadora.

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo hermenéutico, con una metodología etnográfica escolar. El paradigma sociocrítico es la base epistemológica, ya que se busca la reflexión crítica de la propia práctica, en un proceso continuo de autoanálisis y mejora.



Contexto y Participantes: El estudio se realizó en una escuela primaria pública en Ciudad Juárez, Chihuahua, durante el ciclo escolar 2023–2025. Participaron 21 actores educativos (18 docentes de grupo, 2 directivos y 1 docente de Educación Física).

Técnicas e Instrumentos: Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes, observación participante durante dos ciclos escolares en aulas y sesiones de organización, y análisis documental de guías del Consejo Técnico Escolar (CTE), planeaciones y documentos SEP.

Procedimiento y Análisis: Se implementó un proceso de inmersión, registro, codificación temática y triangulación de fuentes (entrevistas, observaciones, documentos).

Consideraciones Éticas: Se obtuvo consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de los participantes, lo cual se considera un principio basado en la aceptación del individuo para ser insertado y tener participación (Feriz et al., 2022).

## **Resultados y discusión**

La NEM se enfrenta a un sistema que privilegia las prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones y a regirse por factores externos (Arreola & Hernández, 2021). Los resultados se agruparon en cuatro categorías de análisis que evidencian el conflicto entre la lógica centralizada de las reformas y la praxis docente local.

### **1. La Cultura Escolar como detonante de la Autonomía**

El Consejo Técnico Escolar (CTE) fue resignificado como un espacio de negociación donde el colectivo reinterpretó las orientaciones oficiales a partir de su contexto. Esta práctica refleja la autonomía construida (Bolívar, 2018), que se ejerce en el margen que permite la sobrerregulación (Tébar Cuesta, 2018). "Antes llegaban las guías y solo se seguían; ahora tratamos de adaptarlas a lo que realmente necesitamos como escuela" (T2I). Sin embargo, siempre se priorizaron temas en CTE de carácter administrativo.

La autonomía de la escuela, como concepto relacional, se ejerce siempre en un contexto de interdependencias (Tébar Cuesta, 2018). El liderazgo directivo que fomenta la confianza es crucial, ya que la revisión constante genera que el docente "se cuide de no equivocarse" (N22). La regulación burocrática es vista, en este sentido, como un mecanismo de desconfianza (Andrade Oliveira, 2020).

### **2. Variantes de la autonomía: heteronomía vs autonomía colectiva.**

Se identificaron la autonomía pedagógica (en el aula) y la profesional (en el colectivo). La autonomía pedagógica fue la más visible y se manifestó en la libertad de ajustar estrategias y contenidos dentro del aula.

Sin embargo, Morelba Rojas de Rojas (2004) advierte que si la autonomía se concreta en la aplicación del currículum y el "manejo" de los alumnos en el aula, no refleja una autonomía profesional en el plano colectivo (Sepúlveda, 2003).

La NEM busca superar el rol del docente como mero técnico, pero la estructura pesada y autoritaria del sistema lo obstaculiza (Plá, 2020). Esta rigidez hace que la autonomía se reduzca a declaraciones retóricas (Tébar Cuesta, 2018).

### 3. Condiciones asociadas: estructurales, institucionales y emocionales

El ejercicio de la autonomía se vio profundamente influido por factores estructurales, institucionales y emocionales. Entre los limitantes destacaron la carga administrativa, la falta de tiempo para la planeación y la escasa formación crítica sobre los nuevos enfoques: “Nos piden planeaciones más extensas, pero no tenemos tiempo real para planear ni para reflexionar” (AR1).

A pesar de ello, el trabajo colegiado emergió como espacio de apoyo y aprendizaje compartido. La colaboración entre pares fortaleció la confianza y el sentido de agencia: “Cuando planeamos juntas, salen cosas más creativas; no esperamos a que nos digan qué hacer” (T3A).

En el plano emocional, la mayoría de los docentes expresó una mezcla de incertidumbre y esperanza ante la NEM. Si bien reconocen su potencial humanista, también sienten que falta acompañamiento para materializarla: “Queremos hacerlo bien, pero sentimos que todo cambia sin darnos tiempo de entenderlo” (M11).

Estas condiciones muestran que la autonomía no se reduce a decisiones técnicas, sino que implica una dimensión ética, emocional y comunitaria que se sostiene en vínculos de confianza y solidaridad.

### 4. Actores Vinculados: la autonomía se construye en red.

La autonomía docente se construyó en una red de relaciones donde intervinieron directivos, supervisores, colegas, estudiantes y familias. Cada actor incidió de forma distinta, generando apoyos o tensiones.

Los directivos con liderazgo participativo fueron percibidos como mediadores entre la política y la práctica, mientras que los centrados en la fiscalización reprodujeron una autonomía limitada.

“Cuando la directora confía, trabajamos más a gusto; cuando revisa todo, una se cuida de no equivocarse” (N22).

Los supervisores, en general, fueron identificados como figuras de control, más enfocados en la entrega de documentos que en el acompañamiento pedagógico: “Solo vienen a pedir evidencias, no a ver cómo enseñamos” (R8).

En contraste, hubo polaridades al referirse a los colegas. En casos se constituyeron como aliados naturales, al compartir estrategias, materiales y contención emocional. En este sentido, la autonomía se fortaleció colectivamente. Sin embargo, en pocos casos docentes mencionaron casos de roces con compañeros que les vigilaban o que siempre decidían qué se hace en la escuela, que la antigüedad les había hecho consolidar el equipo segregando las participaciones de los demás, limitándolas a la asignación de los mismos.

La familia y la comunidad fueron actores ambivalentes: su implicación favoreció proyectos con pertinencia social, pero también generó tensiones cuando cuestionaron decisiones pedagógicas: “Hubo padres que se opusieron a los nuevos libros; tuvimos que explicarles que no se trataba de ideología, sino de aprendizaje” (C4).

De este modo, las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela configuraron la autonomía como un tejido relacional y político, donde las decisiones docentes se definen en diálogo —o en tensión— con otros actores.

## Conclusiones

La autonomía docente en el marco de la NEM se configura como un proceso dinámico, ético y relacional, situado en la lucha entre la racionalidad técnica y la aspiración de una práctica emancipadora y contextualizada. La cultura escolar es el terreno donde la autonomía se negocia y se construye.

1. La Autonomía se construye, no se decreta: Los hallazgos confirman que la autonomía debe ser "construida" organizativamente por la escuela (Bolívar, 2018). El CTE resulta ser el espacio clave para la reinterpretación y la resistencia activa frente a la sobreregulación (Tébar Cuesta, 2018).
2. Racionalidad vs. Emancipación: El ejercicio de la autonomía es limitado por la racionalidad instrumental que ve al docente como un técnico (Bazán & González, 2003). Es imperativo no sustituir la responsabilidad pedagógica —despertar el interés por los conocimientos— por la gestión psicoemocional de los talentos individuales (Solé Blanch & Moyano Mangas, 2017).
3. El Docente como Sujeto Político: La NEM, al igual que los enfoques de renovación pedagógica, debe aspirar a que el docente sea un intelectual transformador (Giroux, 2011), cuya autonomía implique la distancia crítica de las estructuras de poder y la transformación de las condiciones sociales y escolares.

## Referencias

- Ahuanari Ramírez, R. del P. (2022). Autoestima y autonomía en estudiantes del primer grado de primaria de una Institución Educativa Pública, Tumán. (Tesis de maestría).
- Andrade Oliveira, D. (2020). Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Praxis educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15335.069>
- Arreola, L., & Hernández, M. (2021). Autonomía académica y formación docente en contextos de reforma educativa. *UCMaule*, 60, 51-75.
- Bazán, D., & González, L. (2003). La reflexión docente y su profundidad crítica. Significados y desafíos para la formación de profesores. (Ponencia, Congreso Internacional de Formación de Profesores, Temuco: UFRO).
- Bernal Romero, T., Melendro, M., Charry, C., & Goig Martínez, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón*, 72(2), 29-44.
- Bolívar, A. (2018). La Inspección educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. *Fórum Aragón*, 24, 10-18.
- Casado Berrocal, Ó. M. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., & Gross Tur, R. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233.

- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). UNAM.
- Feriz Otaño, L., Balladares Atoche, C., López López, J. E., Viteri Guevara, X. O., & Campoverde López, J. S. (2022). Metodología basada en el método de proyecto para desarrollar autonomía en el aprendizaje del inglés. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(284)..
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Terra SA.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 164-173). UNAM.
- Giroux, H. (2011). *La educación y la política de la resistencia: hacia una pedagogía crítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36.
- Narváez Rivero, M. (2005). Autonomía para aprender y autonomía para vivir. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-13.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). UNAM.
- Rico-Montoya, A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista. *Ra Ximhai*, 14(2).
- Rojas de Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8(24), 26-33.
- SEP (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121.
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-119.
- Stilz, A. (2015). Decolonization and self-determination. *Social Philosophy and Policy*, 32(1), 1–25.
- Tébar Cuesta, F. (2018). Autonomía de los centros educativos (intervención de la Inspección de Educación). *Avances en Supervisión Educativa*, 29, 10-18.

*Neuroeducación física y gamificación, como herramientas del educador físico*  
*Physical Neuroeducation and Gamification as Tools for the Physical Educator*

**Vladimir Ruiz Olivas**

*Centro de Investigación y Docencia*

*Chihuahua, Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0009-0000-9298-0541>

[vladyruiz999@gmail.com](mailto:vladyruiz999@gmail.com)

**Yunuen Socorro Rangel Ledezma**

*Universidad Autónoma de Chihuahua*

*Chihuahua, Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>

[yrangel@uach.mx](mailto:yrangel@uach.mx)

**Resumen**

El presente trabajo consiste en identificar las principales problemáticas detectadas por el colectivo docente en la Zona 31 de Educación Física, con relación al uso de la neuroeducación y la gamificación. El método utilizado es cualitativo, se realizó un foro con los docentes de Educación Física de la zona antes mencionada, donde a través de una lluvia de ideas y preguntas, para generar un ambiente de confianza y surgieran las problemáticas que preocupan al colectivo de la zona, al finalizar se acordaron, al cual, se iba a enfocar el trabajo para mejorar el desempeño laboral. Durante la participación, se solicitó el apoyo para recabar los comentarios. Los resultados se detectaron como principal problemática fue la planeación y su falta de impacto en los niños, niñas y adolescentes (NNA) de las escuelas de las zonas, por lo que se planteó a la gamificación y neuroeducación como herramientas para mejorar la planeación y el desarrollo de NNA. Se llegó a la conclusión la generación de un proyecto deportivo para niños de quinto grado, con actividades apoyada por gamificación y neuroeducación, con una duración de dos meses para analizar los efectos que pueda tener.

**Palabras clave:** Educación, Educación física, Juego Educativo, Neurociencia, Proyecto de educación.

**Abstract**

This study aims to identify the main problems detected by teachers in Zone 31 of Physical Education regarding the use of neuroeducation and gamification. A qualitative method was employed, consisting of a forum with the Physical Education teachers of the aforementioned zone. Through brainstorming and questioning, a trusting environment was fostered, allowing the teachers to identify the issues that concern them. At the end of the forum, they agreed on the focus of the work to improve their professional performance. During the forum, teachers were asked to assist in collecting feedback. The results revealed that the main problem was lesson

planning and its lack of impact on children and adolescents in the zone's schools. Therefore, gamification and neuroeducation were proposed as tools to improve lesson planning and the development of children and adolescents. The conclusion was reached to generate a sports project for fifth grade children, with activities supported by gamification and neuroeducation, lasting two months to analyze the effects it may have.

**Keywords:** Education, Physical Education, Educative Games, Neuroscience, Educative project.

## Introducción

Desde 1843, la educación física inició su historia en México, y en 1861, el gobierno de Benito Juárez reconoció su importancia para el desarrollo integral de las personas y del país, logrando una visión internacional de sus beneficios. En 1923, José Vasconcelos impulsó la creación de la Dirección General de Educación Física, que promovió este campo en el país. En 2008, México declaró ese año como el "Año de la educación física y deporte", reafirmando su relevancia mundial.

Las prácticas en Educación Física comenzaron en contextos militar (1940) y deportivo (1969), seguidas de programas como Psicomotriz (1974), Orgánico Funcional (1988), Motriz de Integración Dinámica (1993) y, en 2011, su incorporación formal en la Educación Básica. En 2013, se publicó el primer libro del alumno para Educación Física, y en 2017, con el Nuevo Plan de Estudios, esta materia quedó integrada en el área de Desarrollo Personal y Social. En 2022, con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana, se impulsa una modalidad diferente de enseñanza en la educación básica.

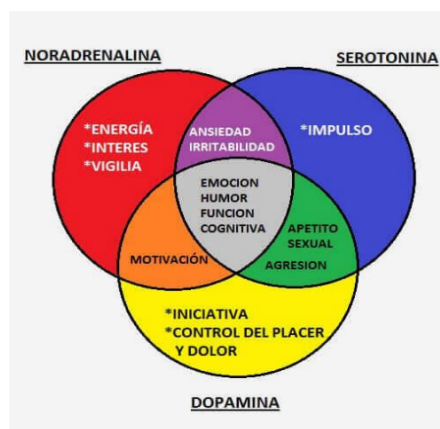
Para potenciar el aprendizaje y desarrollo integral, en educación física se emplean diversos enfoques pedagógicos: tradicional, lúdico, por proyectos, sociocognitivo, por competencias e inclusivo, cada uno con estrategias específicas para promover habilidades, participación, colaboración y adaptabilidad a las necesidades individuales de los alumnos.

La neuroeducación destaca la importancia de emociones, deporte, sorpresa y experimentación en el aprendizaje, ya que activan y fortalecen el cerebro, facilitando la retención y comprensión de información. Con el tiempo, se buscan estrategias basadas en evidencia científica para mejorar el aprendizaje de habilidades físicas, promoviendo la formación de conexiones neuronales y memoria motriz (figura 1).

### *Figura 1.*

Neurotransmisores y sus Efectos.

Neurotransmisor	Precursor	Propiedades	Alteraciones y carencias
Acetilcolina	Colina (B7)	Memorización y concentración, Facilidad de aprendizaje.	Disminución concentración y memoria
Serotonina	Triptófano	Tranquilidad, Autocontrol, humor estable	Hiperactividad, Irritabilidad, Ansiedad, Insomnio, Bulimia
Dopamina	Tirosina, Fenilalanina	Recompensa, Motivación, Buen humor, Deseo sexual (estimulados por cualquier droga)	Desmotivación, Indecisión, Hipoactividad, Depresión
Noradrenalina	Tirosina, Fenilalanina	Memoria, Deseo sexual	↓concentración, Tristeza, disminución afectividad, Depresión
GABA	Ácido glutámico	Relajación, Sueño tranquilo	Ansiedad, Pánico, Manías



Fuente: Taller de Neurociencias en Educación Física, Chihuahua, Chihuahua (2020).

Aplicaciones prácticas incluyen actividades multisensoriales, retroalimentación en tiempo real, técnicas de relajación y mindfulness, que ayudan a potenciar la plasticidad cerebral y el rendimiento físico. La neuroeducación física combina conocimientos de neurociencia y educación física para mejorar la calidad de vida y el rendimiento, entendiendo cómo interactúan cerebro y cuerpo en el aprendizaje.

La neuroeducación como una disciplina que integra neurociencia, psicología y pedagogía para comprender cómo aprende el cerebro y diseñar métodos más efectivos. Además, enfatizan la relevancia del funcionamiento cerebral para adquirir información, organizar tareas y potenciar diferentes estilos de aprendizaje, considerando las múltiples inteligencias de Howard Gardner para estimular diversas maneras de aprender.

La gamificación en la enseñanza, según García-Cassaus (2020), consiste en aplicar elementos de juego en contextos educativos con el fin de motivar y activar sentimientos como diversión y atención, transformando actividades monótonas en experiencias interesantes que favorecen el aprendizaje significativo. Es esencial diseñar tareas como retos y misiones adaptados a los estudiantes, usando materiales atractivos, con instrucciones claras y un propósito definido, para potenciar la motivación y el rendimiento.

Magaña (2021) ejemplifica su uso en Educación Física mediante una dinámica en la que los estudiantes asumen el papel de guerreros de la salud para vencer al "Sedentarismo", logrando promover hábitos saludables, motivar la actividad física y fortalecer habilidades motrices, colaboración y autonomía, además de involucrar a las familias en el proceso educativo.

## Metodología

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación más amplia que explora el paradigma participativo, una concepción desarrollada por Paulo Freire y Fals Borda. Este paradigma se define como un proceso de diálogo y transformación social en el que las personas, particularmente aquellas que se encuentran en contextos de opresión, se involucran activamente en la identificación de sus problemas y en la creación de soluciones. La investigación participativa con la finalidad de generar un cambio social, pero de manera activa por los participantes interesados, a través de la capacitación y empoderamiento de las actividades a sugerir para la generación de cambio (España et al., 2025).

Aunque comparte ideología, Fals Borda (2014), destaca la importancia de la participación crítica en la generación de conocimiento y en los procesos de cambio social. Su finalidad es que los participantes no solo sean receptores de información, sino que también cuestionen y reflexionen sobre las estructuras de poder y los conocimientos establecidos, contribuyendo así a un proceso de transformación más profundo y significativo en sus comunidades (Herrera, 2024).

El paradigma participativo se fundamenta en una ontología constructivista y relativista. Esto implica que la realidad es vista como una construcción social y subjetiva, que emerge de la interacción entre los actores involucrados, tal como señalan Miranda y Ortiz (2020). En este marco, el conocimiento no se concibe como una verdad objetiva, sino como un producto del diálogo y la creación conjunta, lo que subraya la importancia de la diversidad de perspectivas y la intersubjetividad en la producción de significado.

Los principios fundamentales de este paradigma incluyen la participación activa y la co-creación del conocimiento, lo que significa que los actores están involucrados en el proceso de investigación y aprendizaje. Además, se da un énfasis en la experiencia y la práctica, así como en la valoración de saberes locales, que son cruciales para comprender las realidades específicas de cada comunidad. La reflexividad y la conciencia crítica son también esenciales, ya que permiten a los participantes cuestionar sus propias experiencias y prejuicios, promoviendo un compromiso genuino con la acción y la transformación social. Asimismo, el paradigma favorece la construcción de relaciones colaborativas e igualitarias, donde todos los participantes se sienten valorados y empoderados (Herrera, 2024).

La metodología empleada en este trabajo es la parte inicial de la **Investigación Acción (IA)**, que se enfoca en el estudio de problemáticas sociales específicas que requieren soluciones y que afectan a grupos determinados, como comunidades, asociaciones, escuelas o empresas. Esta metodología es especialmente adecuada para investigaciones de pequeña escala en áreas como la educación, la salud y la asistencia social, así como en la administración. Se considera un método eficaz para promover cambios dentro de las organizaciones, siendo utilizada por investigadores que desean estudiar problemas identificados en su entorno laboral para contribuir a la mejora (Sampieri, 2018).

Según García, (2023), la investigación acción se asemeja a los métodos de investigación mixtos, ya que utiliza una combinación de datos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, se distingue al centrarse en la resolución de un problema específico y práctico. Se consideran dos tipos básicos de investigación acción: práctica y participativa. En este trabajo, se optó por la investigación



acción participativa debido a sus características, que abordan temas sociales que afectan a las vidas de las personas en un grupo o comunidad, y promueven la colaboración equitativa entre todos los miembros.

La técnica por utilizar para esta fase es un foro donde se presenten lluvias e ideas y preguntas dirigidas a docentes de educación física en la zona 31 de la ciudad de Chihuahua, lo cual representa la parte del diagnóstico dentro del tipo de investigación que anteriormente se presenta.

## **Resultados y discusión**

En la fase de inicial se recopilaron resultados de la lluvia de ideas y las respuestas obtenidas de las preguntas, en este apartado se analizan las similitudes y semejanzas encontradas en la encuesta realizada a los docentes de educación física de la Zona 31, en el proyecto denominado Neuro Educación física y gamificación aplicada a la clase de educación física.

Después de un análisis de las respuestas de la encuesta, la primera pregunta fue ¿Qué es la Gamificación para ti?, una gran parte de los encuestados coincidieron en la palabra juego, como parte de la conceptualización de esta, otra palabra en la que se encuentra una mayoría acorde es el aprendizaje, observado como objetivo final de este proceso, a su vez, estrategia también fue mencionada en varias ocasiones, es decir, una vez analizando en conjunto, la gamificación es visto como un medio para lograr y mejorar el aprendizaje (Çakır, et al., 2025).

Posteriormente, se trabajó con la pregunta ¿Qué características principales tiene la Gamificación?, los docentes concordaron, que presenta como característica principal la parte lúdica, lo cual, el uso de esta como motivación para los niños y niñas, ya que contribuye de una forma dinámica, activa, de agrado, reacción rápida, una mejora en la participación en las actividades (González, 2020).

En relación con las respuestas obtenidas con el grado de utilización de la gamificación dentro de las clases de educación física en nivel primaria, se pusieron elementos de respuesta de 0 a 10, donde 0 representa el nunca la utilizo y el 10 es considerado su uso en todo momento, en esto se identificó que la mayoría se encuentra en su uso de forma regular en sus sesiones con valores entre 7 y 8.

A dar continuidad con la actividad, respecto a la pregunta relacionada con la importancia percibida de la gamificación aplicada en clase para los niños y niñas, también con una escala, donde 0 equivale a nada importante y 10 a tomarla como de vital importancia, los docentes manifestaron que consideran en lo máximo de importancia su implementación en las prácticas docentes diarias, es decir, el tomar conciencia de agregar en las planeaciones las estrategias comentadas.

Los docentes participantes conceptualizan la neuroeducación física como la integración entre la función neuronal, actividades motrices dentro de la clase de educación física. Entre sus

características principales identificadas destacan el desarrollo de habilidades motrices y procesos de pensamiento. En cuanto a su aplicación, los resultados indican su uso con frecuencia, aunque el nivel de importancia que se le atribuye es alto, como lo menciona Aguilar-Chuquipoma (2020) sobre la relación presente entre la neuroeducación y el aprendizaje.

Con relación al trabajo colaborativo, los docentes lo definen como un “trabajo en equipo y aprendizaje” sustentado en la “ayuda y colaboración” dentro de los grupos de trabajo. Consecuentemente, esta modalidad se implementa de manera constante en las clases de educación física dentro de la zona escolar.

## Conclusiones

La presente investigación, se ve la posibilidad de incidencia en las clases de educación física, por la necesidad imperante de innovar las metodologías pedagógicas en la educación física, adaptándolas a los avances científicos en neurociencia y a las nuevas dinámicas de aprendizaje de las generaciones actuales. El modelo tradicional de educación física, centrado en la repetición mecánica y el rendimiento motor, a menudo no logra captar el interés de los estudiantes ni optimizar su desarrollo integral. Esta tesis propone un cambio de paradigma, integrando dos campos emergentes que tienen el potencial de revolucionar la enseñanza del movimiento: la neuroeducación y la gamificación.

Los hallazgos iniciales de la fase de Investigación Acción, sustenta la viabilidad de dar continuidad con una investigación con el paradigma participativo para mejorar las prácticas docentes, alineándose con enfoques de diálogo transformador y participación crítica en contextos educativos locales.

Los resultados de esta investigación tendrán un impacto significativo en la comunidad académica y profesional. Por un lado, aportarán evidencia empírica sobre la efectividad de un modelo de enseñanza innovador, ofreciendo directrices claras para la formación de futuros educadores físicos. Por otro lado, los hallazgos podrán ser implementados directamente en los programas curriculares, contribuyendo a la formación de individuos más competentes motora, cognitiva y emocionalmente, y fomentando una relación positiva y duradera con la actividad física.

## Referencias

- Borda, O. F. (2014). Ciencia, compromiso y cambio social. *Orlando Fals Borda. Antología. Buenos Aires: El Colectivo–Lanzas y Letras–Extensión Libros.*
- Çakır, T., Koldoshev, M. K., Asghar, S., Rajput, A., y Ahmed, S. M. (2025). Evaluating the effectiveness of gamification in physical education: enhancing engagement through play and movement. *Retos*, 64, 925-935. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.112788>

- España, M. V., España, C. del R., y Ormazá, M. G. (2025). La Investigación Acción Participativa: Una Metodología Progresista. *Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica*, 4(4), 35-49. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a363>
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. *Revista De Artes Y Humanidades UNICA*, 24(51), 196–210. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., y Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía: Educación Física y Deporte*, 1(1), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>
- García, J.F., (2023). La gamificación para la enseñanza de la educación física: revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946757>
- González, C. V. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (71), 67-83. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1453>
- Herrera, N. A. (2024). La praxis pedagógica de Orlando Fals Borda. Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación–Acción Participativa. *Cambios Y Permanencias*, 15(2), 91–104. <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202408>
- Magaña, E. (2021). Impacto de los influencers de Educación Física en el desarrollo profesional docente de los miembros del claustro virtual [Tesis Posgrado, Facultad de Educación de Segovia]. Universidad de Valladolid.
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. 8-100.
- Aguilar-Chuquipoma, Segundo German (2020). La Neuroeducación y el aprendizaje, Polo del Conocimiento: *Revista científico - profesional*, 5(9), 557-578. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9092698>

## *Hábitos de actividad física en estudiantes universitarios que practican danza*

### *Physical activity habits in university students who practice dance*

**Yunuen Socorro Rangel Ledezma**

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

<https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>

[yrangel@uach.mx](mailto:yrangel@uach.mx)

**Lucía Concepción Palma Gardea**

<https://orcid.org/0000-0001-5707-4404>

[lcpalma@uach.mx](mailto:lcpalma@uach.mx)

**Miguel Conchas Ramírez**

<https://orcid.org/0000-0003-3005-5830>

[mconchas@uach.mx](mailto:mconchas@uach.mx)

#### **Resumen**

Al ingresar al nivel superior se presentan cambios en los hábitos saludables, en especial el aumento del sedentarismo. Por ello, en el presente trabajo se presenta como objetivo identificar la actividad física realizada por estudiantes de nivel superior en el TecNM, quienes participan en la actividad extracurricular de danza folklóricas mediante el cuestionario de Internacional de Actividad Física, en una versión informatizada para facilitar la distribución de ésta y tener un mayor alcance, llegando a contar 342 participantes, se le dio enfoque al número de veces que practicaban actividad física, así como el tiempo dedicado para ésta. Entre los resultados se observa un auge de dos a tres veces por semana con un 31.50 % y de ahí a menos tiempo es lo que se presentó la mayoría, con una a tres horas con 24.3 % o menos es donde se encuentra más del 60 % de los participantes. En conclusión, es poca la actividad física realizada por los estudiantes, sin embargo, el tener actividades extracurriculares de danza contribuyen en el aumento en la actividad física realizada por los estudiantes de una institución educativa de nivel superior.

**Palabras clave:** actividad física, danza, hábitos, universitarios.

#### **Abstract**

Upon entering higher education, changes in healthy habits occur, especially an increase in sedentary lifestyle. Therefore, this study aims to identify the physical activity of higher education students at TecNM who participate in the extracurricular activity of folkloric dance. This questionnaire was used in a computerized version to facilitate its distribution and achieve a broader reach. A total of 342 participants participated. Focus was placed on the number of times they engaged in physical activity, as well as the time dedicated to it. The results show a rise from two to three times per week (31.50 %), and from there, less time (the majority), with one to three hours (24.3 %), or less (more than 60 % of participants). In conclusion, students engage in little physical activity; however, having extracurricular dance activities contributes to the increase in physical activity among students at a higher education institution.

**Keywords:** physical activity, dance, habits, university students.

## Introducción

El ingreso a la universidad representa un cambio en el estilo de vida de los jóvenes, siendo más fuerte cuando se agrega el cambio de lugar de residencia, ya que reafirma su independencia y aumentan sus responsabilidades. Con ello, surgen preocupaciones relacionadas con la selección de la carrera, la aceptación social, los horarios y distancias, estos generan modificaciones en sus hábitos previos, es decir, se genera una adaptación a nuevos entornos y ritmos de exigencia académica. Debido a lo anterior, un área que suele reducirse para la adaptación al nuevo estilo de vida es la actividad física, por la administración del tiempo o factores como el nivel socioeconómico, la identidad de género, las dificultades de traslado o transporte, el uso de tecnologías, así como la interacción tanto entre grupos estudiantiles como entre alumnos y profesores (Rodríguez et al., 2024).

Es decir, algunos rasgos comunes en los estudiantes universitarios incluyen las demandas académicas y la necesidad de adaptarse a distintas situaciones, lo que requiere un alto nivel de compromiso y puede provocar estrés. En muchos casos, esto conlleva largos periodos de sedentarismo o el abandono de hábitos saludables adquiridos de forma previa. Una gran parte de los estudiantes carece de la habilidad para organizar y gestionar adecuadamente el tiempo destinado a sus actividades académicas, en algunas ocasiones. Esta dificultad puede llevarlos a posponer tareas, trabajos o el estudio hasta el último momento, lo que a su vez puede generar episodios de estrés y provocar cambios en su comportamiento que podrían derivar en consecuencias negativas para su bienestar (Lechuga-Moreno et al., 2025).

No obstante, la participación en actividades extracurriculares puede contribuir a reducir la inactividad física y favorecer una mejor calidad de vida (Solera & Gamero, 2019), por la convivencia, el cambio de actividades, el tener un espacio de distracción. En esta etapa de la vida, los jóvenes pueden adquirir o desarrollar hábitos que benefician su salud integral, el hábito se asemeja al aprendizaje académico, ya que se forma a partir de la repetición constante hasta convertirse en un conocimiento duradero. Este proceso da lugar a una estructura organizada en cuanto al manejo del tiempo, el espacio y los métodos de estudio, al establecer rutinas y horarios, se incorporan elementos clave que facilitan la formación de hábitos saludables en los estudiantes (Nova, 2024).

En este contexto las prácticas de actividad física, deporte y arte se pueden llegar a convertir en un hábito saludable; en este sentido la danza, es reconocida a nivel mundial como una actividad tanto física y artística, estrechamente vinculada al desarrollo integral del ser humano, ya que permite al bailarín expresar emociones, comunicar ideas y enriquecerse culturalmente (Zapata, 2017).

Al analizar cómo la danza influye en la salud mental de los estudiantes universitarios, se identificaron diferencias en los efectos de las intervenciones dependiendo del contexto de los participantes. Uno de los hallazgos más destacados fue el impacto del género, ya que las estudiantes mujeres experimentaron mejoras más notables en su salud mental tras participar en actividades de danza, en comparación con los hombres. Esto podría explicarse por la tendencia de las mujeres a buscar formas de canalizar el estrés y regular sus emociones a través de medios

expresivos como la danza. Asimismo, la edad también desempeña un papel importante en la efectividad de estas intervenciones. Los estudiantes más jóvenes mostraron una mayor mejora en su bienestar mental, posiblemente debido a la interacción con nuevas experiencias, mayor curiosidad y motivación para participar activamente en este tipo de actividades (Liao, 2024).

La participación de los estudiantes en la práctica de danzas presenta un impacto notable en el fortalecimiento de sus habilidades sociales. Estas habilidades alcanzan un valor elevado durante su formación y en la vida laboral. Los estudiantes se vuelven más expresivos al formular preguntas, compartir opiniones y mostrar sus emociones. Asimismo, hay una relación positiva entre la práctica de danzas y la expresión de emociones como el enfado o la disconformidad, la alegría o entusiasmo, lo que contribuye al manejo de emociones y establecer vínculos sociales fácilmente. Además, se destaca que esta actividad favorece las interacciones positivas con personas del sexo opuesto, fortaleciendo aún más su autoexpresión y habilidades sociales (Fernández, 2021).

Por otra parte, Zapata (2017) identificó que los estudiantes al practicar danzas folklóricas presentan niveles más altos de bienestar psicológico, tanto de forma general como en varias de sus dimensiones, en comparación con aquellos que no participan en esta actividad. Las únicas dimensiones en las que no se observaron diferencias significativas fueron Autonomía, Propósito en la vida y Crecimiento personal. Asimismo, se evidenció que estos estudiantes también registran un mayor bienestar subjetivo en todas sus dimensiones.

Por su parte, Bautista (2022) señala que los universitarios que practican danza muestran aceptación de sí mismos, una mayor estabilidad en sus relaciones sociales y conexión más armoniosa con su entorno, es decir, satisfacción personal, tanto en el plano individual como en las relaciones interpersonales. Lo anterior, debido al trabajo realizado en danza, ya que permite canalizar emociones y sentimientos a través del movimiento corporal, funcionando como una forma de expresión no verbal y como un medio natural para liberar endorfinas. Además, la mayoría de los estudiantes que se involucran en la danza experimentan una aceptación más profunda de sí mismos, de los demás y de su comunidad, lo cual contribuye a una mayor satisfacción con sus vidas y con los retos diarios que enfrentan.

Lo anterior, es apoyado por García et al., (2020), al mencionar que los estudiantes practicantes de danza manifiestan niveles más altos de bienestar psicológico en comparación con aquellos que no lo hacen, así como la reducción de cargas emocionales y físicas, tensiones derivadas del entorno académico y laboral. Además, facilita el control del estrés, fortalece las relaciones interpersonales y mejora el desenvolvimiento social. Por ello, se considera importante identificar la práctica de actividad física en estudiantes universitarios que realizan como actividad extracurricular de danza.

## **Metodología**

Para el presente trabajo se contó con la participación de 342 estudiantes, quienes forman parte de la actividad extraescolar de danza, dentro de una institución de educación superior en el estado de Chihuahua, México. Se trabajó con el Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ) en su versión corta, el cual, es un instrumento designado para medir la actividad física en adultos (rango de edad de 15-69 años), con la finalidad de describir los niveles de actividad física (Barrera,

2017), este consta de 7 ítems que proporciona información acerca del tiempo que la persona emplea en realizar actividades de intensidad moderada y vigorosa, en caminar o estar sentado, recomendada cuando la investigación se pretende la monitorización poblacional (Echegaray y Bazán, 2008).

Para dar inicio con la aplicación se solicitaron permisos por la autoridad de la institución, posteriormente con los docentes encargado de los diferentes grupos de danza, una vez obtenida la autorización, se digitalizó el cuestionario con la plataforma de Google formularios para tener mayor facilidad de transmitirlo, así como de contestarlo por parte de los participantes. Se hizo llegar mediante un link vía electrónica, donde se describía el objetivo del cuestionario, así como el consentimiento informado si decidían participar se iniciaba el cuestionario, pero de elegir no participar se agradecía y se cerraba. El cuestionario era contestado hasta su término, con una duración entre 15 a 20 minutos. Al finalizar se les agradecía a las personas por su participación, y con ello se recababan sus respuestas.

El trabajo de investigación es un estudio cuantitativo de corte trasversal, no experimental, debido a que en un solo momento se solicitó la participación de forma anónima. La herramienta que se utilizó para el manejo de los datos, análisis y obtención de resultados fue mediante el programa jamovi.

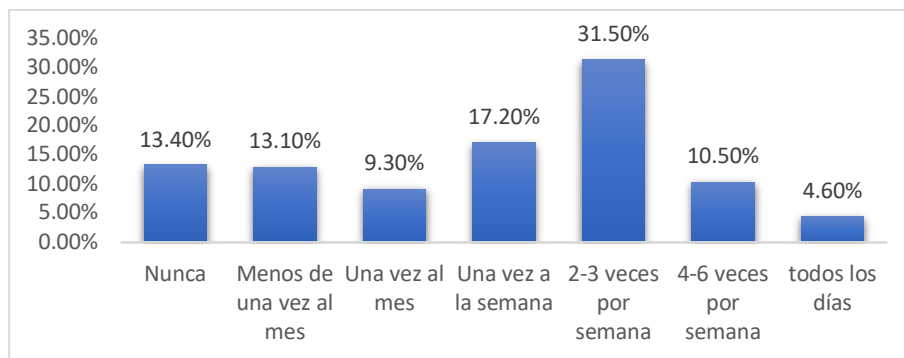
## **Resultados y discusión**

En el presente estudio se analizó la práctica de actividad física en estudiantes universitarios que practican danza como actividad extraescolar dentro de una institución de educación superior. El sedentarismo a nivel universitario es considerado estar presente el interés hacia la práctica de algún tipo de actividad física, sin embargo, los estudiantes encuestados se encuentran en la actividad extracurricular de danza, ya que la recomendación es la generación de opciones o estrategias relacionadas con la actividad física dentro de la institución (Quirumbay et al., 2022).

Para el trabajo se realizó una clasificación según las veces que lo realiza en conjunto con las horas por semana, en la cual los jóvenes dedican tiempo para desarrollar dichas actividades; los hallazgos fueron los siguientes: más del 31 % realiza actividad física de 2 a 3 veces por semana; el 17.2 % realizan alguna actividad de 4 a 6 veces por semana; arriba de 13 % menos de una vez o nunca; el 10.5 % de 4 a 6 veces por semana, el 9.3 % una vez a la semana; solo un 4.6 % realiza actividad física todos los días (Figura 1).

### **Figura 1.**

*Veces a la semana que los estudiantes universitarios practican actividad física*



Fuente: elaboración propia.

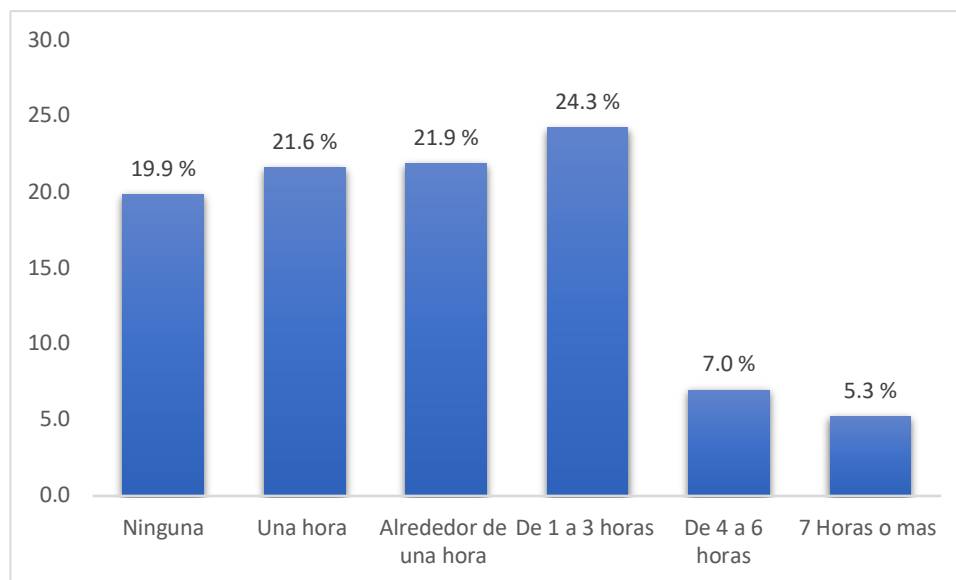
Por otra parte, con relación al tiempo que pasan de forma sedentaria y activos, durante la pandemia, se presentaban hasta tres horas de actividad física en el día (Montoya et al., 2024), es decir, existió una disminución en la actividad física debido al estar en clases o actividades constante frente a un aparato electrónico (Ullah et al., 2021), o por las exigencias académicas a nivel universitario.

En referencia a las horas por semana se presentó un 19 % quienes no dedica ninguna hora a realizar actividad física, a su consideración, aunque forman parte de un grupo extraescolar de danza, el cual llegan a ensayar entre cuatro a seis horas a la semana, varía el tiempo según el número de veces que asisten a los ensayos a la semana, es decir, la percepción de que la danza no forme parte de la actividad física dentro del cuestionario contestado.

De los que más horas presentan 7 % dedica de 4 a 6 horas y el 5.3 % realiza de 7 horas o más (Figura 2).

### Figura 2.

*Horas a la semana que los jóvenes universitarios dedican a la práctica de actividad física*



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones



En lo resultados obtenidos se puede evidenciar que los estudiantes universitarios practican actividad física de manera regular en contraste con los obtenidos por Moreno-Arrebola (2018) que encontró que los hábitos de actividad física entre estudiantes universitarios son generalmente bajos y necesitan ser fortalecidos.

Se coincide con García-Puello (2020), en cuanto al compromiso y la importancia de que las universidades asuman un rol activo de fomentar una alimentación saludable y ofrecer espacios adecuados para la práctica regular de actividad física. Esto sería de gran ayuda para reducir los riesgos en la salud durante la etapa universitaria y evitar padecimientos graves en la edad adulta.

Por otro lado, el realizar actividad física de manera regular, está relacionado con una mejor percepción de salud y calidad de vida. Estos hallazgos respaldan la necesidad de promover estilos de vida saludables e implementar intervenciones integrales para mejorar la condición física, el bienestar mental y la calidad de vida de los estudiantes universitarios (Strale et al., 2024). El incorporar actividades extracurriculares relacionadas con el movimiento, hace que los estudiantes puedan incorporar horas de actividad física a su vida cotidiana.

## Referencias

- Barrera, R. (2017). Cuestionario Internacional de actividad física (IPAQ). *Revista Enfermería del trabajo*, 7(2), 49-54 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920688>
- Bautista, K. S. (2022). *Bienestar psicológico en universitarios que practican y no practican danza en la ciudad de Trujillo*. [Tesis de pregrado. Universidad privada Antenor Orrego. Facultad de Medicina Humana] <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/8469>
- Echegaray, N., & Bazán, N. (2008). Evaluación del nivel de actividad física mediante la aplicación del cuestionario internacional de actividad física IPAQ en una muestra de población adulta (35-69 años) de la ciudad de Buenos Aires. *Revista electrónica de Ciencias Aplicadas al Deporte*, 1(3), 1-14. <http://bit.ly/4pZhNAB>
- García, L. R., Gutiérrez, D., & Peña, C. A. (2020). *Bienestar psicológico de estudiantes que practican y no practican la danza folklórica en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta*. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/7111>
- García-Puello, F., Herazo-Beltrán, Y., Vidarte-Claros, J. A., García-Jiménez, R., & Crissien-Quiroz, E. (2020). Evaluación de los niveles de actividad física en universitarios mediante método directo. *Revista de Salud Pública*, 20, 606-611.
- Fernández, E. Á. (2021). *Las danzas folklóricas en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado. Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades]. <http://hdl.handle.net/20.500.12872/641>
- Lechuga-Moreno, E. I., Simental-Chávez, L., Camacho-Macias, B. D., & Moreno-Salcido, F. B. (2025). Hábitos de Estudio en Estudiantes que Ingresan a Licenciatura. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 158-164. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.605>
- Liao, Z. (2024). The Effect of Dance on the Mental Health of University Students. *Journal of Education and Educational Research*, 9(3), 168-173. <https://doi.org/10.54097/83575203>

- Montoya, O. L., Cañón, S. C., Bermúdez, G. I., Gómez, N., Correa, L. C., & Rosenbaum, S. (2024). Niveles de actividad física y sedentarismo en estudiantes universitarios Colombianos y Mexicanos: Un estudio descriptivo transversal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (54), 114-121.
- Moreno-Arrebola, R., Fernández-Revelles, A., Linares Manrique, M., y Espejo, T. (2018). Revisión sistemática sobre hábitos de actividad física en estudiantes universitarios. <https://ruc.udc.es/entities/publication/4e7197ca-c3d3-4e3a-8a64-08c92edca99d>
- Nova, A. (2024). Hábitos saludables y funciones ejecutivas en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga [Tesis de grado. Universidad Autónoma de Bucaramanga]. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/25096/Tesis\\_Angelica\\_Nova.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/25096/Tesis_Angelica_Nova.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Quirumbay, B. N., Pazmiño, N. B., García, Y. E., Rodríguez, J. N., Savedra, D. F., Medina, K. A., Muentes, Y. M., & Rosado, A. A. (2022). Sedentarismo y actividad física en los estudiantes de la universidad estatal península de Santa Elena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2696-2711. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1681](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1681)
- Rodríguez, L. J. V., Becerra, Á. C. H., Villarreal, L. D. E., Gualdron, J. S. A., Báez, N. O., & Pérez, C. A. A. (2024). Caracterización de los hábitos y estilos de vida saludables en estudiantes universitarios de Tunja, Colombia. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 33(2), 136-142. <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/1418/2396>
- Solera, A., & Gamero, A. (2019). Healthy habits of health sciences students and others from different fields: A comparative study. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 23(4), 271–282. <https://doi.org/10.14306/renhyd.23.4.762>
- Strale, C. M., Ramírez, F. G., Pinochet, F., Cumillaf, A. G., Merino, P. F., & Bastías, D. D. (2024). Condición física, actividad física y calidad de vida en estudiantes universitarios chilenos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (56), 521-530.
- Ullah, I., Islam, M. S., Ali, S., Jamil, H., Tahir, M. J., Arsh, A., Shah, J. & Shariful, S. M., (2021). Insufficient Physical Activity and Sedentary Behaviors among Medical Students during the COVID-19 Lockdown: Findings from a CrossSectional Study in Pakistan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10257. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/19/10257>
- Zapata, A. A. (2017). Bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios que realizan danzas folklóricas [Tesis de grado. Pontifica Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7712>

***Estrategias activas y participativas para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de Ciencias Naturales***

***Active and participatory strategies to strengthen teaching competencies in the teaching of Natural Sciences***

**Claudio Ramírez Bravo**

Universidad de Atacama, Chile.

<https://orcid.org/0000-00002-9239-999X>

[claudio.ramirez@uda.cl](mailto:claudio.ramirez@uda.cl)

**Becky Salazar Millar**

Universidad Santo Tomás, Viña del Mar, Chile.

<https://orcid.org/00009-0000-1088-0871>

[Becky.nutricion@gmail.com](mailto:Becky.nutricion@gmail.com)

**Pablo Chávez Merino**

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

<https://orcid.org/0009-0009-7515-1296>

[pchavez@ucsc.cl](mailto:pchavez@ucsc.cl)

**Rodrigo Sanhueza Mendoza**

Universidad Andrés Bello, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-5219-9566>

[rs.investigadormds@unab.cl](mailto:rs.investigadormds@unab.cl)

**Resumen**

El presente Proyecto de Innovación Docente (PID) tuvo como propósito fortalecer las competencias profesionales de los futuros docentes mediante el diseño e implementación de estrategias activas y participativas en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Naturales*, con el fin de mejorar los resultados en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) de la Universidad de Atacama, sede Copiapó. El estudio se estructuró como una investigación-acción de carácter mixto, que permitió implementar un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, acción y reflexión. Participaron 24 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica y 15 docentes en ejercicio de la comuna de Copiapó. Para evaluar los efectos de la intervención, se aplicó un cuestionario de percepción y se realizó una validación de contenido mediante el modelo de Lawshe modificado. Los resultados mostraron una mejora en la comprensión de los estándares de desempeño, una mayor apropiación de la planificación por competencias y un aumento en la motivación y confianza profesional del estudiantado. El índice de validez de contenido (CVI) alcanzó 0,98, evidenciando la coherencia y pertinencia del instrumento. Se concluye que las estrategias activas consolidan una formación docente más integral, promueven aprendizajes auténticos y generan un impacto positivo en la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** formación docente, innovación educativa, metodologías activas, evaluación diagnóstica, competencias.

## Abstract

This Teaching Innovation Project (PID) aimed to strengthen the professional competencies of future teachers through the design and implementation of active and participatory strategies in the Natural Sciences Didactics course, in order to improve results on the National Diagnostic Assessment (END) at the University of Atacama, Copiapó campus. The study was structured as a mixed-methods action research project, which allowed for the implementation of a continuous cycle of diagnosis, planning, action, and reflection. Twenty-four students from the Primary Education Pedagogy program and fifteen practicing teachers from the Copiapó district participated. To evaluate the effects of the intervention, a perception questionnaire was administered, and content validation was performed using a modified Lawshe model. The results showed an improvement in the understanding of performance standards, greater appropriation of competency-based planning, and an increase in student motivation and professional confidence. The content validity index (CVI) reached 0.98, demonstrating the coherence and relevance of the instrument. It is concluded that active learning strategies consolidate a more comprehensive teacher training, promote authentic learning, and generate a positive impact on pedagogical practice.

**Keywords:** teacher education, educational innovation, active methodologies, diagnostic evaluation, competencies.

## Introducción

La formación inicial docente (FID) constituye uno de los pilares del sistema educativo chileno, al garantizar que los futuros profesores desarrollen las competencias necesarias para enfrentar las demandas de una enseñanza contemporánea, inclusiva y de calidad. Los resultados obtenidos en la *Evaluación Nacional Diagnóstica* (END) de egreso han mostrado, sin embargo, brechas persistentes en el desarrollo de los estándares de desempeño pedagógico y disciplinar definidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Dichas brechas son especialmente evidentes en el área de Ciencias Naturales, donde las evaluaciones aplicadas a estudiantes de la Universidad de Atacama revelaron desempeños bajo el promedio nacional en tres estándares clave: comprensión de cómo aprenden ciencias los estudiantes, dominio de conceptos de fuerza y movimiento, y fundamentos de las ciencias de la Tierra y del espacio.

Estos resultados hacen visible una tensión estructural entre el currículo declarado y el currículo enseñado: las asignaturas de didáctica requieren no solo la transmisión de contenidos científicos, sino también la incorporación de metodologías que articulen el saber disciplinar con la reflexión sobre la práctica pedagógica. En este contexto, el Proyecto de Innovación Docente (PID) que se presenta, se propuso fortalecer la formación profesional de los futuros profesores de educación básica mediante el diseño, implementación y evaluación de estrategias activas y participativas.

El enfoque asumido es coherente con las transformaciones que exige la educación superior contemporánea: pasar de una docencia centrada en la exposición a una docencia centrada en el aprendizaje, donde el estudiante se convierte en protagonista de su proceso formativo. Desde una mirada constructivista, el proyecto promovió el trabajo colaborativo, la indagación y la

reflexión pedagógica, con el fin de mejorar los desempeños observados en la END y consolidar una práctica profesional coherente con el *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2021).

### 1.1. Fundamentos pedagógicos y epistemológicos

El proyecto se sostiene en un marco teórico que articula perspectivas socio constructivistas y críticas derivadas de los aportes de Freire, Vygotsky, Ausubel y Wells, actualizadas por investigaciones recientes en el ámbito de la formación docente y el aprendizaje colaborativo. Desde la pedagogía crítica, autores como Giroux (2020) sostienen que la educación es una práctica de emancipación donde el conocimiento se construye colectivamente mediante el diálogo, la problematización del entorno y la participación activa de los sujetos, en congruencia con los postulados freireanos para enfatizar que enseñar no implica transferir contenidos, sino crear condiciones pedagógicas que posibiliten la producción de saberes situados y socialmente relevantes.

En concordancia con estas perspectivas, la literatura reciente sobre aprendizaje sociocultural y construcción conjunta del conocimiento destaca la importancia de la mediación, la interacción y el andamiaje como mecanismos fundamentales para potenciar el pensamiento reflexivo y la autonomía del docente en formación (Daniels, 2021; Wells & Arauz, 2023). Estos enfoques reafirman que los espacios de colaboración —como las clínicas pedagógicas implementadas en el proyecto— funcionan como comunidades de indagación donde se favorece la reflexión colectiva, la toma de conciencia crítica y la construcción compartida de significados profesionales.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1995) introduce la noción de mediación y *zona de desarrollo próximo* (ZDP), según la cual el aprendizaje se construye en interacción con otros. En el PID, esta mediación se materializó en la relación bidireccional entre estudiantes y docentes en ejercicio, lo que permitió situar los aprendizajes en contextos reales y significativos.

Por su parte, Ausubel (1983) propone que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se integran a las estructuras cognitivas previas del sujeto. Investigaciones más recientes confirman la vigencia de este enfoque, destacando que las metodologías activas —como simulaciones, talleres y procesos de reflexión guiada— fortalecen la relación entre conocimientos previos y nuevos saberes, promoviendo aprendizajes duraderos y transferibles. En este proyecto, la secuencia metodológica basada en estos recursos facilitó dichos anclajes conceptuales.

Finalmente, Wells (1999) desarrolla la idea de *indagación dialógica*, entendida como una construcción conjunta de significados a través del lenguaje. En el marco del proyecto, las clínicas y portafolios reflexivos fueron dispositivos de indagación dialógica que permitieron vincular la teoría con la práctica desde una mirada crítica y situada.

### 1.2. Enfoque por competencias y estándares docentes

El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) y los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (MINEDUC, 2017) definen las competencias que los futuros docentes deben desarrollar en Chile. Ambos documentos promueven una enseñanza centrada en el aprendizaje, el desarrollo socioemocional, el uso de TIC y la reflexión continua. Asimismo, la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, refuerza esta orientación al instalar la evaluación diagnóstica como un mecanismo de mejora formativa.

El enfoque por competencias se entiende aquí como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos educativos reales. Implica una docencia flexible, reflexiva y orientada a resultados auténticos, donde la evaluación deja de ser un acto sancionador para transformarse en una instancia de aprendizaje. El proyecto articuló este enfoque mediante tres dimensiones: el saber teórico (conocimientos de ciencias y pedagogía), el saber hacer (planificación e implementación de clases por competencias) y el saber ser (actitudes reflexivas, colaborativas y éticas).

## Metodología

### Diseño de investigación

El estudio se estructuró como una investigación-acción de carácter mixto, desarrollada durante el año académico 2025 en la Universidad de Atacama. Este enfoque permitió implementar un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, acción y reflexión, involucrando a los participantes como agentes activos del proceso de cambio.

### Participantes y contexto

Participaron 24 estudiantes del nivel 301 (quinto semestre) de la carrera de Pedagogía en Educación Básica y 15 docentes en ejercicio de la comuna de Copiapó. El contexto institucional correspondió a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama, cuyo plan de estudios integra la asignatura *Didáctica de las Ciencias Naturales* como eje de articulación entre el conocimiento disciplinar y la práctica profesional.

### Procedimientos e instrumentos

El proyecto se desarrolló en cuatro fases:

1. Diagnóstico: Se aplicó el *Cuestionario de Prácticas Pedagógicas* (Pérez et al., 2016) para identificar debilidades en la planificación, evaluación y metodología. Los resultados mostraron un bajo dominio en el uso de estrategias activas, retroalimentación formativa y comprensión de los estándares END.
2. Diseño: Se elaboró una matriz de objetivos, un plan de implementación y un cronograma con talleres, clínicas pedagógicas, simulaciones de clases y portafolios reflexivos.
3. Implementación: En esta fase se desarrollaron las actividades, las cuales incluyeron una capacitación inicial en el modelo por competencias y estándares de desempeño, clínicas pedagógicas como espacios de reflexión sobre las etapas de la clase, simulaciones didácticas, donde los estudiantes planificaron y ejecutaron clases reales en escuelas asociadas y vinculación bidireccional universidad–escuela, fortaleciendo la transferencia de aprendizajes.
4. Evaluación: Se aplicó un cuestionario de percepción validado por tres jueces expertos (doctores y magister en educación). La validez de contenido se determinó mediante el modelo de Lawshe (1975), actualizado conceptualmente en investigaciones recientes, que confirman su pertinencia en estudios educativos al emplear el Content Validity Ratio (CVR) y el Content Validity Index (CVI) para evaluar la relevancia y claridad de los ítems. Además, se complementó con análisis cualitativo de discursos y reflexiones estudiantiles, siguiendo recomendaciones

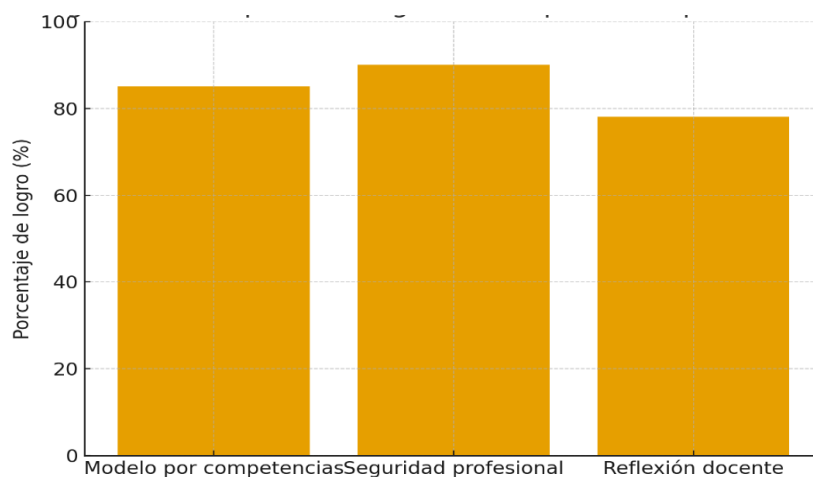
actuales que enfatizan la triangulación metodológica para fortalecer la validez interpretativa en estudios pedagógicos.

## Resultados y discusión

El cuestionario de percepción aplicado al finalizar la intervención alcanzó un Índice de Validez de Contenido (CVI) global de 0,98, indicador que, según la evidencia reciente, se ubica dentro de un rango de excelencia para instrumentos educativos y de ciencias sociales (Beck & Polit, 2021). De los 40 ítems evaluados, 34 alcanzaron valores aceptables según los puntos de corte sugeridos en estudios actuales, mientras que seis fueron descartados o reformulados. A nivel descriptivo, los resultados evidenciaron mejoras sustantivas en tres dimensiones clave del aprendizaje, como se evidencia en la Figura 1:

**Figura 1.**

Percepción de logro de competencias profesionales tras la intervención.



Fuente: Elaboración propia

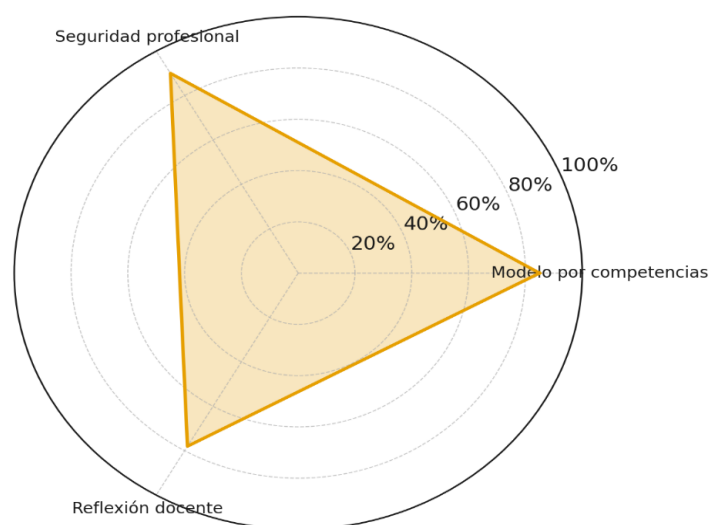
Del gráfico precedente se puede desprender que los estudiantes declararon comprender la lógica de la enseñanza por competencias evidenciando un 85% de acuerdo, diferenciando objetivos de aprendizaje, desempeños observables y criterios de evaluación. En relación con el ámbito de seguridad y autoconfianza profesional, se aprecia un 90% de acuerdo en un aumento en la seguridad para planificar, ejecutar y evaluar clases, así como en la habilidad para retroalimentar a sus pares. En reflexión docente y autoevaluación, un 78% expresa valoración por las clínicas pedagógicas como espacios de mejora y autorregulación, asociando la reflexión con la calidad de la enseñanza.

Los datos permiten inferir un incremento sostenido en la autopercepción de dominio profesional, particularmente en aspectos vinculados al pensamiento crítico, la planificación reflexiva y el uso de estándares del MINEDUC (2017). Al comparar los resultados con las mediciones iniciales, se aprecia una mejora de entre 25 % y 30 % en la claridad conceptual sobre el enfoque por competencias, lo que evidencia el efecto positivo de las metodologías activas implementadas.

Además, la triangulación con portafolios y observaciones realizadas durante las simulaciones mostró un aumento en la coherencia entre la planificación y la ejecución de las clases, así como una mayor capacidad de los estudiantes para justificar sus decisiones didácticas en función de los aprendizajes esperados. En términos estadísticos descriptivos, la media de logro global en las tres dimensiones analizadas fue de 4,6 en una escala de 1 a 5, con una desviación estándar baja (0,37), lo que confirma la homogeneidad de los resultados.

**Figura 2.**

Distribución porcentual del nivel de logro promedio por dimensión (competencias, seguridad, reflexión).



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados refuerzan la efectividad del modelo implementado, validando la hipótesis de que la combinación de clínicas pedagógicas, simulaciones y acompañamiento docente continuo contribuye significativamente al fortalecimiento de las competencias profesionales.

El análisis cualitativo se realizó mediante la revisión de 24 portafolios reflexivos y el registro de tres sesiones de discusión grupal posterior a las simulaciones. La técnica de análisis de contenido permitió identificar tres categorías emergentes: reflexión sobre la práctica, co-construcción del conocimiento y transformación de la identidad docente.

#### 1. Reflexión sobre la práctica.

Los participantes valoraron la posibilidad de observar, analizar y reorientar sus clases a partir de la retroalimentación recibida. La literatura reciente sobre práctica reflexiva en educación la concibe como un proceso de pensamiento crítico en y sobre la acción, que articula la experiencia vivida con la reconstrucción de la práctica docente y el desarrollo profesional continuo (Cattaneo, 2021; Machost, 2023). En los relatos, los estudiantes expresaron que la revisión colectiva de las clases actuó como un “espejo formativo”, permitiéndoles reconocer sus fortalezas y debilidades, en línea con estudios recientes que muestran cómo la reflexión colaborativa sobre la práctica visibiliza áreas de mejora y favorece la construcción de identidades docentes más críticas y conscientes (Brevis-Yéber, 2022; Kruger & Buley, 2022).



“Al planificar por competencias descubrí que enseñar ciencias no es transmitir contenidos, sino generar experiencias que despierten la curiosidad y el pensamiento crítico.” (Portafolio N.º 7)

## 2. Co-construcción del conocimiento:

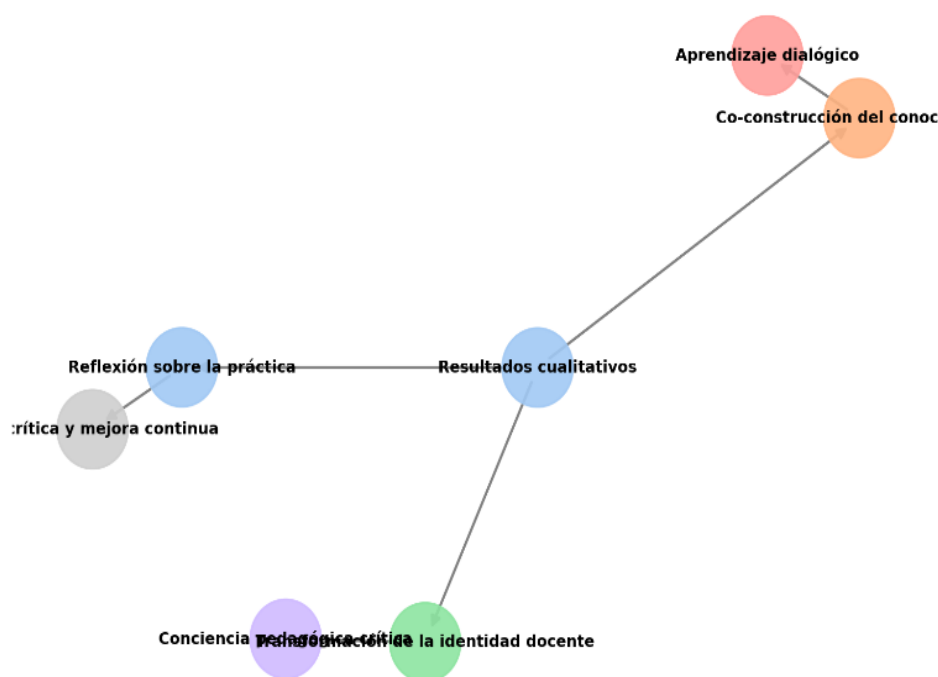
La interacción entre pares y con los docentes en ejercicio favoreció el aprendizaje dialógico (Wells, 1999). En las clínicas pedagógicas, los futuros profesores aprendieron a problematizar la enseñanza, intercambiar perspectivas y elaborar criterios de calidad para la práctica docente. Esta dinámica confirmó que la mediación social y la conversación académica son factores decisivos en la formación profesional.

## 3. Transformación de la identidad docente:

Los estudiantes relataron una transición desde una visión instrumental de la enseñanza hacia una comprensión ética y social del rol del educador. Este cambio coincide con la noción de “conciencia pedagógica crítica” propuesta por Paulo Freire, donde el docente se reconoce como sujeto histórico y mediador de aprendizajes emancipadores. “Después de enseñar y escuchar a mis compañeros, entendí que la docencia no solo requiere saber, sino también saber escuchar y construir con otros.” (Portafolio N.º 12)

**Figura 3.**

Mapa categorial de resultados cualitativos.



Fuente: Elaboración propia

La colaboración con docentes en ejercicio fue especialmente valorada, pues permitió que los estudiantes enfrentaran contextos escolares reales, gestionaran la diversidad en el aula y comprendieran la complejidad de la enseñanza de las ciencias en escenarios inclusivos. Esta

experiencia bidireccional fortaleció la vinculación universidad–escuela, generando un aprendizaje situado y contextualizado.

Los hallazgos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, confirman que la implementación de estrategias activas y colaborativas tiene un impacto directo en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes.

Desde la perspectiva de Freire (2004), el acto educativo auténtico surge del diálogo y la problematización. En las clínicas pedagógicas, los estudiantes no fueron receptores pasivos, sino co-creadores de conocimiento, transformando la evaluación en un proceso formativo y emancipador. Este enfoque coincidió con el ideal freireano de “educación como práctica de libertad”, donde el aprendizaje se concibe como una experiencia de transformación mutua.

Por otra parte, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1995), la coenseñanza y la colaboración entre docentes en formación y en ejercicio configuraron espacios de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), en los cuales la mediación permitió alcanzar niveles superiores de comprensión. El aprendizaje se consolidó gracias a la interacción social y al andamiaje generado por los docentes tutores, lo que coincide con los postulados de Wells (1999) sobre la *indagación dialógica* como base de la construcción del conocimiento pedagógico.

En el plano del aprendizaje significativo, Ausubel (1983) destaca que los nuevos conocimientos se incorporan eficazmente cuando se relacionan con experiencias previas. Las simulaciones de clases y los portafolios reflexivos facilitaron estos anclajes cognitivos, propiciando que la teoría “se encarnara en la práctica”. De este modo, el aprendizaje dejó de ser meramente declarativo para transformarse en procedimental y actitudinal.

Desde la mirada institucional, el proyecto permitió comprobar que la innovación pedagógica tiene efectos más amplios que la mejora individual. La experiencia generó redes de colaboración entre docentes universitarios y del sistema escolar, configurando comunidades de aprendizaje profesional orientadas a la reflexión y la mejora continua. La integración de la END como referente formativo, y no solo evaluativo, contribuyó a consolidar una cultura de evidencia y responsabilidad compartida.

En síntesis, la evidencia empírica y teórica converge en señalar que la formación inicial docente basada en estrategias activas, acompañamiento reflexivo y colaboración entre pares promueve aprendizajes más profundos, autónomos y sostenibles. El modelo desarrollado demuestra ser una alternativa viable para fortalecer la docencia universitaria y responder a los desafíos de la educación científica contemporánea.

## Conclusiones

A partir de la discusión de resultados del punto anterior y en función del cumplimiento del objetivo referido a fortalecer las competencias profesionales de los futuros docentes mediante el diseño e implementación de estrategias activas y participativas en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Naturales*, con el fin de mejorar los resultados en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) de la Universidad de Atacama, es posible relevar cinco ámbitos de mejora, los cuales se exponen a continuación:

1. Fortalecimiento de competencias profesionales: se constató un progreso notable en planificación, mediación y evaluación, en coherencia con los estándares nacionales.
2. Comprensión integrada de la enseñanza por competencias: los futuros docentes conectaron teoría y práctica, comprendiendo la enseñanza de las ciencias como un proceso reflexivo y situado.
3. Aumento de la motivación y la autoconfianza: la interacción con docentes en ejercicio generó aprendizajes contextualizados y fortaleció la identidad profesional.
4. Validez y rigor metodológico: el instrumento validado (CVI = 0,98) garantizó confiabilidad y solidez analítica.
5. Impacto institucional: la experiencia consolidó una cultura de innovación, generando comunidades de aprendizaje y proyección interuniversitaria.

En conclusión, la formación docente sustentada en metodologías activas y colaborativas permite articular saberes, actitudes y prácticas que configuran una docencia reflexiva, inclusiva y socialmente comprometida. La sostenibilidad del modelo dependerá de la institucionalización del acompañamiento pedagógico y de la creación de políticas formativas que transformen la innovación en una práctica permanente.

## Referencias

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trilla
- Beck, C. T., & Polit, D. F. (2021). Content validity reconsidered. *Journal of Nursing Measurement*, 29(1), 1–11.
- Brevis-Yéber, M. (2022). Práctica docente reflexiva. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(2), 269–287.
- Cattaneo, A. A. P. (2021). I reflect, therefore I am... a good professional. *Vocations and Learning*, 14(2), 233–254.
- Daniels, H. (2021). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Freire, P (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra
- Giroux, H (2020). *On Critical Pedagogy*. 2° Ed. Bloomsbury Publishing
- Kruger, C. G., & Buley, J. (2022). Collaborative learning and critical reflection. *Journal of Teaching and Learning*, 16(3), 69–95.
- Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, 23 de marzo de 2016, *Diario Oficial de la República de Chile*, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), es2. <https://www.lifescied.org/doi/pdf/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-carreras-pedagogia/>

- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., Coloma, K., Salgado, H., Baquedano, M., Chavarría, C., Bastías, N (2016) Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Rev Med Chile* 2016; 144: 795-805 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n6/art15.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2023). Dialogic inquiry revisited. *Linguistics and Education*, 76, 101–115.

## ***Implementación de Tablero Didáctico para el Aprendizaje de Química Orgánica en el Tercero de Bachillerato***

### ***Implementation of a Didactic Board for Learning Organic Chemistry in the Third Year of High School***

**John Eduardo Guinanzaca Vaca**  
Universidad Nacional de Educación-Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0003-1801-7380>  
[john.guinanzaca@unae.edu.ec](mailto:john.guinanzaca@unae.edu.ec)

**Emily Guadalupe Vásquez Vásquez**  
Universidad Nacional de Educación-Ecuador  
<https://orcid.org/0009-0006-4553-3187>  
[egvasquez@unae.edu.ec](mailto:egvasquez@unae.edu.ec)

#### **Resumen**

La investigación analiza el impacto de un recurso didáctico que favorezca el aprendizaje de Química Orgánica en estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado. El objetivo principal es implementar un tablero didáctico para contribuir al proceso de aprendizaje en la comprensión de la nomenclatura y formulación de compuestos. El estudio se enmarca en un paradigma interpretativo, con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), y diseño cuasi experimental, con un grupo control y experimental. La recolección de datos se fundamentó en los aportes de Bonnet de León et al., (2024), permitiendo estructurar instrumentos para contrastar el diagnóstico inicial, los efectos de la intervención del recurso y los resultados finales. Los hallazgos evidencian mejoras en la participación, el trabajo grupal y la comprensión de propiedades químicas, grupos funcionales, nomenclatura y formulación de compuestos. Dentro del grupo experimental se evidenció un aprendizaje óptimo de hidrocarburos, compuestos oxigenados y aromáticos, mientras que en el grupo control persistieron deficiencias conceptuales. Por esta razón, se concluye que la implementación del tablero “MATH-ABLE” fomenta la interacción en el aula y potencia el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes.

**Palabras clave:** Química orgánica, Tablero, Aprendizaje óptimo, Recurso didáctico, Cuasi experimental.

#### **Abstract**

The research analyzes the impact of a teaching resource that promotes the learning of organic chemistry in third-year students in the General Unified Baccalaureate program. The main objective is to implement a teaching board that contributes to the learning process in understanding the nomenclature and formulation of compounds, given the deficit in fundamental concepts that limits the development of scientific skills at this educational level. The study is framed within an interpretive paradigm, with a mixed approach (quantitative and qualitative) and a quasi-experimental design, with a control and experimental group. Data

collection was based on the contributions of Bonnet de León et al. (2024), allowing for the structuring of instruments to contrast the initial diagnosis, the effects of the resource intervention, and the final results. The findings show improvements in participation, group work, and understanding of chemical properties, functional groups, nomenclature, and compound formulation. Within the experimental group, optimal learning of hydrocarbons, oxygenated compounds, and aromatic compounds was evident, while conceptual deficiencies persisted in the control group. For this reason, it is concluded that the implementation of the 'MATH-ABLE' board encourages interaction in the classroom and enhances students' autonomous and collaborative learning.

**Keywords :** Organic Chemistry, Dashboard, Optimal Learning, Teaching Resource, Quasi-experimental

## Introducción

La química orgánica constituye una de las áreas fundamentales dentro de la formación científica en el nivel de bachillerato general unificado, ya que permite comprender la estructura, función y composición de numerosos compuestos presentes en materiales y procesos industriales. No obstante, estudios recientes demuestran que la nomenclatura y formulación de compuestos orgánicos constituyen áreas de complejidad debido a la variedad de reglas, estructuras y representaciones simbólicas involucradas (Cazar et al., 2024; Brito, 2025).

Esta situación genera dificultades para identificar grupos funcionales, clasificar familias de compuestos y relacionar estructuras con propiedades lo cual afecta el desarrollo de competencias científicas. El estado del arte evidencia una tendencia creciente hacia la incorporación de recursos didácticos manipulativos que promueven aprendizajes activos en ciencias. Investigaciones en distintos contextos latinoamericanos (Imbernón, 2017; Chonillo et al, 2025) señalan que el uso de tableros interactivos, modelos visuales y materiales estructurados contribuye a mejorar la comprensión conceptual al permitir visualizar relaciones, contribuye representaciones químicas y facilitar la interacción entre estudiantes.

De tal manera, estos recursos, además de fomentar la participación, fortalecen el razonamiento lógico y el análisis comparativo de estructuras orgánicas. Desde los fundamentos del constructivismo, se reconoce el valor de integrar herramientas que permitan representar conceptos abstractos de forma tangible, favoreciendo a la construcción del conocimiento.

En el contexto ecuatoriano, los estudiantes de Tercero de bachillerato presentan dificultades reiteradas para la comprensión de nomenclatura, clasificación de compuestos orgánicos y reconocimiento de grupos funcionales, lo que evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que articulen teoría y práctica de manera efectiva. Por ello, esta investigación plantea implementar un tablero didáctico orientado a fortalecer la comprensión estructural, funcional y simbólica de compuestos orgánicos, evaluando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

## Formulación

La Química Orgánica los estudiantes de Tercero de BGU presentan dificultades en la comprensión y aplicación de la nomenclatura de compuestos orgánicos, especialmente en hidrocarburos, compuestos oxigenados y aromáticos. Estudios recientes señalan que los estudiantes muestran limitaciones para estructurar correctamente las fórmulas y relacionar

representaciones simbólicas con sus propiedades químicas (Buele, 2021; Navarro et al., 2025). Estos vacíos conceptuales se reflejan en errores recurrentes como, por ejemplo, bajo desempeño académico y dificultades para desarrollar competencias científicas fundamentales.

Aunque el currículo nacional promueve el uso de metodologías activas según el contexto educacional (Ministerio de Educación, 2017), su aplicación en el aula es limitada, y la incorporación de recursos didácticos interactivos sigue siendo escasa. La literatura resalta la necesidad de evaluar sistemáticamente recursos manipulativos mediante diseños controlados (Avila et al., 2020; Jiménez y Fernández, 2021). Sin embargo, existe poca evidencia sobre su impacto en contenidos específicos de Química Orgánica en el contexto ecuatoriano, esta limitante repercute en el desempeño académico y desarrollo de competencias científicas de los estudiantes.

Ante esta problemática, se identifica la necesidad de implementar un recurso didáctico estructurado que apoye la organización y análisis de estructuras químicas, es por ello que surge la siguiente interrogante de investigación.

*¿Cómo influye la implementación de un recurso didáctico estructurado en la comprensión de los conceptos fundamentales de Química Orgánica en estudiante de Tercero de Bachillerato?*

En coherencia con ello, el estudio busca determinar el impacto de un tablero didáctico en la comprensión conceptual, participación estudiantil y el aprendizaje de la Química Orgánica.

## **Metodología**

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, adecuado para analizar fenómenos educativos en contextos reales. Este paradigma resulta pertinente para analizar procesos de aprendizaje desde una perspectiva holística, considerando tanto dimensiones cognitivas como actitudinales (Vizcaino et al., 2023).

El enfoque de la investigación se desarrolló bajo una perspectiva mixta, integrando técnicas cualitativas y cuantitativas dentro de un objeto de estudio (Guevara et al., 2020) que dentro del desarrollo de la investigación posibilitaron contrastar percepciones estudiantiles con evidencias objetivas de desempeño académico.

Se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental, de carácter pretest- post test, lo que permitió establecer condiciones iniciales comparables y valorar de forma de objetiva el impacto de la intervención pedagógica (Hernández et al., 2023).

La población de la investigación estuvo constituida por estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado. De esta población se extrajo una muestra de carácter intencional y no probabilístico, seleccionada en función de criterios de homogeneidad respecto al nivel académico y la accesibilidad del contexto de estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2023), este tipo de muestreo resulta pertinente cuando se requiere trabajar con grupos específicos que cumplen condiciones particulares para el desarrollo de la investigación.

Con el propósito de garantizar la validez del estudio, se procuró que los grupos de comparación mantengan similitudes en sus características de formación académica al inicio del proceso. Este criterio de control permite reducir posibles sesgos y asegurar que las diferencias observadas en

los resultados se puedan atribuir con precisión a la intervención implementada. (Pérez et al., 2024).

La intervención se articuló mediante el recurso del Tablero didáctico “MATH-ABLE”, diseñado para favorecer la comprensión de la nomenclatura y propiedades de compuestos orgánicos a través de estrategias colaborativas, integrando análisis conceptual, ejercicios contextualizados, orientados a la resolución de problemas; y dinámicas competitivas y colaborativas, que promueven la motivación y el trabajo en equipo.

Este diseño didáctico responde a los principios del aprendizaje activo, que enfatizan la participación del estudiante como protagonista de en la construcción del conocimiento.

### Plan de Intervención y Fases de Implementación

El proceso de aplicación del recurso se llevó a cabo mediante seis fases sincrónicas diseñadas para garantizar una secuencia metodológica gradual, articulada y coherente.

Cada fase respondió a un propósito específico dentro de la intervención pedagógica, permitiendo transitar desde la exploración inicial de conocimientos hasta la aplicación estructurada de la nomenclatura orgánica en situaciones de aprendizaje colaborativo.

En la siguiente tabla se detalla de manera ordenada la descripción de cada una de las fases de la implementación del recurso.

**Tabla 1**

Fases de intervención tablero “MATH-ABLE”

Fase	Actividades	Instrumentos	Evidencias
Inicio	Pretest, socialización del recurso, inducción al tablero	Prueba diagnóstica, guía de observación	Nivel de conocimiento previo.
Prueba piloto	Sesiones para validar el recurso, ajustes metodológicos	Guía de observación Registro anecdótico	Informe de validación del recurso.
Implementación formal	5 sesiones de clase de 40 min, abordaje cognitivo de química orgánica	Listas de cotejo, escala de valoración.	Seguimiento grupal e individual del proceso de aprendizaje.
Sistematización	Análisis del progreso de los estudiantes, percepciones del recurso didáctico	Cuestionarios, escala de Likert, diario de observación	Datos cualitativos sobre la pertinencia del recurso
Socialización de resultados	Presentación de productos, retroalimentación colectiva	Registro de participación, rúbricas de desempeño	Producción final de los equipos
Evaluación final	Aplicación de postest, análisis comparativo de resultados.	Prueba final, análisis estadístico (t de Student)	Diferencias significativas entre grupos, valoración de impacto didáctico

**Nota:** La intervención educativa se realizó en un colegio particular de Cuenca en las horas de Química



## Resultados y discusión

Los hallazgos de la investigación evidencian el impacto positivo del tablero didáctica “MATH-ABLE” en el aprendizaje de la Química Orgánica.

Dentro del enfoque cualitativo, la observación directa permitió identificar transformaciones en la dinámica del aula del grupo experimental, donde se registró una mayor interacción, trabajo en equipo y resolución autónoma de problemas relacionados con la nomenclatura de compuestos orgánicos. En contraste, en el grupo control se mantuvo una participación lineal, con escasa colaboración entre pares y alta dependencia del docente. Los resultados de las encuestas confirmaron estas tendencias por lo que, antes de la intervención, el 60% del grupo experimental manifestaba una actitud poco comprometida hacia la asignatura y el 55% reportó dificultades en la aplicación conceptos en la resolución ejercicios.

Tras la implementación del recurso, el 90% de los participantes declaró entender de mejor manera los contenidos, mientras que el 85% señaló sentirse motivado y el 78% valoró positivamente la dinámica colaborativa promovido por la propuesta. Estos resultados permiten identificar de manera clara las mejoras en percepción, participación y comprensión conceptual atribuibles al uso del tablero.

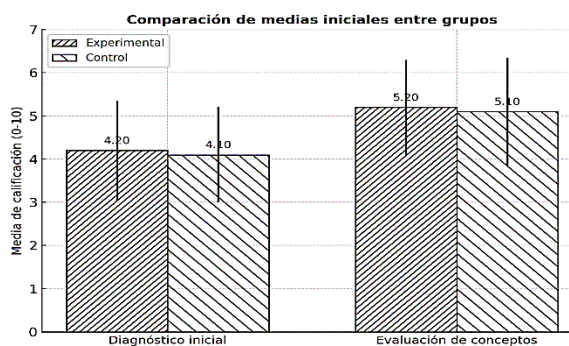
En cuanto a los resultados cuantitativos el diagnóstico aplicado al inicio de la investigación tuvo como propósito establecer la equivalencia inicial entre los grupos control y experimental. El grupo experimental obtuvo una media de 4.20 puntos sobre 10 ( $DE = 1.15$ ), mientras que el grupo control alcanzó una media de 4.10 puntos ( $DE = 1.10$ ). El análisis estadístico mediante la prueba t de estudio para muestras independientes no evidenció diferencias significativas ( $t(58) = 0.33$ ,  $p = 0.74$ ), lo cual permite afirmar que ambos grupos partían de niveles de conocimiento previos comparables.

Posteriormente se realizó una segunda evaluación sobre conceptos fundamentales como la identificación de hidrocarburos, asignación de nombres según nomenclatura IUPAC y la diferenciación de grupos funcionales.

El grupo experimental obtuvo una media de 5.20 puntos ( $DE = 1.10$ ), y el grupo control registró una media de 5.10 puntos ( $DE = 1.25$ ). La prueba t ( $t(58) = 0.30$ ,  $p = 0.76$ ) confirmó nuevamente la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos, lo que la identifica la validez del diseño al establecer condiciones de partida homogéneas.

**Figura 2**

Medias iniciales del grupo control y experimental



Nota: Output obtenido en RSTUDIO.

## Resultados finales

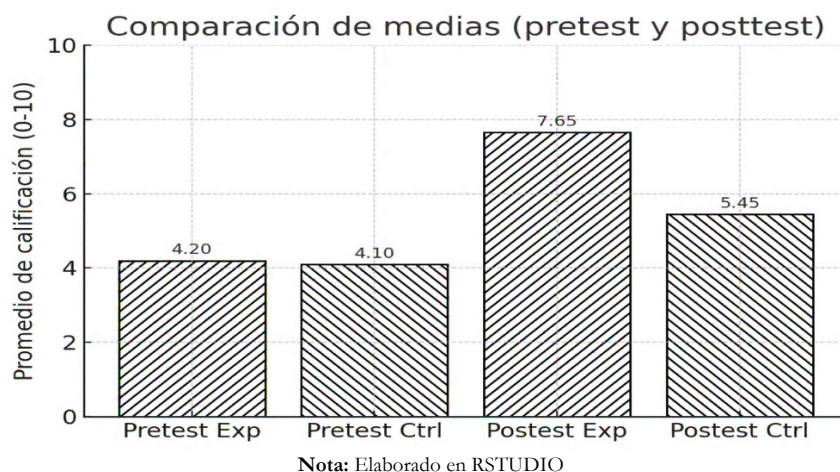
Al término del proceso los resultados del post test evidenciaron un incremento significativo en el rendimiento académico de grupo experimental. Este grupo obtuvo una media de 7.65 puntos (DE = 0.95), mientras que el grupo control alcanzó únicamente una media de 5.45 puntos (DE = 1.30). El análisis mediante la prueba t para muestras independientes mostró una diferencia estadísticamente significativa ( $t(58) = 5.71, p < 0.001$ ), indicando que el uso del tablero didáctico "MATH-ABLE" contribuyó de forma efectiva a la mejora del aprendizaje.

En el grupo experimental, el porcentaje de estudiantes que obtuvo una calificación igual o superior a 7 puntos se elevó del 35% al 83%, lo que representa un avance sustancial en el nivel de logro de los aprendizajes esperados. Esta mejora sugiere que la propuesta metodológica implementada en dicho grupo tuvo un impacto directo y positivo en el desarrollo de las competencias evaluadas. En contraste, el grupo control presentó un incremento modesto en el porcentaje de estudiantes aprobados, pasando del 34% al 41%, lo cual evidencia una persistencia en la tendencia de bajo rendimiento académico. La limitada variación sugiere que el enfoque utilizado no fue suficiente para provocar mejoras en el desempeño estudiantil.

A continuación, en la figura correspondiente, se presenta un desglose porcentual detallado de los resultados antes mencionados, permitiendo visualizar con claridad la magnitud de las diferencias obtenidas entre ambos grupos tras la intervención pedagógica

**Figura 3**

Medias de pre test y post test.

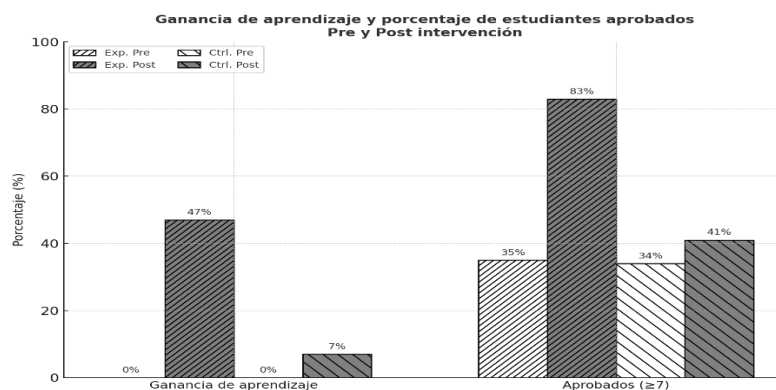


El análisis comparativo entre los puntajes del pretest y post test permitió identificar una ganancia de aprendizaje del 47% en el Grupo experimental, mientras que el grupo control solo presentó una mejora del 7%. Este dato es relevante al considerar que el contenido evaluado fue el mismo y que la diferencia se asocia a la intervención aplicada en el grupo experimental. Así mismo, el porcentaje de estudiantes del grupo experimental que logró una calificación igual o superior a 7 puntos aumentó del 35% al 83%, lo cual implica un avance sustancial en el nivel de logro de los aprendizajes esperados. En contraste, en el grupo control la proporción de estudiantes aprobados pasó apenas del 34% al 41%, manteniéndose una tendencia de bajo rendimiento. En

la siguiente figura se puede apreciar a detalle los datos porcentuales obtenidos en lo anteriormente descrito.

#### Figura 4

Gráfico general de pre y post test de la implementación del recurso.



**Nota:** Datos cuantitativos generales mediante box-plot de RSTUDIO

Los resultados indican que el recurso didáctico fortaleció los procesos cognitivos y las actitudes hacia la Química Orgánica, además de mejorar el trabajo colaborativo, razonamiento lógico y la aplicación sistemática de conceptos, evidenciando la pertinencia de metodologías activas.

La investigación demuestra que la incorporación del tablero didáctico “MATH-ABLE” integrado en una planificación basada en metodologías activas, incide positivamente en el aprendizaje de la química orgánica en estudiantes de Bachillerato. Los resultados cuantitativos evidencian que el Grupo experimental alcanzó un progreso superior al del Grupo de Control, lo que confirma la efectividad del recurso dentro de un enfoque pedagógico innovador. Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Bonnet de León et al. (2024), quienes señalan que las estrategias lúdicas favorecen la motivación y disminuyen la resistencia hacia asignaturas con alta carga conceptual. Mientras que el grupo experimental alcanzó una mejora del 47% en su desempeño, contrastando con el 7% observado en el grupo control. Con una significancia estadística elevada ( $p < 0.001$ ). Estos resultados coinciden con reportes estadísticos, como el de Navarro et al, (2012), quienes mencionan que, los entornos lúdicos potencian la retención del conocimiento mediante mecanismos de atención sostenida y reforzamiento afectivo.

Desde una perspectiva de dinámica de aula, las observaciones sistemáticas evidenciaron que el trabajo cooperativo, mediado por el recurso didáctico implementado, favoreció la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque no solo potenció las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también fortaleció su capacidad de argumentación científica en contextos educativos.

Según Palacios et al. (2021), el aprendizaje colaborativo propicia condiciones para una participación activa, lo cual fue corroborado en esta experiencia al observar una mayor

autonomía en la aplicación de las reglas de nomenclatura química, así como una creciente capacidad de los estudiantes para identificar y corregir errores entre pares. Estos aspectos se consolidaron como elementos clave en el desarrollo del pensamiento científico, especialmente en contextos de formación en disciplinas específicas.

La efectividad del recurso no radica únicamente en su diseño, sino en la mediación docente, la cual debe propiciar procesos de metacognición y reflexión crítica durante su implementación. En ese sentido, el rol del docente como facilitador activo resultó determinante en el desempeño de grupo experimental, puesto que la interacción de clase no solo orienta el uso del recurso, sino que también potencia la construcción de aprendizajes. Tal como señala Imbernón (2017), la mediación del docente es un factor clave para transformar las experiencias de aprendizaje en oportunidades de reflexión y desarrollo crítico, lo cual coincide con los resultados observados en la presente investigación.

## Conclusiones

La implementación del recurso didáctico “MATH-ABLE” como estrategia pedagógica activa evidenció un impacto positivo en la comprensión de la nomenclatura y las propiedades químicas de los compuestos oxigenados y aromáticos en estudiantes de Tercero de Bachillerato. El análisis comparativo del pretest y postest, junto con registros anecdóticos, mostró avances adecuados en la identificación de grupos funcionales, análisis estructural y la aplicación correcta de reglas de formulación. De tal manera, el uso del tablero favoreció el trabajo colaborativo, pensamiento crítico y transferencia de conocimiento teórico en actividades prácticas, mejorando el rendimiento académico y la actitud estudiantil.

Dentro de la triangulación de instrumentos de evaluación fortaleció la validez y consistencia de los resultados. Desde el ámbito científico, estos hallazgos aportan evidencia empírica sobre la eficacia de estrategias activas en la enseñanza de la Química Orgánica. En el plano educativo y social, la propuesta constituye una alternativa viable para transformar las dinámicas del aula y posicionar al estudiante como agente activo, con potencial de replicabilidad.

## Referencias

- Avila et al., O. (2020). Concepciones de docentes de química sobre formación por competencias científicas en educación secundaria. *Revista Espacios*, 41(846), 244 - 260. doi: 10.48082/espacios-a20v41n46p21
- Buele, M. (2021). La educación actual requiere innovación y liderazgo. <https://noticias.utpl.edu.ec/la-educacion-actual-requiere-innovacion-yliderazgo>
- Bonnet de León, A., López Ramos, Ángel, & Meier, C. (2024). Creación y puesta en práctica de materiales didácticos en educación infantil a partir de la fabricación digital. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (29), 151–168. <https://doi.org/10.51302/tce.2024.19351>
- Cazar Puruncajas, J. P., Imbaquingo Maigua, S. M., & Zambrano Carranza, Ángela A. (2024). Tecnologías Digitales Innovadoras en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias

- Experimentales: Sistematización de Experiencias. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 2829–2846. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.585>
- Chonillo-Sislema, Luis Orlando, Heredia Gavin, Dayana Vanessa, Uvidia Andrade, Elvis Adrian, & Loja Suarez, Kelvin Alexis. (2025). Uso de los recursos didácticos en la enseñanza de las ciencias experimentales Química y Biología: Una Revisión de la Literatura. *Telos*, 27(1), 255-278. Epub 03 de julio de 2025. <https://doi.org/10.36390/telos271.05>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, MP (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6ª ed.). McGraw-Hill. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia de la investigacion - roberto hernandez sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia%20de%20la%20investigacion%20-%20roberto%20hernandez%20sampieri.pdf)
- Imbernón, F. (2017). En busca del Discurso Educativo. <http://feae.eu/wpcontent/uploads/2017/11/F.-Imbern%C3%B3n-J.G.-Sacrist%C3%A1n-y-otros.pdf>
- Jiménez-Puig, E., & Fernández-Fleites, Z. (2021). Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. Experiencias en estudiantes de Cuba. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–20. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.462244>
- Melamed, A. (2021). Enactivismo y valoración: Cómo superar la querrela entre teorías somáticas y cognitivas de las emociones. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (84), 163-181. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/420991>
- Ministerio de Educación. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-OrganicaEducacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Navarro La Rosa, Rebeca Marlyn, Ramírez Chavarry, Jenny Raquel, Oyola Canto, María Santos, & Brito Silvestre, Elena Gladys. (2025). Los juegos como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias: un estudio bibliométrico. *Revista InveCom*, 5(4), e504010. Epub 12 de junio de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14835203>
- Palacios Núñez, Madeleine Lourdes, Toribio López, Alexander, & Deroncele Acosta, Angel. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000500134&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500134&lng=es&tlng=es)
- Pérez Navío, E., García Valdecasas Prieto, M., Gavín Chocano, Óscar, & García Martínez, I. (2024). Exploring the role of self-efficacy and motivation in language learning strategies: A meta-analysis in higher education (2020-2024). *Porta Linguarum An International Journal*

*of Foreign Language Teaching and Learning*, (XI) 127–146.  
<https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30543>

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño , R. J., & Maldonado Palacios , I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658)

*Dinámicas comunicativas y micropolítica escolar: una mirada crítica desde la tarea directiva*

*Communicative dynamics and school micropolitics: a critical perspective from the management perspective*

**Claudia Verónica Vázquez Gardea**

*Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0009-0008-0586-9465>

[claudia\\_v80910@hotmail.com](mailto:claudia_v80910@hotmail.com)

**David Manuel Arzola Franco**

*Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México*

<https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

[david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

**Resumen**

En el presente artículo se abordan, desde la perspectiva de directores, las dinámicas comunicativas y micropolíticas en escuelas primarias, para comprender su impacto en la gestión, la participación crítica, la colaboración y la equidad institucional. Se empleó un enfoque hermenéutico interpretativo con entrevistas no estructuradas a cinco directores de escuelas primarias federales. Este método permitió recuperar experiencias personales para entender las complejidades de las prácticas comunicativas en contextos escolares. Cabe resaltar que fueron identificadas barreras en la comunicación horizontal, como dificultades para manifestarse de manera abierta debido a tensiones y temor al conflicto. También se observaron espacios potenciales de integración mediante diálogos inclusivos y reflexiones colectivas en los que algunos directivos resaltaron la importancia de la reciprocidad y el liderazgo distribuido, equilibrando autoridad y disposición horizontal para mejorar la convivencia y la gestión escolar. La comunicación en escuelas como una práctica social y política que se caracteriza por su complejidad, exhorta a fortalecer modelos comunicativos inclusivos y democráticos que promuevan la participación activa y el empoderamiento de todos los actores educativos, contribuyendo a ambientes institucionales equitativos que potencien la colaboración y el desarrollo integral.

**Palabras clave:** educación primaria, administración educativa, comunicación, ambiente escolar, relaciones sociales.

**Abstract**

The communicative and micropolitical dynamics in primary schools are addressed from the perspective of principals, in order to understand their impact on management, critical participation, collaboration, and institutional equity. An interpretive hermeneutic approach was used with unstructured interviews with five federal elementary school principals. This method allowed for the capture of personal narratives and experiences to understand the complexities of communicative practices in school settings. Barriers to horizontal communication were identified, such as difficulty in interpersonal relationships and a lack of open expression due to

tension and fear of conflict. Potential opportunities for integration were also observed through inclusive dialogue and collective reflection. Principals emphasized the importance of reciprocity and distributed leadership, balancing authority and horizontal disposition to improve coexistence and school management. Communication in schools must be viewed as a complex social and political practice. We urge the strengthening of inclusive and democratic communication models that promote the active participation and empowerment of all educational stakeholders, contributing to equitable institutional environments that foster collaboration and comprehensive development.

**Keywords:** primary education, educational administration, communication, school environment, social relationships.

## Introducción

El acto de comunicar en los centros escolares constituye un proceso dinámico y fundamental para el desarrollo de prácticas críticas y emancipadoras en estudiantes y docentes. Según Hernández et al. (2019), comunicar implica compartir información e ideas, un vínculo esencial para la convivencia y el trabajo colaborativo. Sin embargo, los procesos comunicativos están condicionados por factores contextuales, organizacionales y micropolíticos, que definen las dinámicas internas de poder y resistencia dentro de las instituciones educativas (Cabrera y Giraldo, 2018). Este es el escenario en el que desempeñan su labor los directores de educación primaria.

La complejidad del trabajo directivo escolar se origina en la multiplicidad de roles que debe desempeñar simultáneamente. Este profesional, de acuerdo con ciertas perspectivas, debe actuar como orientador pedagógico, gestor administrativo, líder motivacional, mediador de conflictos, promotor de valores y agente de cambio (Macías, et al., 2025). Esta diversidad de tareas exige una gestión que trascienda el mando autoritario y la aplicación rígida de normas, promoviendo en su lugar procesos participativos y democráticos en la comunidad escolar.

Según Arzola-Franco, et al. (2016), el trabajo directivo en educación primaria es intrínsecamente complejo y abarca una amplia gama de responsabilidades que evidencian las tensiones y desafíos que conlleva esta labor.

Esta complejidad se manifiesta en la necesidad de gestionar no solo las actividades diarias, enfocadas en lo administrativo y pedagógico, sino también en abordar las tensiones que emergen de la diversidad de voces y necesidades de la comunidad escolar.

El contexto estructural del sistema educativo mexicano, caracterizado tradicionalmente por la verticalidad y el centralismo, limita la distribución de responsabilidades y perpetúa prácticas antidemocráticas, dificulta la implementación de modelos participativos y transformadores en los centros escolares, cuyas prácticas se caracterizan por “una clara tendencia a la centralización normativa, y con ello al afianzamiento de controles políticos, financieros y administrativos por parte de aquélla en detrimento de los gobiernos locales y municipales” (Casarín-León, 2022, p. 31).



Para superar estas limitaciones, los directivos deben equilibrar diversas demandas y expectativas, lo que requiere habilidades para la negociación política, la comunicación y la toma de decisiones, fundamentales para el desarrollo integral de la institución, dado que las relaciones interpersonales y las dinámicas culturales dentro de la organización desempeñan un papel crucial en el trabajo cotidiano.

En este sentido, se subraya la importancia de desarrollar habilidades diplomáticas, comunicativas y reflexivas para construir ambientes de confianza y solidaridad que contribuyan al liderazgo y a la resolución oportuna de conflictos, facilitando así relaciones horizontales dentro de la dirección escolar (Cabrera y Giraldo, 2018).

La construcción de un liderazgo horizontal y oportuno permitirá la resolución colaborativa de conflictos, para mejorar la calidad educativa y fomentar una cultura de participación en las escuelas.

Para Flores (2021) la figura directiva debe encarnar contradictoriamente una autoridad fuerte, capaz de fijar metas y dirigir los esfuerzos colectivos, así como una disposición para la gestión horizontal y el liderazgo distribuido. Esta dualidad es crucial para abordar los retos contemporáneos que enfrenta la educación, donde la colaboración y la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar se visualizan como una aspiración legítima para alcanzar un desarrollo educativo integral y transformador.

McLaren (2001) resalta que las tensiones en la administración escolar se requiere un equilibrio entre una autoridad que establezca metas claras y un liderazgo distribuido que promueva la colaboración entre todos los integrantes de la comunidad educativa. El reconocimiento de esta dualidad es indispensable para superar las prácticas burocráticas y tecnocráticas que históricamente ha deshabilitado y socavado la participación democrática en las escuelas.

El directivo que incorpore ambos polos autoridad y disposición horizontal tiene un rol crucial para contrarrestar la centralización vertical y fomentar un ambiente donde predominan la inteligencia colectiva y la transformación social desde lo escolar. Tal liderazgo no se limita al control, sino que facilita la distribución del poder entre maestros, estudiantes y familias, promoviendo autonomía y compromiso activo, legitimando la autoridad en la articulación de objetivos comunes y en la responsabilidad moral y pedagógica compartida. (McLaren, 2001).

La presente investigación busca comprender, a través de la visión o perspectiva que tienen los directores, cómo las dinámicas comunicativas en los centros escolares impactan en la gestión educativa, considerando las limitaciones impuestas por la macropolíticas y las interacciones micropolíticas a la autenticidad y participación crítica de los involucrados (Silva, 2024). En este contexto, es crucial identificar las perspectivas y habilidades comunicativas prevalentes en el marco de la convivencia escolar.

## **Metodología**

En el presente estudio se adopta un enfoque metodológico hermenéutico-interpretativo, fundamentado en la búsqueda de un entendimiento profundo y contextualizado de las dinámicas comunicativas en centros escolares de educación primaria. Este enfoque reconoce la realidad

como un fenómeno intersubjetivo y holístico que no puede ser fragmentado, privilegia la interpretación de las experiencias y significados otorgados por los actores educativos dentro de su contexto particular.

El tipo de estudio corresponde a una investigación orientada a comprender las vivencias y prácticas comunicativas de los directores escolares, en lugar de plantear hipótesis cuantificables. Se privilegia la generación de conocimiento a partir de las voces y narrativas de los participantes para capturar la complejidad y riqueza de los procesos sociales estudiados.

En el proceso de recolección de información se emplearon principalmente entrevistas no estructuradas, técnica que requiere un ambiente abierto y de confianza, que facilite la expresión espontánea y auténtica de las experiencias e interpretaciones de los colaboradores. Esta modalidad permite explorar los puntos de vista de los directivos respecto a sus prácticas comunicativas y a los condicionantes contextuales presentes en ellas.

Durante esta etapa del proyecto, se contó con la colaboración de cinco directores de escuelas primarias federales de una misma zona escolar, seleccionados con el criterio de incluir, en lo posible, la diversidad de las realidades educativas de ambos turnos, matutino y vespertino. Se consideró también la experiencia en gestión educativa para aportar información valiosa, el rol activo en sus instituciones y la disposición para compartir sus vivencias durante las entrevistas. Esta selección busca enriquecer el análisis mediante la inclusión de perspectivas heterogéneas que aporten a la comprensión integral del fenómeno estudiado.

El enfoque hermenéutico-interpretativo, como marco teórico-metodológico principal, permite comprender estas prácticas desde una perspectiva cultural, dinámica e intersubjetiva, considerando al investigador como parte integral del fenómeno estudiado (Beltrán y Ortiz, 2020). Esta perspectiva valora las narrativas individuales y la interpretación crítica de las experiencias, dando voz a los actores escolares para entender las complejidades de la comunicación educativa (Hernández, 2023).

La narrativa, en particular, facilita la comprensión profunda y contextualizada de las experiencias de los sujetos, estructurando la información en tramas argumentales coherentes que enriquecen el análisis (Ruiz y Álvarez, 2023).

En conjunto, se pretende analizar las complejas interacciones comunicativas que caracterizan a los centros escolares. las entrevistas se utilizaron como herramienta principal para recoger las experiencias de cinco directores. A través del método narrativo, se buscó comprender las historias que emergen de estas interacciones, a partir de la interpretación de las dinámicas escolares.

Este enfoque pretende contribuir con propuestas fundamentadas que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa, además de aportar en la construcción de un conocimiento contextualizado y significativo. Al integrar las voces de los directivos, se espera generar un espacio de reflexión que propicie la mejora continua en la gestión y organización escolar.

## Resultados y discusión

Los resultados obtenidos al analizar las transcripciones de entrevistas, develan una parte de la vida cotidiana de los directores de escuelas primarias, los procesos comunicativos, la participación, las relaciones interpersonales y los desafíos que enfrentan dentro de sus comunidades educativas.

Algunos directores enfatizan el establecimiento de un diálogo profesional, priorizan la expresión respetuosa y la congruencia en todas las interacciones; así lo manifestaron:

En mi experiencia, es fundamental establecer un límite en las relaciones interpersonales. Considero que, aunque soy amigo y apoyo a mis compañeros, es necesario que también ellos respondan de manera recíproca. La clave de esta interacción radica en la reciprocidad. Si yo ofrezco respeto, espero que también se me respete; si muestro empatía, es esencial que los demás hagan lo mismo. Asimismo, si asumo la responsabilidad, espero que los demás también lo hagan. Creo firmemente que esta reciprocidad es fundamental para establecer la comunicación. En resumen, la congruencia en nuestras acciones es vital. (Directivo Ch).

Así aparecen propuestas con un enfoque dialógico, animando al profesorado a reflexionar sobre sus puntos de vista y sus orígenes para llegar a acuerdos que conduzcan a acciones de mejora, como lo ejemplifica el siguiente testimonio:

Siempre inicio estableciendo preguntas. Me dedico a interrogar a los docentes sobre sus perspectivas, solicitando que fundamenten sus respuestas. Comenzamos con una reflexión, ya que somos una síntesis de la cultura y de nuestras experiencias previas. Este proceso nos permite establecer una comunicación y conexión entre distintos pensamientos, logrando consensos que se transforman en acciones concretas para la mejora de nuestro centro educativo. Para mí, la comunicación se inicia con la escucha, el diálogo, reflexión y la comprensión, priorizando estas acciones sobre la imposición de ideas (Directivo R).

Uno de los detonantes para el diálogo involucra la idea de comunidad en la que se convoca a todo el personal escolar, incluido el conserje, en reuniones para fomentar la comprensión de diferentes perspectivas.

En nuestra escuela, hemos establecido un espacio donde todos los miembros del personal, desde los docentes hasta el conserje, son convocados a reuniones regulares. Este enfoque nos ayuda a fomentar un diálogo abierto que nos permite entender diversas perspectivas. La idea de comunidad es clave; cuando cada voz es escuchada, se generan conexiones más profundas y una mayor comprensión entre todos los involucrados. (Directivo M).

Promover un sentido de comunidad en nuestra institución ha sido uno de los pilares de nuestra gestión. Invitamos a todo el personal escolar, incluyendo al personal de mantenimiento, a participar en encuentros donde se discuten ideas y se comparten experiencias. Este diálogo inclusivo permite que cada miembro del equipo aporte su visión, lo que a su vez fortalece nuestra cohesión. Al escuchar diferentes puntos de vista,

logramos construir un entorno más comprensivo y colaborativo, lo que beneficia tanto a los trabajadores como a los alumnos." (Directivo J).

Los testimonios dan cuenta de las maneras de organizarse y participar en actividades escolares, como eventos, festivales, graduaciones, cuando existe un propósito enunciado en común, e incluso se pone en relieve la importancia de reflexionar colectivamente en retrospectiva para mejorar: como se externa en el siguiente testimonio:

Me siento muy satisfecha con la participación de todo el colectivo cuando hay algún tipo de evento... y procuramos después retroalimentar para ver qué podemos mejorar. Esto indica que existen espacios potenciales de integración que pueden ser fortalecidos a través de políticas y prácticas comunicativas estratégicas (Directivo A).

A pesar de estos esfuerzos dirigidos a fomentar un ambiente de diálogo abierto, las barreras para la comunicación y la participación se manifiestan de muy diversas formas, un claro y permanente desafío para las instituciones, los entrevistados señalan de manera reiterada las dificultades al establecer relaciones interpersonales, la falta de respeto, la propagación de información no verificada, la ironía y la resistencia a expresar abiertamente opiniones discrepantes en las reuniones, lo que dificulta la comunicación horizontal entre el colectivo.

...existen dificultades constantes para establecer relaciones interpersonales; muchos miembros del personal evitan expresar opiniones discrepantes por miedo a la falta de respeto o a ser malinterpretados, lo que genera un clima de tensión en las reuniones". Por su parte, (Directivo R) menciona que "la propagación de información no verificada y el uso de ironía en las interacciones diarias dificultan aún más la comunicación horizontal que necesitamos. Sin un espacio seguro para compartir ideas, es complicado avanzar como comunidad educativa (Directivo J).

Ambos testimonios evidencian la necesidad de visibilizar estas barreras para mejorar la cohesión y la colaboración en el entorno escolar.

Para los actores educativos las tensiones y dificultades para establecer un diálogo constructivo, deterioran el clima laboral y dificultan la labor educativa. Un directivo expresa:

Desafortunadamente, observo que, en ocasiones, se propicia el rumor. Sin embargo, considero que esto ocurre en casos muy específicos, cuando los docentes se acercan a mí para comentarme algo en particular. Al inicio de mi llegada, establecí una línea clara, expresando que no me agradaban los rumores y que no participaría en ellos. En consecuencia, les indiqué que no se acercaran a mí si su intención era discutir situaciones de esa naturaleza" (Directivo A).

El estado emocional de docentes y directores, los problemas personales y las relaciones de poder entre docentes y autoridades administrativas, como lo son los supervisores también generan tensiones inevitables, de ahí:

La importancia de ser empáticos con los docentes que enfrentan problemas personales, ya que estos no se limitan a su vida privada; los acompañan y afectan su concentración. En este contexto, buscamos fomentar la comprensión y la solidaridad, apoyándonos mutuamente en momentos de dificultad (Directivo M).

La desinformación o las comunicaciones no oficiales, a menudo difundidas a través de las redes sociales, también son fuente de conflictos, como se menciona en el siguiente testimonio: “Cuando la información no es oficializada y se difunde a través de plataformas como WhatsApp o Facebook, se genera confusión, lo que puede distorsionar la comunicación. Por ello, se requiere que la información se comparta de manera oficial” (Directivo M).

Por otra parte, las escuelas no están aisladas del contexto, los padres de familia forman parte de la comunidad escolar y participan de las dinámicas políticas y culturales de cada centro educativo. Esta relación, atravesada por interacciones, procesos de diálogo y entendimiento, incluye al mismo tiempo fricciones y discrepancias. Los padres de familia, pueden ver las acciones o intervenciones diseñadas para apoyar a sus hijos como **etiquetas** negativas. Esto significa que podrían percibir estas acciones como una forma de clasificar o encasillar a sus hijos, en lugar de verlas como un apoyo. Esta percepción puede crear obstáculos en la comunicación y colaboración entre los padres y las instituciones educativas, dificultando así el proceso de apoyo efectivo a los estudiantes. Por lo que es importante como lo menciona el siguiente testimonio “la colaboración con los padres que se construye a partir de espacios de diálogo donde se fortalecen las relaciones mediante la participación, reflexión y la empatía, evitando rumores o información no oficial que pueda generar confusión o conflicto” (Directivo M).

Las experiencias en comunicación y participación varían. Algunos directores destacan la participación de los padres y una mejor comunicación con las familias. Otros describen la comunicación con los maestros como difícil, citando problemas con difundir información no verificada y la falta de confrontación directa. El desarrollo de una comunicación a menudo se considera un proceso de maduración que requiere tiempo para comprender. Como se externa en el siguiente testimonio:

En nuestro contexto, se presenta una barrera de comunicación que se manifiesta en la dificultad para expresar opiniones. Esta situación está relacionada con la confianza en uno mismo para compartir ideas en el momento oportuno, ya que existe el temor de que estas no sean bien recibidas por el resto del colectivo. Esta barrera, aunque relevante, tiene un carácter personal y refleja la complejidad de nuestras interacciones.” (Directivo J).

## Conclusiones

La complejidad y diversidad de las experiencias comunicativas en los centros educativos quedan evidenciadas en los testimonios recabados, la interacción entre directores, docentes y padres de familia está marcada por encuentros y desencuentros. Mientras algunos actores valoran el aumento en la participación familiar y la mejora en la comunicación con las comunidades, otros enfrentan obstáculos como la difusión de información no verificada y la dificultad para expresar opiniones discrepantes.

En este sentido, los espacios de diálogo escolares están atravesados por tensiones permanentes, de ahí que la comunicación es “constantemente sometida a revisión y sólo lograda por unos instantes, en la que los implicados se basan en presuposiciones problemáticas y no aclaradas, siempre moviéndose por tanteos desde algo en lo que ocasionalmente están de acuerdo a lo

siguiente” (Habermas, 1999, p. 145). La presencia constante de rumores, la resistencia a manifestar desacuerdos y la percepción de jerarquías son el reflejo de la incertidumbre que forma parte intrínseca de la vida escolar. Por lo tanto, el conflicto debe entenderse como un elemento ineludible que demanda un manejo sensible, empático y estratégico para favorecer la convivencia y el trabajo colaborativo.

Dentro de este entramado institucional el rol del directivo emerge como una función compleja y multidimensional que va más allá del ejercicio de la autoridad formal, deben articular dimensiones organizativas, culturales, éticas y pedagógicas, combinando autoridad con apertura horizontal para contrarrestar procesos centralizantes y fomentar un sentido de comunidad inclusiva. Esta mediación exige manejar delicadamente la diversidad de intereses para garantizar una participación dentro de ambientes escolares caracterizados por la pluralidad y la tensión.

De ahí se colige que las escuelas son espacios políticos donde convergen múltiples actores con intereses y perspectivas variadas, reflejo de la dinámica social más amplia. Los procesos dialógicos que allí se desarrollan, aunque fundamentales para la construcción de cohesión y sentido de pertenencia, son frágiles y permanentemente atravesados por conflictos inevitables. De este modo, un clima completamente armonioso es una aspiración, pero no una expectativa realista, pues la convivencia humana en sí misma incorpora desafíos y tensiones constantes.

Desde una perspectiva social, esta investigación subraya la necesidad de analizar los procesos comunicativos integrando las dimensiones micropolíticas y macropolíticas, que inciden en la distribución del poder y en las relaciones interpersonales dentro de la escuela. La comunicación educativa no debe entenderse simplemente como transmisión de información, sino como una práctica social y política central donde se negocian significados, intereses y poder, afectando directamente el clima institucional y la gestión educativa. Así, se destaca la importancia de enfoques críticos, multidisciplinarios y reflexivos que superen visiones burocráticas, proporcionando bases sólidas para investigaciones futuras y para el desarrollo de prácticas comunicativas inclusivas y democráticas.

## Referencias

- Arzola Franco, D. M., Loya Ortega, C. G., y González Ortiz, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: Liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208004>
- Beltrán, S. M., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Cabrera-Otálora, M. I., y Giraldo-Díaz, R. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6586880>

- Casarín León, M. F. (2022). *El federalismo mexicano y la educación pública*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://tinyurl.com/46xdxc3j>
- Flores-Flores, L. (2021). *Gestión educativa y calidad: Análisis crítico y estado del arte* [Documento PDF].
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.8069](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069)
- Hernández, M., Lluesma, M., y De Veras, B. (2019). La trayectoria investigativa de la comunicación organizacional en función de la gestión del conocimiento. *Hacia una comunicación eficaz*. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200006&lng=es&tlng=es).
- Macías, V. E., Cedillo, W. A., Ortiz, S. M., Sigcha, G. E. y Loayza, N. S. (2025). Transformación de la gestión educativa hacia escuelas del siglo XXI: inclusivas, innovadoras y capaces de afrontar desafíos. *Revista REG*, 4(2), 615-639. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.112>
- McLaren, P. (2001). *La vida en las escuelas* (Traducción en español). Siglo XXI Editores.
- Ruiz Muñoz, M. M., y Álvarez Gil, M. F. (2023). *La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 385-400. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>
- Silva Becerra, F. (2024). El contexto de la micropolítica que estructura el grupo institucional en la escuela. *Emergentes - Revista Científica, Paraguay*, 4(2), 74-102. <https://doi.org/10.60112/erc.v4i2.131>

***Las designaciones alternativas a nombres propios: una herramienta para mejorar la comunicación dentro del aula***

***Alternative designations to proper names: a tool to improve communication within the classroom***

**Azucena Guadalupe Caballero Ovando**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, México

<https://orcid.org/0009-0002-4963-3362>

[azucena.caballero02@unach.mx](mailto:azucena.caballero02@unach.mx)

**César Aramis Martínez Leina**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, México

<https://orcid.org/0000-0002-9460-7764>

[cesar.leina@unach.mx](mailto:cesar.leina@unach.mx)

**Elisa Cruz Rueda**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas México.

<https://orcid.org/0000-0002-6339-1518>

[elisa.cruz@unach.mx](mailto:elisa.cruz@unach.mx)

**Andrea Mena Álvarez**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas México.

<https://orcid.org/0000-0002-3777-3184>

[andrea.mena@unach.mx](mailto:andrea.mena@unach.mx)

**Resumen**

Abordamos el uso de las designaciones alternativas a nombres propios como una herramienta para mejorar la comunicación dentro del aula, un tema relevante para la educación actual y que permite analizar las percepciones tanto en docentes como estudiantes sobre dicha práctica tomando en cuenta los aspectos positivos como negativos para la realización de sugerencias en torno a las estrategias implementadas dentro del aula. Esto con el objetivo de proponer estrategias pedagógicas para el uso de las designaciones alternativas al nombre propio como una herramienta para la mejora de la comunicación en los procesos educativos, con base en las percepciones del cuerpo estudiantil y docente en nivel media superior. A través de una investigación documental, en seguimiento de la metodología con un enfoque cualitativo (descriptivo – propositivo), lo que permitió conocer, analizar y comprender como se da el uso de los apodos, seudónimos, sobrenombres e hipocorísticos en el aula escolar entre docentes y estudiantes de nivel media superior, considerando aspectos básico de la comunicación, percepciones de los mismos y su influencia en el ambiente escolar, lo cual permitió diseñar propuestas de mejora pedagógicas para el fortalecimiento de lazos de confianza al momento de interactuar mutuamente, tomando en cuenta aspectos culturales y contextuales.

**Palabras clave:** Ambiente de la clase, comunicación, educación, identidad y pedagogía crítica.



## Abstract

We address the use of alternative designations to proper names as a tool to improve communication within the classroom, a topic relevant to current education that allows for the analysis of perceptions among both teachers and students regarding this practice, taking into account both positive and negative aspects in order to make suggestions about the strategies implemented in the classroom. This aims to propose pedagogical strategies for the use of alternative designations to proper names as a tool for improving communication in educational processes, based on the perceptions of students and teachers at the upper secondary level. Through documentary research, following a methodology with a qualitative approach (descriptive – propositional), which allowed us to know, analyze, and understand how the use of nicknames, pseudonyms, sobriquets, and hypocoristics occurs in the classroom between teachers and students, considering basic aspects of communication, their perceptions, and their influence on the school environment, which made it possible to design pedagogical improvement proposals to strengthen trust bonds during mutual interactions, taking into account cultural and contextual aspects.

**Keywords:** Classroom environment, communication, education, identity, and critical pedagogy.

## Introducción

La presente investigación se deriva del trabajo de tesis de pregrado titulada “Percepciones sobre las designaciones alternativas a nombres propios en estudiantes de nivel media superior”. A partir de los resultados y conclusiones obtenidos en dicho estudio, se diseña una propuesta de intervención para la mejora de la comunicación en los procesos educativos. De esta manera, se busca contribuir al avance del conocimiento ofreciendo nuevas perspectivas y aportes para la comprensión de las dinámicas comunicativas en la educación.

El campo educativo es un espacio en el que se presentan una serie de acontecimientos, problemáticas, fenómenos y factores que intervienen en los procesos formativos, entre ello se encuentra el uso de las designaciones alternativas a nombres propios que sin duda alguna han creado revuelo en la sociedad actual, y que han llevado a cuestionarse sobre el uso e importancia dentro del aula de clases tomando en cuenta aspectos positivos y negativos. Para ello es importante entender la clasificación de estas y donde se usan: alias y apodos, seudónimos, sobrenombres e hipocorísticos.

Las designaciones alternativas se suelen identificar como una serie de conceptos que son superpuestos al nombre propio que pueden llegar a ser asignados en primera o segunda persona todo depende del término, para ello, se presentan la descripción de estos. Con base en lo que menciona Moreno y Balonga (2024) los alias y apodos tienden a ser asignados en referencia a aspectos o rasgos físicos descriptivos, y se pueden clasificar en dos formas los positivos (despectivos) y los negativos (superlativos), es decir, mientras unos buscan hacer sentir y motivada a una persona, los otros lo hacen con la intención de dañar señalando aspectos negativos del individuo, tomando en consideración que el alias va en seguimiento del nombre propio de nacimiento.

Mientras que los seudónimos, se determinan como concepto asignado en primera persona para ser identificada sin necesidad de utilizar el nombre propio, ya sea por seguridad o decisión propia, algo principalmente se identifica en actores, músicos, escritores, entre otras personalidades que forman parte del mundo artístico (Freire, 2022). Por otra parte, se encuentran los sobrenombres que tal cual se denomina va sobre el nombre, hacen referencia y van más encaminados a características intelectual o de asociaciones, por ejemplo, a grupos sociales o lugares, tomando en cuenta la forma en que se desenvuelve dentro de ello (Martínez, 2024). Aunado a ello los, hipocorísticos tienden a ser un derivado en diminutivo del nombre propio que muchas veces se hacen con intencionalidades positivas y tienden a adoptarse desde muy temprana edad (Labrada y Campo, 2021).

La percepción y la aplicación de los elementos determinan las consecuencias y el ambiente que se conforma. De Aroni y Corcuera (2021) mencionan que en algunos casos el uso de apodos, seudónimos, sobrenombres e incluso hipocorísticos se consideran un aspecto negativo, ya que, se suele asociar con algunos tipos de violencia como la psicológica y verbal que se derivan de la práctica del bullying en el contexto escolar lo que repercute significativamente en las emociones y por ende en el rendimiento escolar. Por su parte, Djandué (2021) señala que el uso de las designaciones alternativas al nombre propio puede considerarse un aspecto o práctica positiva dentro de los procesos formativos donde principalmente se hace en primera persona a diferencia de cuando son impuestos por segundas o terceras, ya que puede incluso llegar a plantear como una estrategia motivacional basándose en aspectos o asociaciones positivas, esto considerando.

En la educación se encuentra variedad de factores que intervienen como medio de comunicación, en ello tomando en cuenta los aspectos básicos como el emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto, que ayudan a transmitir, receptar, inducir, interpretar y adecuar la información compartida, desde diversos puntos y direcciones como el unidireccional, bidireccional y multidireccional, que especifican las formas en las envían o intercambian los mensajes. Cabe recalcar que esta se puede emitir o receptar de forma verbal y no verbal, es decir, de forma escrita, lenguas de señas, ilustraciones, el arte, entre otras.

Las interacciones y formas de comunicación, influyen en gran parte en el sentir de las personas por lo que se cree necesario contemplar una serie de elementos que enriquezcan y de los cuales depende en gran parte las recepciones de mensajes, con ello se encuentra la promoción de valores básicos como la empatía y respeto entre docentes y estudiantes (Ochoa et al., 2023). Son un elemento y medio de comunicación relevante en la sociedad estudiantil y docente, sobre todo al ser parte de los procesos formativos que se llevan dentro del aula y los espacios escolares e influyen en gran parte dentro del ambiente escolar y futuro académico.

El uso de las designaciones alternativas al nombre propio (apodos, seudónimos, sobrenombres e hipocorísticos) suelen ser interpretados de múltiples maneras de ello va de la mano la intencionalidad con la que se hagan, cabe recalcar que la situación, cultura y contexto llegan a influir en gran parte dentro de las percepciones sociales, lo que en este aspecto incluye la participación de las y los docentes en conjunto con estudiantes.

## Metodología

Para producir este trabajo se llevó a cabo bajo la mirada de una investigación documental la cual permite la recolección de información obtenida desde diversas fuentes como lo son en libros, artículos, materiales visuales, entre otros, lo que enriquece el contenido o temática que se estudia (Figueroa, 2020). Al mismo tiempo bajo la guía de un diseño no experimental, con un enfoque cualitativo, descriptivo, propositivo, que permite no solo conocer, explicar, y analizar ciertos fenómenos, también, plantear alternativas de mejora para su atención y desarrollo, en este caso para el contexto educativo de la educación media superior en el Colegio de Bachilleres Plantel 04, Pijijiapan, Chiapas (Riva y Fernández, 2020). Esto permite conocer la realidad por medio de las percepciones sociales y comprender la forma en que suceden lo que posibilita el diseño de mejores estrategias que se pueden llegar a implementar en los procesos formativos en el cual se mantienen vinculados los procesos comunicativos por medio del uso de las designaciones alternativas a nombres propios proveniente de docentes y estudiantes.

## Resultados y discusión

Con base a los análisis presentados en el trabajo de investigación “Percepciones sobre las designaciones alternativas a nombres propios en estudiantes de nivel media superior” (Caballero, 2025), donde se comprende el impacto que tienen los apodos, sobrenombres, seudónimos e hipocorísticos, como un elemento inmerso en la comunicación y que tiene repercusiones significativas a nivel socioemocional, así como, en el rendimiento escolar. Es imprescindible señalar que este aspecto tiene sus bases desde la primera esfera social que es la familia, lo cual constituye pilares esenciales en la identidad humana, la cual, se reflejará en la expresión oral. Esta particularidad se ve inmerso en todas las dimensiones del ser humano, como lo es la educación, la cual, aunque pueden llegar a ser una herramienta para la mejora de las relaciones sociales, tienden a convertirse en violencia verbal y discriminación, derivando al bullying: cuando se tiene la intención de hacer referencia a características, físicas, intelectuales, de pertenencia e incluso diminutivos extraídos del nombre propio, con la intención de generar incomodidad o promover de manera velada minusvalía lo que influye significativamente en la autoestima, emociones y progreso personal como académico.

Las y los docentes se encuentran inmersos en esta dinámica de asignar con el permiso o sin él “nombres alternativos” a sus estudiantes, considerando o no el impacto negativo o positivo que pueden tener sobre ellos. De esta manera las personas docentes en lugar de usar los nombres de cada estudiante, utilizan apodos y sobrenombres dentro del aula, subrayando aspectos intelectuales y rasgos físicos que como lo hacen sin tomar en cuenta el consentimiento las y los estudiantes, con toda razón lo toman o interpretan como una manera de minusvalía a su persona. Aunque, por otro lado, otros estudiantes pueden tomarlo como una manera en que el docente fraterniza con ellos rompiendo los límites entre docentes y estudiantado, quienes al ver una permisividad de esta práctica por parte de la o el docente, se sienten en la confianza de propiciarlos hacia sus mentores lo que rompe con las barreras de límites de la interacción entre docente – estudiante y estudiante – docente.

Por lo mencionado con anterioridad, es necesario replantear el uso que se le da a las designaciones alternativas al nombre propio en el aula de clases, es decir, eliminando o diluyendo

los apodos que se basan principalmente en caracterizaciones físicas, mientras que las demás tienden a tener la posibilidad de propiciar un ambiente de confianza, armónico e idóneo para reforzar lazos de unión y respeto mutuo, pero con segundas intenciones académicas pedagógicas.

Desde una postura reflexiva y crítica, se proponen un conjunto de acciones que conllevan a la formación de un ambiente más sano y productivo. Primeramente se sugiere un taller introductorio que se base en mi identidad de palabras, obligatorio para estudiantes y docentes en donde se abordaran las funciones comunicativas y afectivas de las designaciones alternativas, presentando el término de hipocorísticos y seudónimos como una herramienta para la propiciación de confianza, al finalizar se solicitara a cada docente y estudiante que defina y comparta su perspectiva sobre el uso de estos términos, si realmente está de acuerdo con este tipo de prácticas y porque.

Aunado a ello, la creación de un muro, se establecerá un muro físico o digital para visibilizar las preferencias de designación, esto tiene como fin el intercambio de ideas personales donde se adjuntará el nombre propio y por consiguiente la designación de su preferencia.

Por lo consiguiente, el establecimiento de dinámicas de nombramiento mutuo, por medio de la incorporación de designaciones alternativas en actividades colaborativas, esto puede organizarse de forma gestionada, como primera actividad de trabajo será la realización de equipos que compartirán las formas en las que prefieren ser nombrados sin sentir el uso impositivo de designaciones sobre la implementación del proyecto para fomentar la familiarización y confianza interpersonal.

Así mismo, se plantea la creación de un protocolo docente de mención nominativa, es decir, formalizar la obligación del docente al momento del uso de las designaciones alternativas. En la sección de lista de asistencia o plataforma académica se ponga su nombre preferido, capacitando a las y los docentes sobre el uso de estas designaciones como un acto de reconocimiento de identidad y un vehículo para crear un clima en el aula.

En este orden, la creación de campañas es una estrategia que busca concientizar sobre los aspectos positivos y de la designación, creando material gráfico, videos, por medio de frases motivacionales, donde se resalte la importancia de elección del nombre, es decir, cómo te gustaría ser nombrado e identificado. Fomentando el respeto por las designaciones como parte identitaria creadas y consentidas por las y los estudiantes. Aunado a ello, se puede complementar con la creación de tarjetas de presentación personal entre docentes y estudiantes, en el cual ambas partes se presentarán con su nombre formal propio acompañado de la designación que hayan elegido, fortaleciendo lazos de confianza e integración social donde aprenderán a conocerse desde una perspectiva diferente en base a sus intereses.

Desde posturas personales, se considera importante conformar cursos y talleres para la concientización de las y los docentes sobre qué son las designaciones alternativas a nombres propios, impacto positivo y negativos. Así mismo, debe aplicarse al cuerpo estudiantil, con temáticas referentes a este elemento acompañado de sugerencias para la mejora de la convivencia entre pares y educadores. Siendo un elemento clave la concientización sobre el uso y el impacto que tienen, no solo en el campo educativo, sino, dentro de sus vidas.

## Conclusiones

El uso de las designaciones alternativas al nombre propio forma parte de la comunicación humana, se puede percibir de múltiples maneras, todo depende de la intencionalidad y el término que adopte según la situación, dirección en la que transmita y contexto en el que suceda. Sin duda alguna el uso de apodos, seudónimos, sobrenombres e hipocorísticos, forman parte de la práctica educativa ya sea como un aspecto cultural o estratégico propio del educador, dependiendo de su finalidad y uso puede generar malestar en las emociones, lo cual tendrá impacto negativo en el rendimiento escolar, mientras que en otros casos, puede ser un elemento positivo utilizado en un ambiente de confianza, respeto y motivación al momento de interactuar docentes/estudiantes/compañeros, evitando situaciones que atenten contra el bienestar de las personas.

Las diversas recomendaciones se constituyeron desde una perspectiva neutral, en el que, las designaciones por si solas no son algo negativo, presentándose como una herramienta usada por los seres humanos para la dialéctica, un acto que remonta desde tiempos anteriores. Por lo que, al ser tan significativo, es importante que se comprenda el potencial que tiene para aumentar el desarrollo humano, iniciando desde la base de la sociedad que es la educación, donde conformaran identidades con valores, los cuales, conllevaran a establecer relaciones más sanas, plenas y productivas. Así mismo, hay que resaltar que el asertividad es un elemento esencial en estas estrategias, ya que conforman las adecuaciones que se necesitan para establecer expresiones empáticas y adecuadas, reflejando lo que se busca dar a conocer de formar idónea.

Este trabajo, recopila diversas estrategias y reflexiones que llegan a ser un parteaguas para investigaciones, así como practicas que mejoren la educación actual y establezcan una evolución que permita construir un futuro más eficiente ante las problemáticas que la humanidad afronta. Es importante señalar, que las recomendaciones planteadas tienen un carácter flexible, buscando que sean una fuente de ideas que se nutran con las experiencias y contextos de profesionales comprometidos con su trabajo, en busca del progreso continuo.

## Referencias

- Caballero Ovando, Azucena G. (2025). Percepciones sobre las designaciones alternativas a nombres propios en estudiantes de nivel media superior [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Chiapas]. Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas.
- De Aroni, S. Á. B., & Corcuera, G. A. M. (2021). Bullying escolar y aprendizaje en los estudiantes del cuarto y quinto grado de secundaria, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14088-14103.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1375>
- Djandué, B. D. (2021). La hispanización de los apodos como elemento motivacional e identificador en el aprendizaje universitario de ELE. *Romanica Olomucensia*, 33(1), 59-74.  
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=965482>
- Figuerola, D. M. R. (2020). El método de investigación documental. *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*, 7-22.

- [https://www.researchgate.net/profile/Diana-Revilla-Figueroa/publication/343426365\\_LIBRO\\_LOS\\_METODOS\\_DE\\_INVESTIGACION\\_MAESTRIA\\_2020/links/5f29733da6fdcccc43a8e56a/LIBRO-LOS-METODOS-DE-INVESTIGACION-MAESTRIA-2020.pdf#page=7](https://www.researchgate.net/profile/Diana-Revilla-Figueroa/publication/343426365_LIBRO_LOS_METODOS_DE_INVESTIGACION_MAESTRIA_2020/links/5f29733da6fdcccc43a8e56a/LIBRO-LOS-METODOS-DE-INVESTIGACION-MAESTRIA-2020.pdf#page=7)
- Freire, J. M. G. (2022). Seudónimos de mujeres en la historia España. *Revista Inclusiones*, 9(4), 24-45. <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3299>
- Labrada Hernández, G., y Campo Yumar, L. R. (2021). ¡De esos Marcos Pérez hay muchos en Buena Vista! Fraseología y antroponimia en Cuba. *Comunicación*, 30(2), 28-45. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-38202021000200028](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202021000200028)
- Martinez, C. C. M. (2024). Los introyectos sociales en la crianza en madres tradicionales mexicanas. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(1), 325-345. <http://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/97>
- MORENO, R. D., & Balonga, D. V. (2024). El apodo de los delincuentes de los siglos XVIII y XIX: oralidad y creación léxica. *Actas XII CIHLE*, 375, 383. [https://www.academia.edu/download/121745036/Apodo\\_Delincuentes\\_Siglos\\_XVII\\_I\\_XIX.pdf](https://www.academia.edu/download/121745036/Apodo_Delincuentes_Siglos_XVII_I_XIX.pdf)
- Ochoa, H. V. A., Hoppe, A. N. Z., Baque, E. L. P., & Marianella, P. L. B. (2023). El respeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(5), 736-749. <http://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/803>
- Riva, J. P., & Fernández, G. M. (2020). Modelo de Gestión por Competencias para optimizar el desempeño laboral de los colaboradores de la Municipalidad Provincial de Rioja, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1594-1622. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/184>

## ***Los valores en la formación profesional: Una propuesta desde la transversalidad***

### ***The values in the professional training: A proposal from the transversal perspective***

**Angel Antonio Morales Grajales**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas

<https://orcid.org/0009-0000-1793-4772>

[angel.morales20@unach.mx](mailto:angel.morales20@unach.mx)

**Jorge Yosmar Espinosa Flores**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas

<https://orcid.org/0009-0000-1793-4772>

[jorge.espinosa53@unach.mx](mailto:jorge.espinosa53@unach.mx)

**César Aramis Martínez Leina**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas

<https://orcid.org/0000-0002-9460-7764>

[cesar.leina@unach.mx](mailto:cesar.leina@unach.mx)

**Lisandro Montesinos Salazar**

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas

<https://orcid.org/0000-0002-3446-5506>

[lisandro.montesinos@unach.mx](mailto:lisandro.montesinos@unach.mx)

#### **Resumen**

Se desglosa este trabajo con el principal objetivo de proponer estrategias pedagógicas transversales que favorezcan la formación del profesional en valores, como una parte esencial de la educación integral y atención de las demandas sociales. El trabajo está sujeto a una metodología de tipo investigación documental, además, se centra en el análisis, la crítica y la síntesis del proyecto de investigación titulado “Los valores y la formación integral del profesional de la educación superior en Chiapas, México”. Acompañado de un enfoque descriptivo-propositivo y cualitativo, que permite la construcción de un modelo o plan de estrategias que abonen a la mejora del contexto identificado (Escuela de Humanidades Campus IX, Pijijiapan). Se identifica que, el cuerpo estudiantil posee conocimientos sobre los valores y su importancia, aun así, se considera que es indispensable una inmersión aún más profunda sobre la temática, desde la definición y los diversos elementos que lo integran. Derivado de lo anterior, se establece que la transversalidad es un medio con gran potencial para fortalecer la formación de valores que se lleva a cabo en la institución educativa. Por ello, se debe echar mano del currículo, desde el que, se consideren temas relacionados con los valores y su aplicación a contextos reales.

**Palabras clave:** Educación del mañana, crisis ética, pedagogía, desarrollo.

#### **Abstract**

This document is structured with the primary objective of proposing cross-cutting pedagogical strategies that promote the training of professionals in values, as an essential part of comprehensive education and addressing social demands. The work follows a documentary research methodology, focusing on the analysis, critique, and synthesis of the research project titled “Values and the Comprehensive Training of Higher Education Professionals in Chiapas, Mexico.” It is accompanied by a descriptive-propositive and qualitative approach, which enables the construction of a model or plan of strategies to improve the identified context (Escuela de Humanidades, Campus IX, Pijijiapan). It is identified that the student body has knowledge about values and their importance; however, it is considered essential to delve deeper into the topic, starting from the definition and the various elements that comprise it. Therefore, it is established that transversality is a highly potential means to strengthen the training in values carried out at the educational institution. For this reason, the curriculum must be utilized, incorporating themes related to values and their application to real-world contexts.

**Keywords:** Education of tomorrow, ethical crisis, pedagogy, development.

## Introducción

Los valores conforman un elemento indispensable de la identidad humana, desarrollado durante toda la vida, por medio de las diversas esferas sociales y elementos que impactan su articulación, como lo son la cultura, tradiciones, ideologías, doctrinas entre otros más. Esto tomando en consideración que para Furiati et al. (2022), son principios e ideales que guían las creencias, decisiones, acciones y hábitos, controlando la conducta de los individuos con base en las reflexiones y juicios que se establecen por medio de la reflexión personal y validación colectiva. Aunado a ello, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, 2025), resalta la presencia de los valores como un elemento para la conformación de relaciones sanas y productivas, logrando propiciar una convivencia idónea para abonar al potencial humano desde su diversidad, señalando su relatividad, universalidad, cotidianidad, persistencia y conductividad estructural. Es decir, los valores son parte del ser individual y del ser colectivo, sujetos a los factores del entorno, así como, de las experiencias interpersonales. Hecho tal, desata fenómenos como la subjetividad axiológica.

El individuo está en constante construcción gracias a la formación a la que se ve expuesto, de modo que, mediante ella, obtiene los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para integrarse a la sociedad, cumpliendo con las características culturales, históricas, lógicas y éticas. En este tenor, el ser humano actual, es la recopilación del descubrimiento, la reflexión y la capacidad racional del aprendizaje que desde el principio de su existencia ha presentado. Esto sustentado en las aportaciones que brinda Rangel (2025), quien resalta el discernimiento como una capacidad importante para la selección de lo que socialmente es considerado bueno y malo, lo que es más conveniente y lo que puede ser perjudicial.

En concordancia con lo anterior, un ser con valores es aquel que, teniendo la libertad de elegir su actuar, se decanta por hacer lo que considera adecuado y moralmente aceptado. Así mismo, La fundación Wiese (2023), señala la indispensabilidad de este elemento en la ciudadanía, como parte de un esfuerzo para propiciar acciones correctas, el cual, nace desde la educación, originado y fortalecido desde la familia, así como, puesto en práctica en las instituciones educativas.



La formación en valores implica conocerlos, comprenderlos, concientizarlos y ponerlos en práctica, sustentado en el compromiso y la persistencia (fundación Wiese, 2023). Por ello, la integración de estos principios es compleja, tomando en consideración que es un constructo social colectivo e histórico, el cual, no solo permite brindar un ambiente pleno, sino, potencia las habilidades dirigiéndolas a objetivos productivos, que conlleven al bienestar y mejora de la calidad de vida, lo anterior, adecuándose al tiempo y espacio. Por lo que, debe ser parte implícita de la educación actual, así como, lo mencionan Díaz y Martínez (2022), quienes consideran como pilares de la sociedad a los valores, así como un agente de cambio y mejora continua. Esto es apoyado por Angulo y Mesías (2022), quienes abordan lo indispensable de acciones éticas y conductas dirigidas por valores, en un mundo que se encuentra en constante movimiento y sin estos elementos la población puede llegar a perderse. Basta con ver la realidad en la que se encuentra la humanidad, la discriminación, la violencia, la contaminación, la delincuencia, la corrupción, el homicidio entre muchos fenómenos lamentables más. Sin embargo, detrás de los hechos anteriores, se encuentra una sociedad con una crisis de valores, que necesita más que discursos vacíos, un aprendizaje que inicie desde el modelado y en el hogar, reforzado por las escuelas donde gracias a la información y conocimientos que se les brinden, concienticen de sus acciones, fortaleciéndolos, de la mano de la creación de escenarios necesarios para la puesta en práctica.

La educación conforma una de las herramientas más importantes que tiene el ser humano para poder alterar su realidad, permitiendo mejorar su calidad de vida y propiciando cambios progresivos. Este campo a tenido diversas miradas, desde lo tradicionalista cuyo núcleo es la transmisión de conocimientos, hasta las pedagogías activas que buscan incursionar en el desarrollo personal y colectivo de los individuos, construyendo conocimientos, habilidades y aptitudes tomando en consideración su complejidad y variaciones, estableciendo así, la promoción de una educación integral, que permita trabajar de forma holística las dimensiones humanas y aprovechar al máximo su potencial (CES Don Bosco, 2023). Para ello, los procesos educativos deben ser de calidad, estableciendo las metodologías y estrategias más idóneas en contraste a su contexto y las demandas sociales, observando la realidad y sus fortalezas para establecer desde ese punto acciones que contraste las problemáticas que más relevancia están teniendo.

El individuo es un ser complejo e integral, comprendido por diversas dimensiones, por ello y con el fin de propiciar una formación más adecuada a su nivel de abstracción, se establece la transversalidad, creando una nueva postura sobre las relaciones que poseen las disciplinas. Para Gurría (2023), este fenómeno es algo indispensable en la educación, debido a que funge como una modalidad de conexión entre las áreas del conocimiento, donde se establecen vínculos de forma horizontal entre los diversos campos del plan de estudios, aún, si estos se identifican como opuestos o muy contradictorios, desarrollando el ámbito cognitivo, aptitudinal y de habilidades. Esto permite que lo que se construye por medio de los procesos educativos se establezca como una red conectada entre ejes que conformen una fortaleza, capaz de complementarse y propiciar un mejor desarrollo personal y colectivo.

En este tenor, la transversalidad se ve más allá de un simple modelo que vuelva más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un grito de rebeldía y de romper lo paradigmas tradicionalistas, pero que, a la vez, lo convierte a su sentido originario que resalta la diversidad de los objetivos en la práctica. Esto se hace mención con base en lo que resalta Correa et al.

(2021), quien presenta una crítica a la educación transversal, la cual, se queda en el discurso, pero su real esencia se encuentra como un agente de cambio desde el cambio, reestructurando la fragmentación establecida en el conocimiento y en la realidad. Por lo que, se contempla que el establecimiento de lo transversal en la formación de los individuos es una oportunidad de construirse desde lo integral, dando soluciones a problemáticas reales.

Aunque la práctica educativa transversal tiende a ser compleja y difícilmente se lleva a cabo en las aulas, la nueva mirada de la educación lo tiene como principal foco, donde las disciplinas y las diversas áreas trabajen de forma colaborativa y productiva. Por lo que, al considerar los valores con una temática indispensable para el desarrollo humano, se debe ver inmerso en los diversos ámbitos del conocimiento y del currículo oculto (González, 2022). Es por ello que, con base en los estudios y análisis producidos por Espinosa y Morales (2025), que reflejan el nivel y calidad de la formación en valores que se promueven en la Escuela de Humanidades Campus IX de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, se desglosa este trabajo con el principal objetivo de proponer estrategias pedagógicas transversales que favorezcan la formación del profesional en valores, como una parte esencial de la educación integral y atención de las demandas sociales.

## **Metodología**

El trabajo está sujeto a una metodología de tipo investigación documental o también conocida como bibliográfica, la cual, de acuerdo con Reyes y Carmona (2020), permite la extracción, recaudación, compilación y procesamiento de los conocimientos obtenidos en investigaciones o trabajos ya establecidos, contrastándola, extendiéndola o dirigiéndola a consideraciones u objetivos determinados. Así mismo, Vivero y Sánchez (2018), lo abordan como una oportunidad para profundizar, mejorar o como punto de partida para el establecimiento de nuevas direcciones y acciones, estableciendo un conjunto de pasos a seguir, los cuales, tendrán que ser adecuados por la o el investigador:

1. Definir el objeto de estudio con exactitud
2. Establecer las referencias bases sobre la investigación.
3. Construir registros sistematizados de las diversas fuentes consultadas.
4. Llevar a cabo una revisión superficial de las bases literarias para identificar su relevancia.
5. Acotar el alcance de la temática.
6. Estructurar un plan de trabajo detallado.
7. Extender la búsqueda de información y fuentes de información una vez establecidos los límites del tema.
8. Proceder con una lectura exhaustiva, revisando profunda y analíticamente los documentos.
9. Proceder al fichaje de la documentación y a la validación o corrección del cronograma planteado.
10. Determinar la disposición final y la jerarquía de toda la información registrada.
11. Dar forma textual y coherente a la investigación.

Tomando en consideración lo planteado, se centra en el análisis, la crítica y la síntesis del proyecto de investigación de Espinosa y Morales (2025), titulado “Los valores y la formación

integral del profesional de la educación superior en Chiapas, México”. Acompañado de un enfoque descriptivo-propositivo y cualitativo, que permite la construcción de un modelo o plan de estrategias que abonen a la mejora del contexto identificado (Escuela de Humanidades Campus IX, Pijijiapan). Esto, contemplando principalmente la identificación y recaudación de las percepciones y resultados obtenidos con base en el fenómeno seleccionado; por lo consiguiente, inicia la recolección de los datos no numéricos, por medio de un análisis documental; lo cual, conllevará a la elaboración de aportaciones que van de acuerdo con las demandas y las problemáticas identificadas (Guevara et al. 2020).

## **Resultados y discusión**

Con base en la revisión literaria principalmente del trabajo “Los valores y la formación integral del profesional de la educación superior en Chiapas, México” (Espinosa y Morales, 2025), que se llevó a cabo en la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas Escuela de Humanidades Campus IX, Pijijiapan, el cual, tuvo como principal objetivo el análisis del nivel y calidad de formación en valores que se promueve en la licenciatura en pedagogía, por medio de estudios de casos. Se identifica que, el cuerpo estudiantil posee conocimientos sobre los valores y su importancia, aun así, se considera que es indispensable una inmersión aún más profunda sobre la temática, desde la definición y los diversos elementos que lo integran. Así mismo, la puesta en práctica tiende a ser más significativa en el semestre que las y los estudiantes llevan a cabo el servicio social, siendo una oportunidad para divisar si realmente los valores que dicen poseer pueden manifestarse de forma productiva. Aunque, todos los días se experimentan sucesos que ponen en tela de juicio la presencia de estos principios en su conducta, como lo es el saludo al entrar, la forma en la que se expresan por medio de un lenguaje soez, la responsabilidad al realizar sus deberes y la empatía al comprender su entorno entre otros.

Por su parte, la población docente, al ser un elemento indispensable para el establecimiento de una práctica ética e integral, es importante que tengan dominio sobre esta temática y sus acciones vayan en concordancia con ello. Por lo que, se comprende que dentro de la institución los profesionales tienen conciencia sobre ello, aunque, es importante definir de forma clara las conceptualizaciones que manejan, haciendo la distinción entre definiciones que se encuentran en la misma área. Aunado a ello, se resalta lo indispensable de los valores y lo crítico que puede llegar a ser si se excluye de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puntualizando que dentro del currículo debe implementarse un espacio en materia de ética, valores, moral y/o axiología, donde se fortalezcan las bases ya conformadas con anterioridad en su primera esfera social, la familia. Aun así, se resalta su promoción de forma implícita, en acciones en las aulas y algunos de las y los docentes buscan aplicar temas que hagan reflexionar sobre estos aspectos.

La institución educativa tiene dos áreas muy importantes que, de forma extracurricular, incursionan en la formación de estudiantes y docentes, siendo la “Coordinación de Tutorías” y la “Comisión de Género y Defensoría de los Derechos Universitarios”, quienes trabajan de forma colaborativa para brindar pláticas, cursos, talleres y acompañamiento en los diversos procesos que puedan solicitarse, desde deserción, hasta algún tipo de violencia. Lo anterior, teniendo como punto nodal, la cultura de paz, la cual, para que se haga presente debe existir un ambiente armónico sustentado en una convivencia regulada por valores. Estos espacios tienen un potencial muy importante para la promoción de los valores, sin embargo, la principal

dificultad que se presenta es la infravaloración, ya que, al ser un elemento extracurricular, el interés disminuye, aunado a que existe poco seguimiento de parte de las y los docentes, presentándose solo como un requisito. Aunque, no esto no impide que se dé gran ayuda, porque, permiten espacios de reflexión, ampliando paradigmas.

Dentro de la Escuela de Humanidades campus IX, Benemérita UNACH, existe una promoción de valores, de forma implícita, algunos docentes involucran la práctica ética, desde la responsabilidad que se les solicita al entregar las actividades en tiempo y forma, al ser empáticos cuando alguna situación desfavorable se presenta, el respeto al momento de impartir clases, los trabajos colaborativos, la honestidad de los proyectos, entre muchos más. Aun así, los antivalores se hacen presentes, al manifestar lenguajes inapropiados dentro de las instituciones académicas, la entrega de las actividades fuera de tiempo sin justificación, discusiones con falta de comprensión y sensibilidad, uso de herramientas con inteligencia artificial para la realización de los trabajos, entre otros. Es importante resaltar que los momentos con ausencia de valores tendrán presencia de diversas formas, dificultando que las alternativas que se establezcan no cumplan en su totalidad con sus propósitos.

Con base en lo mencionado anteriormente, se establece que la transversalidad es un medio con gran potencial para fortalecer la formación de valores que se lleva a cabo en la institución educativa. Por ello, se debe echar mano de un currículo transversal, desde el que, se consideren temas relacionados con los valores, esto concebido desde diversos ángulos adjuntos a las distintas unidades de competencias que comprenden la malla curricular. Esto no debe hacerse desde lo intrínseco sino evidenciando de forma clara la intención en el fortalecimiento axiológico. En otras palabras, el currículo debe impregnarse de temas y estrategias que coadyuven a la formación no solo de profesionales sino también de seres humano éticos. Lo anterior, puede tomar forma visible al agregar determinados módulos de ética profesional, ya sea como parte de una unidad de competencia ya establecida o como un curso novedoso.

Una de las características de la transversalidad es su carácter de cambio, uno que trasciende el diálogo, haciéndose presente desde y para la práctica, sin diluir la relevancia de la literatura como base para conocer, concientizando sobre las conductas y los principios que los integran. Por lo que se hace un conjunto de sugerencias con un enfoque vivencial y participativo, así como, la evaluación formativa y ética, donde se incorporen la transversalidad en diversas áreas, promoviendo la autonomía moral y la acción comunitaria.

Principalmente, se debe establecer una formación continua, donde los temas del área axiológico y ético sean puntos claves a abordar, conformando las bases de una práctica más consciente. Se debe transferir en su cotidianidad, señalando que la y el docente es un referente, donde desde sus propias acciones con el ejemplo brinda enseñanzas positivas. Esto involucra cuidar su léxico, el cual debe ser académico y profesional, dirigiéndose a los demás con respeto. Así mismo, debe plantearlo dentro de su aula, estableciendo principios que se deben llevar a cabo, como lo es una comunicación asertiva y con respeto, la presencia de responsabilidad, tomando en consideración las consecuencias de sus acciones, la prohibición de un lenguaje soez, entre muchos más, que va a ir acorde al contexto y adecuado por los profesionales.

Aunado a las recomendaciones anteriores, sería pertinente implementar proyectos con impacto social, donde respondan a necesidades reales de su entorno. Así mismo, se puede llevar a cabo aprendizajes desde el servicio interdisciplinarios, en el cual, se conecten los contenidos

curriculares con diversos servicios sociales. Por lo consiguiente, apertura espacios de reflexión y concientización son de suma importancia, algunas de las estrategias que son factibles implementar, es el laboratorio de dilemas éticos, estableciendo aporías éticas que tengan relación con los contenidos, siendo discutidos de forma grupal y vinculándolo con la vida cotidiana. Otra estrategia que permite la crítica y concientización, son las bitácoras de desarrollo personal y ético, donde semanalmente las y los estudiantes plasmen los aprendizajes obtenidos, las formas en las que puede fortalecerlos, así mismo, reflexionar sobre su crecimiento personal y sus decisiones éticas. Por lo consiguiente, si se busca algo más didáctico, se sugiere realizar simulaciones de situaciones reales, focalizados en diversos contextos.

Dando continuidad, es imprescindible involucrar en los diversos métodos y estrategias, la ética digital y ciudadanía responsable, así como, la educación ambiental. Desde la primera se plantea una formación continua con base en el uso propicio de las diversas herramientas tecnológicas y digitales. Así mismo, integrar la ecopedagogía, construyendo la ética del ciudadano en todos los espacios escolares. Aunado a ello, la temática del respeto, la violencia y la convivencia sana que promueven las coordinaciones institucionales, deben ser retomadas por parte del docente, poniéndolas en práctica, acatando los lineamientos y sanciones

De la mano de lo anterior, la aplicación real de los valores es un fenómeno al que se debe prestar interés, por ello, crear redes de apoyo externas al espacio académico, puede resultar favorecedor, porque, si bien es cierto ya se cuenta con elementos como el servicio social o las prácticas profesionales, estas están sujetas a un requisito legislativo, por lo que, resulta interesante crear oportunidades en las que las y los estudiantes puedan vincularse con la comunidad a fin de no solo impulsar y practicar los valores sino de generar un impacto colectivo positivo, por ejemplo la realización de determinadas brigadas de apoyo a damnificados, campañas de alfabetización, limpiezas comunales y demás actividades que enriquezcan incluso, la colaboración.

## **Conclusiones**

La educación es un área que debe encontrarse en constante cambio adecuándose a las realidades y demandas de la sociedad. Por lo que, las instituciones educativas deben tener el compromiso de estar en un proceso iterativo, donde se identifiquen los aspectos más pertinentes a mejorar. Esto no solo debe quedar en el diálogo, sino debe alterar la praxis, estimulando los conocimientos, habilidades y aptitudes del cuerpo administrativo, académico y estudiantil. Es por ello que, dentro de este proyecto se plantean algunas sugerencias para implementar de forma transversal la formación en valores en las diversas áreas del conocimiento, como parte de la necesidad de una educación integral y ética.

Promover la formación en valores, es establecer una ciudadanía más sana y sustentable, favoreciendo la diversidad con base en un ambiente de armonía y productividad. Resaltando que el profesional no solo debe poseer conocimientos y habilidades académicas, también, desarrollar aptitudes que gestionen conductas y juicios éticos-morales sólidos. Donde trasciende la instrucción técnica para convertirse en la base del desarrollo humano y excelencia profesional. Contemplando al individuo como ser integral, racional, reflexivo y dinámico, que posee la capacidad de alterar y modificar su realidad para pro y en contra de su bienestar.

Las recomendaciones planteadas para la mejora de una práctica educativa transversal más ética y acompañada por la integración de valores, se sustentan en una realidad que comparte similitudes, así como, características con otras instituciones educativas, en la cuales, existe una demanda en materia axiológica. Lo que conlleva a resaltar las aportaciones brindadas y su carácter flexible, donde serán adecuadas a las demandas y situaciones del ámbito educativo en el que se encuentre.

Esta directriz cimienta horizontes investigativos hacia una transformación humana trascendental. Es un catalizador para la consolidación de procesos formativos integrales, que contemple la eudaimonia y la construcción de una identidad ontológica. Toma en consideración la crisis en valores que permea el ámbito educativo, trascendiendo la formulación de estrategias estáticas para instituir una praxis evolutiva, al buscar mitigar, la enajenación mercantilista que erosiona el tejido ético y debilita el juicio crítico.

## Referencias

- Angulo, R. Y Mesías, A. (2022). Una vista a los problemas sociales actuales donde intervienen los valores y la ética. *Revista Social Fronteriza*, 2(3) pp 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6510052>
- CES Don Bosco (25 de mayo de 2023). La importancia de la educación en el siglo XXI como herramienta de transformación y progreso en la sociedad. *Universidad Salesiana*. <https://cesdonbosco.com/la-importancia-de-la-educacion-en-el-siglo-xxi/>
- Correa Mosquera, D., Guzmán Ibarra, I., y Marín Uribe, R. (2021). El concepto de transversalidad y su contribución a la educación. *Revista IRICE*. N°40. Pp. 335-356. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/>
- Díaz Prieto, Yurani, & Martínez Trujillo, Nerys Esther. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2279-2295. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642022000502279](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000502279)
- Espinosa Flores, Jorge Y. y Morales Grajales Angel A. (2025). Los valores y la formación integral del profesional de la educación superior en Chiapas, México. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Chiapas]. Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas.
- Fundación Wiese (24 de octubre de 2023). La importancia de los valores en la formación ciudadana. *FUNDACIÓN WIESE*. <https://www.fundacionwiese.org/blog/es/la-importancia-de-los-valores-en-la-formacion-ciudadana/>
- Furiati Orta, A., García Flores, I., y Bautista Velasco, J. D. (2022). Orientación educativa: Valores. *DGETAYCM*. [https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/3LHmPu0KV6-3\\_Valores.pdf](https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/3LHmPu0KV6-3_Valores.pdf)
- Gonzalez Carlos (24 de febrero de 2022). Los temas transversales y la educación en valores. *Emagister*. <https://www.emagister.com/blog/los-temas-transversales-y-la-educacion-en-valores/>

- Guevara Alban, Gladys P., Verdesoto Arguello, Alexis E., Castro Molina, Nelly E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*. Pp. 163-173.  
<http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Gurria B., Eduardo (2023). La transversalidad en educación. *Revista Aula*.  
<https://revistaaula.com/la-transversalidad-en-educacion/>
- Rangel Castañeda, Agustín. (29 de abril de 2025). La importancia de la formación en valores en la sociedad contemporánea. *Comunicación Sistema UNIVA*.  
<https://www.univa.mx/agora/la-importancia-de-la-formacion-en-valores-en-la-sociedad-contemporanea/>
- Universidad Internacional de La Rioja. (14 de enero de 2025). ¿Qué son los valores éticos y por qué es importante fomentarlos?. *UNIR*.  
<https://mexico.unir.net/noticias/educacion/valores-eticos/>
- Vivero, L. y Sánchez, B. I. (2018). La investigación documental: sus características y algunas herramientas. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAED/Facultad de Arquitectura-UNAM.  
[https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1516/mod\\_resource/content/3/contenido/index.html](https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1516/mod_resource/content/3/contenido/index.html)

***Dossier Pedagógico para docentes de la Asignatura Cuidado Integral del Niño y Adulto en Enfermería***

***Pedagogical Dossier for teachers of the subject Comprehensive Care of the Child and Adult in Nursing***

**Constanza Aragunde Chacón**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0007-3083-5200>

[c.aragundech@gmail.com](mailto:c.aragundech@gmail.com)

**Josefina Gallardo Barra**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0003-5761-6893>

[j.gallardobarra1@uandresbello.edu](mailto:j.gallardobarra1@uandresbello.edu)

**Karen Martínez Ulloa**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0009-0000-9683-6096>

[k.martinezulloa@andresbello.edu](mailto:k.martinezulloa@andresbello.edu)

**Héctor Mellado López**

Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orci.org/0000-0001-888100750>

[h.melladolopez@uandresbello.edu](mailto:h.melladolopez@uandresbello.edu)

## **Resumen**

El proyecto de innovación que se presenta tiene como objetivo implementar un dossier pedagógico digital como recurso didáctico en la asignatura "Cuidado Integral del Niño y Adulto", en la carrera de Enfermería, UNAB, Sede Concepción, para fortalecer la comunicación efectiva mediante estrategias de aprendizaje activo y significativo. Se empleó un enfoque mixto con diseño de investigación-acción. El proceso incluyó el diagnóstico de debilidades comunicacionales, el diseño y ejecución del dossier, la capacitación docente mediante talleres y la evaluación final del impacto en la formación académica. El diagnóstico reveló una brecha entre la teoría y la práctica clínica: un 40% de los estudiantes reconoció dificultades interpersonales, mientras que los docentes señalaron falta de preparación en habilidades blandas. La implementación del dossier fue recibida positivamente, generando un recurso innovador basado en evidencia que mitiga riesgos en la seguridad del paciente y mejora la calidad del cuidado. El proyecto constituye un modelo replicable y sostenible que fortalece las competencias docentes y promueve el aprendizaje significativo. Su éxito demuestra el potencial para escalar esta herramienta a otros niveles de la carrera, alineándose con la identidad institucional de excelencia, inclusión y modernización en la formación de profesionales de la salud.



**Palabras clave:** Habilidades blandas, comunicación efectiva, enseñanza en ciencias de la salud, metodologías activas, entornos virtuales de aprendizaje.

## **Abstract**

The innovation project presented here aims to implement a digital pedagogical dossier as a teaching resource in the subject "Comprehensive Care of Children and Adults" in the Nursing program at UNAB, Concepción Campus, to strengthen effective communication through active and meaningful learning strategies. A mixed-methods approach with an action-research design was employed. The process included diagnosing communication weaknesses, designing and implementing the dossier, providing teacher training through workshops, and conducting a final evaluation of its impact on academic training. The diagnosis revealed a gap between theory and clinical practice: 40% of students reported interpersonal difficulties, while teachers indicated a lack of preparation in soft skills. The implementation of the dossier was positively received, generating an innovative, evidence-based resource that mitigates risks to patient safety and improves the quality of care. The project constitutes a replicable and sustainable model that strengthens teaching competencies and promotes meaningful learning. Its success demonstrates the potential to scale this tool to other levels of the career, aligning with the institutional identity of excellence, inclusion and modernization in the training of health professionals.

**Keywords:** Soft skills, effective communication, health sciences education, active methodologies, virtual learning environments.

## **Introducción**

En la formación de profesionales de enfermería, la comunicación efectiva constituye un componente esencial para el ejercicio clínico y la construcción de relaciones terapéuticas basadas en la empatía, el respeto y la seguridad del paciente (Estévez & Estévez, 2021). En la Universidad Andrés Bello, sede Concepción, se identificó una brecha relevante en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de cuarto año que cursan la asignatura cuidado integral del niño y adulto. Docentes y alumnos manifestaron dificultades persistentes para comunicarse de forma asertiva con pacientes, familiares y equipo de salud, situación que repercute en la calidad del cuidado y en el logro del perfil de egreso profesional (Universidad Andrés Bello, 2025).

Esta problemática se relaciona con una enseñanza de las habilidades comunicacionales que en muchos casos se aborda desde un enfoque teórico sin la debida conexión con experiencias prácticas y reflexivas. (Frago Gómez et al, 2023 a) La evidencia internacional señala que la comunicación es una de las competencias transversales menos desarrolladas en la integración de los equipos clínicos (Frago Gómez et al., 2023 b). En consecuencia, surge la necesidad de rediseñar las estrategias formativas hacia modelos pedagógicos que sitúen al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, incorporando metodologías innovadoras que vinculen la teoría con la práctica (Hernández-Sellés et al, 2023).

Desde esta perspectiva, la innovación educativa adquiere un papel protagónico en la búsqueda de experiencias de aprendizaje más significativas y contextualizadas. Las metodologías activas y el uso de recursos digitales favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, al promover la reflexión, la colaboración y la autonomía de los estudiantes (Cervantes Mata, 2024; Macías Arias, 2020). Así los docentes asumen un rol mediador que facilita el aprendizaje integral,

integrando la dimensión emocional y relacional en el proceso educativo (Chamby et al, 2024; Rodríguez et al, 2021).

En este marco, el presente proyecto de innovación docente tuvo como objetivo general implementar un dossier pedagógico digital dirigido a los docentes de la asignatura cuidado integral del niño y adulto, con el fin de fortalecer la comunicación efectiva en los estudiantes de enfermería. Este recurso promueve la utilización de estrategias activas, reflexivas y participativas que contribuyen al aprendizaje significativo, potenciando una práctica docente más coherente con los desafíos actuales de la educación superior en el área de salud.

## **Metodología**

El proyecto se enmarcó en un enfoque mixto investigativo, con un diseño de ejecución concurrente, en el que se recabaron de manera simultánea datos cualitativos y cuantitativos y se integraron para un análisis inicial de levantamiento de la problemática (Hernández y Mendoza, 2023) donde se realizaron entrevistas cualitativas a docentes que imparten la asignatura de Cuidado Integral del Niño y Adulto. En cuanto a los estudiantes, se trabajó con una muestra dirigida y voluntaria de 26 participantes que cursan la asignatura, a quienes se les realizó una encuesta de preguntas estructuradas cuyos datos se analizaron de manera cuantitativa. El propósito fue detectar dificultades en habilidades blandas, especialmente en la comunicación efectiva durante las prácticas clínicas.

Posterior a la detección de la problemática se realizó el diseño de un dossier pedagógico en formato digital, sustentándolo en referentes teóricos sobre competencias pedagógicas y metodologías activas. El diseño se fundamentó en un aprendizaje significativo y participativo, acorde al modelo educativo de la Universidad Andrés Bello, que pone al estudiante como centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández Sellés et al, 2023).

Posteriormente se desarrolló una validación del dossier pedagógico, donde participaron cinco expertos en las áreas de docencia, comunicación y salud, quienes pudieron evaluar de manera completa el dossier, ya sea estructural, contenido y pertinencia mediante una encuesta con los diferentes criterios a evaluar. Con las validaciones y retroalimentaciones entregadas por parte de los expertos, se ajustó y perfeccionó el dossier.

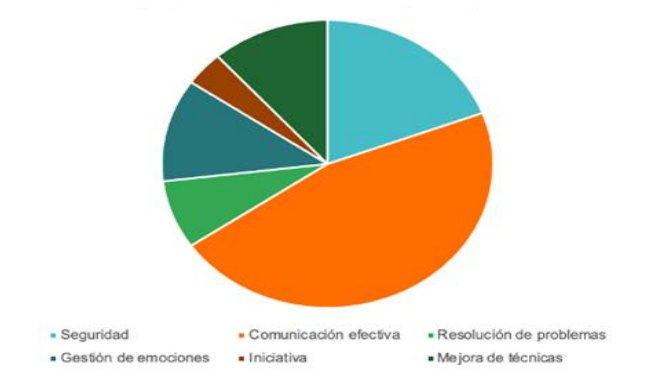
Para la entrega y presentación del dossier se realizó una invitación a docentes de enfermería a talleres didácticos con la finalidad de implementarlo. Luego se aplicó una encuesta de satisfacción de forma cuantitativa y cualitativa, evidenciando alta valoración en los talleres, material entregado y el impacto en la práctica docente.

## **Resultados y discusión**

Para un análisis de resultados, se presentan los datos arrojados por el diagnóstico, los cuales evidencian la autopercepción de los estudiantes respecto a las habilidades personales que requieren mejorar para sentirse más preparados para el trabajo con pacientes. El gráfico 1 a continuación evidencia que los principales énfasis se centran en la comunicación efectiva, seguridad y gestión de emociones y solución de problemas.

### Gráfico 1.

Habilidades personales que se necesita mejorar auto percepción

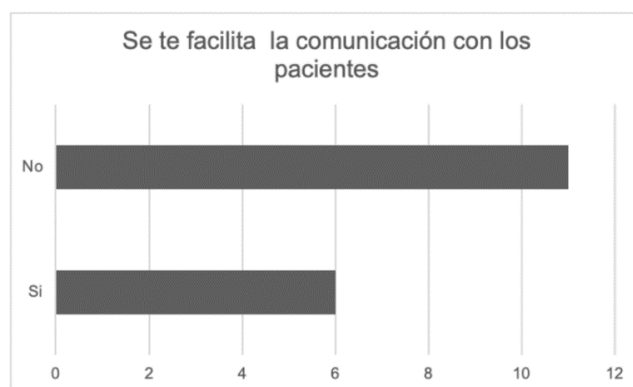


Nota: elaboración propia (2025)

Se puede apreciar también en el segundo gráfico que se presenta, que a la mayoría se le dificulta la comunicación efectiva con pacientes, lo cual evidentemente incide en las habilidades antes expuestas para resolver problemas y gestionar emociones derivadas de las complejidades de la interacción cotidiana en su labor de enfermería. Se puede observar que la mayoría evidencia una respuesta negativa en este aspecto.

### Gráfico 2.

Facilidad para la comunicación efectiva



Nota: elaboración propia (2025)

Una vez validado el dossier por los expertos, los docentes participaron en talleres didácticos orientados a la implementación del dossier con sus estudiantes. Una vez finalizados estos talleres, se aplicó la encuesta a los docentes de la asignatura. Los resultados evidenciaron altos niveles de satisfacción (superiores al 70%) en dimensiones como: pertinencia, motivación, comprensión, coherencia y utilidad del dossier. Los docentes valoraron el recurso como un aporte concreto para guiar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes y manifestaron su interés en su continuidad y aplicación en otros cursos.

La encuesta evidenció que el dossier pedagógico es pertinente, útil y necesario para enfrentar la brecha en comunicación efectiva detectada en estudiantes de enfermería, donde los expertos coincidieron en que el contenido y los objetivos estaban bien definidos. Además, los resultados de satisfacción docente confirman que la herramienta no solo responde a la necesidad detectada en el diagnóstico inicial, sino que también genera un impacto positivo en la práctica pedagógica (Rojas et al, 2021). Se demuestra que la incorporación de metodologías activas y recursos digitales como el dossier favorece la integración teoría- práctica y fortalece competencias blandas en un área tan sensible como la salud.

Este proyecto deja como proyección la posibilidad de ampliar la estrategia a otras asignaturas y carreras, así como desarrollar instrumentos de evaluación más dinámicos y automatizados.

## **Conclusiones**

En conclusión, la implementación del dossier pedagógico para fomentar la comunicación efectiva en estudiantes, mediante su aplicación con docentes de la asignatura cuidado integral del niño y adulto, constituye un proceso integral que incluye diagnósticos, diseño, validación, ejecución y evaluación. Este proyecto generó un recurso didáctico innovador, avalado por la evidencia y adaptado al contexto institucional, que fue acogido positivamente por el cuerpo docente y demostró hallazgos favorables.

Desde la perspectiva institucional, este proyecto se alinea profundamente con el modelo educativo de la Universidad Andrés Bello (UNAB), que enfatiza la centralidad del estudiante, el uso de herramientas digitales, la flexibilidad curricular y la búsqueda de una educación inclusiva y transformadora. La UNAB reafirma su compromiso con la excelencia académica y la formación integral, a través de una gestión moderna, conectada con los desafíos poniendo al estudiante en el centro del proceso formativo (UNAB, 2025).

Este respaldo institucional refuerza que el dossier no solo atiende necesidades destacadas en el ámbito académico, sino que también responde a una visión de modernización pedagógica, coherente con la misión de la universidad, ya que desde un enfoque teórico más específico en comunicación en enfermería es destacable lo planteado respecto a que “las habilidades comunicacionales son clave para el éxito en el trabajo de enfermería, ya que permite una comprensión más profunda y empática de los pacientes” (Frago et al., 2023b p.2) Esta afirmación destaca cómo fortalecer la comunicación no solo mejora la capacidad de relación, sino también la eficacia en los cuidados que brinda el profesional de enfermería.

Se valora que este Proyecto de Innovación Docente (PID) representa un modelo replicable y sostenible ya que articula de manera coherente todas las etapas del ciclo educativo en enfermería, fortaleciendo las competencias docentes mediante herramientas pedagógicas innovadoras, potenciar una cultura institucional centrada en el aprendizaje significativo y evidencia su potencial de aplicación a otros cursos y niveles de la carrera. En conjunto, este dossier pedagógico conforma la capacidad de la UNAB para generar procesos de innovación docente que, además de mejorar la formación, responde a su identidad como institución moderna, inclusiva y comprometida con la excelencia en el área de salud.

## *Referencias*

- Chamby, V., Espinoza Mina, M. A., & Gallegos Barzola, D. (2024). Habilidades blandas y práctica educativa docente en enfermería. *Revista UISRAEL*, 7(2), 39–56.
- Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa post-COVID: Formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e617. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- Estévez Abad, F., & Estévez Vélez, A. (2021). Comunicación efectiva en salud: Evaluación de una experiencia docente en estudiantes de medicina de Cuenca, Ecuador. *Revista Bioética y Derecho*, 52, 85–104.
- Frago Gómez, A., Sanjuán Urrea, M. N., Navascués Cajal, C., García García, C., Aliaga Ganuza, V. P., & Pola Sáez, S. (2023a). Importancia de las habilidades comunicativas como enfermera para la comprensión de los pacientes. *Revista Sanitaria de Investigación*. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/importancia-de-las-habilidades-comunicativas-como-enfermera-para-la-comprension-de-los-pacientes/>
- Frago Gómez, A., Sanjuán, P., & López, E. (2023b). La comunicación en enfermería: Herramienta esencial para el cuidado humanizado. *Enfermería Intensiva*, 33(3), 40–50.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P., & González-Sanmamed, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 39–58. <https://www-redalyc-org.recursosbiblioteca.unab.cl/articulo.oa?id=331473090003>
- Macías Arias, E. J., López Pinargote, J. A., Ramos León, G. T., & Lozada Armendáriz, F. E. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: El manejo de plataformas online en el contexto académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 62–69. <https://www-redalyc-org.recursosbiblioteca.unab.cl/articulo.oa?id=673171026005>
- Rodríguez, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montaña, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1–10. <https://doi-org.recursosbiblioteca.unab.cl/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rodríguez-Díaz, A., Romero, J., Villanueva, Y. M., & Lamas Huizar, V. M. (2023). Comunicación efectiva en el aula de educación superior. *Visum Mundi*, 7(1), 1–21.
- Rojas, J., Becerril, L., Gómez, B., Kempfer, S. S., Rodrigues, M. E., & Catarina, A. A. (2021). Prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en la enseñanza de enfermería. *Revista de Enfermagem Referência*, V(8). <https://doi.org/10.12707/RV20174>
- Universidad Andrés Bello. (8 junio 2025). *Enfermería*. <https://facultades.unab.cl/enfermeria/carrera/enfermeria/>
- Universidad Andrés Bello. (8 junio 2025). *Facultad de Enfermería – Carrera de Enfermería*. <https://facultades.unab.cl/enfermeria/carrera/enfermeria/>

## Capítulo V

### La Agenda 2030: por una educación inclusiva y equitativa de calidad. Logros y experiencias

*Educación media superior y superior como agentes de transformación para el desarrollo comunitario*

*Upper secondary and higher education as agents of transformation for community development*

**Lisandro Montesinos Salazar**

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

<https://orcid.org/0000-0002-3446-5506>

[lisandro.montesinos@unach.mx](mailto:lisandro.montesinos@unach.mx)

**Marco Antonio Ovando Díaz**

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

<https://orcid.org/0000-0003-3901-287X>

[marco.ovando@unach.mx](mailto:marco.ovando@unach.mx)

**Elisa Cruz Rueda**

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

<https://orcid.org/0000-0002-6339-1518>

[elisa.cruz@unach.mx](mailto:elisa.cruz@unach.mx)

**Rebeca Garzón Clemente**

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

<https://orcid.org/0000-0002-7174-0466>

[rgarzon@unach.mx](mailto:rgarzon@unach.mx)

#### Resumen

Este trabajo analiza el papel transformador de la educación media superior y superior en el desarrollo comunitario en Chiapas, México. El objetivo es identificar cómo las políticas públicas y los enfoques críticos contribuyen a la vinculación entre instituciones educativas y comunidades rurales e indígenas. Se empleó un enfoque cualitativo basado en experiencias del Seminario Interinstitucional y revisión documental de modelos como la pedagogía del oprimido, la educación intercultural y el aprendizaje-servicio. Los resultados muestran que iniciativas como las Unidades de Vinculación Docente (UVD), el modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar y el programa “Chiapas puede” fortalecen la coproducción de conocimiento, la justicia socioambiental y la participación comunitaria. Se concluye que la educación tiene un potencial

transformador cuando se articula con políticas inclusivas, inversión sostenida y apertura institucional hacia modelos participativos, capaces de responder a las necesidades territoriales y fomentar la formación de ciudadanos éticos y comprometidos.

**Palabras clave:** desarrollo comunitario, educación intercultural, educación superior.

## **Abstract**

This paper examines the transformative role of upper secondary and higher education in community development in Chiapas, Mexico. Its objective is to explore how public policies and critical approaches foster connections between educational institutions and rural or Indigenous communities. A qualitative methodology was used, drawing from the Interinstitutional Seminar and document analysis of models such as the pedagogy of the oppressed, intercultural education, and service-learning. Results highlight initiatives like Teaching Linkage Units (UVD), the Community Education for Wellbeing model, and the “Chiapas Puede” literacy program, which promote knowledge co-production, socio-environmental justice, and community participation. The study concludes that education becomes transformative when aligned with inclusive policies, sustained investment, and institutional openness to participatory models that address territorial needs and cultivate ethical, engaged citizens.

**Keywords:** community development, intercultural education, higher education.

## **Introducción**

Una revisión de la literatura contemporánea confirma que, incluso en las primeras décadas del siglo XXI, persisten profundas brechas de desigualdad social, económica y cultural. Frente a este escenario, la educación media superior y superior adquieren un papel estratégico como agentes de transformación en los procesos actuales de desarrollo comunitario. Desde esta perspectiva, el presente análisis busca responder a preguntas fundamentales: ¿de qué manera las políticas públicas vigentes en estos niveles educativos han incidido en el desarrollo comunitario?, ¿qué factores intervienen en la resignificación del territorio y de las dinámicas comunitarias?, y ¿qué enfoques críticos pueden fortalecer la acción educativa orientada al desarrollo local? Estas interrogantes permiten examinar si las transformaciones educativas se traducen realmente en mejoras tangibles para las comunidades.

El estudio se nutre de las experiencias generadas en el Seminario Interinstitucional de Enfoques Alternativos y Críticos para el Desarrollo Comunitario, cuyo propósito es promover aprendizajes interdisciplinarios basados en conceptos teóricos sobre territorio y desarrollo. Este espacio reúne a investigadores y estudiantes comprometidos con la construcción de propuestas prácticas y formativas dirigidas a comunidades rurales e indígenas, con énfasis en la coproducción de conocimiento técnico, científico e institucional tanto en México como, de manera particular, en Chiapas.

Las iniciativas impulsadas desde las universidades del estado buscan materializar acciones orientadas a la conservación y restauración ambiental, así como fortalecer el uso eficiente de ecosistemas, recursos naturales y biodiversidad. Estas acciones se enmarcan en una visión de sustentabilidad que integra la interculturalidad y promueve la justicia socioambiental,

reconociendo la complejidad territorial y la necesidad de respuestas educativas sensibles, contextualizadas e inclusivas.

## **Metodología**

Se empleó un enfoque cualitativo basado en experiencias del Seminario Interinstitucional y revisión documental de modelos como la pedagogía del oprimido, la educación intercultural y el aprendizaje-servicio. Se articula como una revisión narrativa con síntesis temática, orientada a comprender la educación media superior y superior como agentes de transformación comunitario. Mediante una revisión documental y análisis conceptual, se realizaron síntesis temáticas de referentes internacionales y nacionales, así como casos institucionales, con discusión crítica de su incidencia en el desarrollo comunitario. Esto se logró mediante la búsqueda y selección de fuentes, identificación de documentos especializados, marcos normativos nacionales e internacionales, literatura académica, entre otros.

## **Resultados y discusión**

### *I. La educación como agente de transformación social*

El Foro Mundial sobre la Educación del año 2015, impulsó y aprobó la denominada “Declaración de Incheon”, que se aprobó el 21 de mayo del mismo año. Esta iniciativa significó el reconocimiento de la responsabilidad de las entidades educativas en favor del denominado Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, Educación 2030, así como de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que identifican la función principal que desempeña la formación como uno de los impulsores trascendentales del desarrollo.

Por ello, en el marco de acción del ODS 4-Educación 2030 se convocó a todos los países a comprometerse con los fines del Objetivo de Desarrollo Sostenible relativo a la educación. Asimismo, estableció la ruta a seguir para su implementación, incluyendo mecanismos de coordinación y financiamiento orientados a garantizar una formación inclusiva y equitativa para todos. De igual manera, planteó las competencias que cada nación debe considerar en la construcción de sus planes educativos, tomando en cuenta los contextos, capacidades y realidades específicas, así como el nivel de desarrollo y las políticas internas de cada país (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016).

A partir de esta Declaración, el ámbito educativo volvió a situarse entre las prioridades a nivel global, al reconocérsele como uno de los medios fundamentales para superar las desigualdades estructurales de cada nación. Así también, se destacó su papel en el impulso y la promoción de la acción social y en el fomento de la participación de la sociedad en general. No obstante, los avances hacia una enseñanza de calidad ya enfrentaban retos significativos antes de la pandemia de 2020, cuyos efectos en los sistemas formativos aún se siguen evaluando. En el contexto del siglo XXI, el potencial transformador de la educación media y superior radica en su capacidad de generar individuos críticos, capaces de cuestionar las estructuras de poder y de proponer soluciones innovadoras a los problemas de su entorno.



En primer lugar, la educación media superior es un espacio de transición crucial en el que los estudiantes comienzan a consolidar su identidad y sus proyectos de vida. Aquí es fundamental dotarles de herramientas analíticas y críticas que les permitan comprender los desafíos de su entorno. En este sentido, Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano (2022) han señalado que el propósito de la educación media superior es el de contribuir a la construcción de una sociedad con fundamento en el humanismo y en la ciencia; que las trayectorias estimulen la capacidad de participar en la edificación de una sociedad más justa, pacífica, sustentable y que responda a los retos del futuro. Este nuevo enfoque, procura la formación de nuevas ciudadanías y sienta las bases para hacer de la escuela un espacio para potenciar la transformación y trascendencia tanto personal como social de los estudiantes.

Por otro lado, la educación superior desempeña un papel activo en la utilización del conocimiento para la formación de nuevos cuadros profesionales. En este nivel, se espera que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos específicos, sino también competencias para la investigación y la acción social que ayuden a resolver algunos de los problemas de sus realidades. El reto es que las universidades establezcan vínculos estrechos con las comunidades para responder a sus necesidades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) considera que la educación superior debe de responder a las necesidades que demanda su entorno, capaces de entender y manejar las nuevas tecnologías para responder también a los desafíos globales. Por su parte, la UNESCO (s.f.) integra una perspectiva que reivindica el papel crítico y de progreso de la educación superior, es decir, en la medida que la población alcance mayores niveles de escolaridad, también obtendrá un entorno más tolerante y una sociedad que dialogue entre culturas y pueblos, esencial para el desarrollo y la educación como impulsora de la transformación.

## *II. Políticas públicas y su incidencia en la educación y el desarrollo comunitario*

El mundo contemporáneo se caracteriza por una aceleración tecnológica sin precedentes, cuyo impacto alcanza prácticamente todas las dimensiones de la vida social. Entre estos avances, la digitalización se ha posicionado como un elemento central que transforma los procesos educativos, particularmente en los niveles medio superior y superior. La velocidad de los cambios tecnológicos provoca que gran parte de los conocimientos adquiridos durante la formación escolar queden rápidamente obsoletos, incluso antes de que los estudiantes transiten de un nivel educativo a otro. Esta obsolescencia del conocimiento plantea un desafío estructural para los sistemas educativos, que deben reformular sus contenidos, métodos y propósitos para responder a las exigencias del siglo XXI.

En este contexto, las políticas públicas educativas requieren una profunda transformación. Es indispensable que los programas y planes de estudio incorporen enfoques que estimulen la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la capacidad de innovación. Los métodos tradicionales deben dar paso a pedagogías activas que fomenten la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo. Asimismo, la adaptación progresiva a los cambios tecnológicos debe convertirse en un eje transversal de las reformas educativas, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades pertinentes para un entorno laboral y social altamente dinámico.

Como señalan Robinson y Aronica (2015), la educación debe capacitar a los estudiantes para interpretar el mundo que los rodea, descubrir sus talentos y asumir un rol protagónico en la construcción de su proyecto de vida. Bajo esta premisa, las políticas públicas adquieren un papel

estratégico en la definición de los objetivos y orientaciones de la educación media superior y superior. No obstante, para que dichas políticas tengan un carácter verdaderamente transformador, deben considerar tres dimensiones esenciales: la equidad, el desarrollo comunitario y el financiamiento adecuado.

La equidad implica garantizar que poblaciones históricamente marginadas—como comunidades indígenas, rurales o de bajos recursos—accedan a una educación inclusiva y de calidad. La UNESCO (s.f.) enfatiza la necesidad de fortalecer el empoderamiento político y la participación social para reducir desigualdades y atender las necesidades territoriales. En México, esta visión se refleja en la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación del Estado de México, 2019), que busca transversalizar la perspectiva de género, promover la valoración de la diversidad y disminuir las brechas sociales mediante prácticas pedagógicas contextualizadas.

Tedesco (2014) advierte que la desigualdad y la exclusión son consecuencias de sistemas institucionales que eluden su responsabilidad social. Por ello, las políticas educativas en México deben vincularse estrechamente con el desarrollo comunitario. Retomando la raíz latina *communitas*, entendida como aquello que es común y compartido, resulta fundamental impulsar iniciativas que conecten a las instituciones educativas con los proyectos locales, integrando la investigación participativa en las universidades y el aprendizaje situado en la educación media superior. Sólo así será posible fortalecer territorios más justos, equitativos y sostenibles.

En este sentido, el Estado debe transformar las políticas públicas e invertir en el fortalecimiento del sistema educativo y enlazar la educación, a través del diálogo abierto y con la participación de la sociedad civil. Para Tedesco (2014):

el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia el desarrollo de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad (p. 55).

Habría que resaltar, que como resultado del análisis y de los debates alrededor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que tuvieron lugar en el marco del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible, convocada bajo los auspicios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017), se acordó tener una educación sostenible, con el financiamiento adecuado. Dado que, sin el impulso económico y de inversión suficiente, los esfuerzos por integrar enfoques críticos en la educación y la colaboración integral con las comunidades quedarán limitados.

### III. *Enfoques críticos en la educación para la transformación comunitaria*

Como señala Tedesco (2014), la educación debe comprenderse como un fenómeno profundamente social que contribuye a la construcción de ciudadanía desde una perspectiva centrada en el individuo, promoviendo experiencias de aprendizaje orientadas a la formación de valores éticos, la autonomía y la interiorización de una identidad crítica. Esta identidad, a su vez, impulsa la conciencia de la realidad y el compromiso con su transformación. Desde esta óptica, los enfoques críticos consideran que la educación es un espacio privilegiado para la resistencia, la emancipación y la reconstrucción de sentidos colectivos, en la medida en que permite cuestionar y dismantelar las narrativas dominantes que reproducen desigualdad. Así, la

educación se constituye como un ejercicio político que fomenta el pensamiento autónomo y el compromiso social.

En este marco, Paulo Freire se erige como uno de los referentes más influyentes en la pedagogía crítica contemporánea. Desde la década de los setenta, Freire planteó en su obra *Pedagogía del oprimido* la necesidad de un aprendizaje dialógico en el que estudiantes y comunidades construyeran conocimiento conjunto desde sus experiencias, saberes y realidades. Su propuesta pedagógica parte del principio de que la educación no puede ser neutral ni descontextualizada; por el contrario, debe estar determinada por la historia, la cultura y las condiciones concretas de la sociedad. De acuerdo con Freire (1970), la alfabetización es un acto político y liberador, a través del cual las personas adquieren conciencia de las estructuras de opresión y desarrollan la capacidad de transformarlas. La unión entre reflexión y acción —la praxis— constituye, en su propuesta, el fundamento de la educación liberadora. Esta articulación permite que los sujetos se reconozcan como agentes capaces de humanizar, transformar y liberar su entorno, superando la visión bancaria y reproductora de la educación tradicional.

Paralelamente, el enfoque de educación intercultural se presenta como una necesidad en países caracterizados por la diversidad étnica y cultural, como México. La educación intercultural reconoce el valor de los saberes tradicionales, promueve el diálogo respetuoso entre culturas y rechaza cualquier forma de imposición hegemónica. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2025) ha señalado que este enfoque debe constituir un pilar de las políticas educativas, orientando los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia hacia un modelo inclusivo, dinámico y equitativo. En sintonía con la Nueva Escuela Mexicana, la educación intercultural se concibe como una propuesta dirigida a toda la población, con un énfasis particular en el territorio y la comunidad, fomentando el reconocimiento del otro sin prejuicios, exclusiones ni discriminación.

De manera complementaria, el enfoque de aprendizaje-servicio se consolida como una estrategia eficaz para unir formación académica y compromiso comunitario. Desde su surgimiento en los trabajos de Sigmon y Ramsey (1967), y sus conceptualizaciones posteriores (Giles y Eyler, 1994), el aprendizaje-servicio propone la participación de estudiantes en proyectos sociales destinados a atender necesidades reales de la comunidad. Este modelo articula el aprendizaje teórico con la intervención práctica, propiciando que los estudiantes desarrollen competencias éticas, sociales y profesionales al tiempo que contribuyen al bienestar colectivo.

Bajo estas perspectivas, la educación adquiere un papel central en la construcción de comunidades solidarias, justas y pacíficas. Los enfoques críticos, interculturales y participativos no sólo permiten comprender la complejidad social, sino también promover acciones transformadoras que involucren a las instituciones educativas, organizaciones civiles y movimientos sociales. El desafío contemporáneo radica en fortalecer la producción de conocimiento interdisciplinario y multidisciplinario que acompañe este cambio de paradigma, reconociendo que la educación es uno de los motores fundamentales para impulsar la transformación social y territorial.

#### IV. *La colaboración educativa-comunitaria en México*

La transformación educativa en América Latina exige, cada vez con mayor urgencia, la implementación de acciones y programas que promuevan la resolución colectiva de problemas, la creatividad y el trabajo colaborativo. Estos elementos constituyen desafíos centrales del siglo

XXI y son indispensables para construir sistemas educativos capaces de responder a las profundas desigualdades sociales, territoriales y culturales que caracterizan a la región. En este marco, diversas experiencias ilustran el impacto positivo de una educación comprometida con el desarrollo comunitario, entre las cuales destacan las universidades comunitarias y los programas de formación orientados a las realidades locales. Estas iniciativas buscan articular la producción de conocimiento con las necesidades de las comunidades, especialmente en zonas rurales e indígenas.

En el caso mexicano, Zavala y Rivera (2023) subrayan la relevancia del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2022), organismo creado en 1971 con el objetivo de garantizar el acceso a la educación a niñas, niños y jóvenes de contextos vulnerables. Sus servicios de educación comunitaria se dirigen a localidades de menos de 2,500 habitantes, caracterizadas por elevados niveles de marginación y rezago social. Para su operación, el CONAFE cuenta con la figura de los “Líderes para la Educación Comunitaria” (LEC), jóvenes de entre 16 y 29 años provenientes del ámbito rural, quienes fungen como agentes educativos y dinamizadores comunitarios. Su labor no solo promueve el acceso a la educación, sino que fortalece procesos de participación local y construcción colectiva del aprendizaje.

En consonancia con este enfoque, el Estado mexicano desarrolló el modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar (EBC), orientado a ofrecer una formación flexible, incluyente y popular. El EBC (2022) impulsa trayectorias educativas continuas desde la infancia hasta la adultez, promueve la autogestión local y favorece la creación de redes comunitarias en las que los saberes se ponen en diálogo con la riqueza cultural de cada territorio. Este modelo recupera principios de la educación popular, enfatizando una pedagogía centrada en la comunidad y sus dinámicas.

Asimismo, la vinculación social desde las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas representa un componente fundamental para fortalecer la pertinencia territorial de la educación. En Chiapas, la Universidad Tecnológica de la Selva (UTS), ubicada en Ocosingo, constituye un ejemplo emblemático. Surgida tras los Acuerdos de San Andrés Larráinzar entre el EZLN y el gobierno federal en 1996, la UTS respondió a las demandas históricas de educación superior para pueblos indígenas. Su Plan Institucional (1997) destaca la importancia de consolidar proyectos de vinculación con enfoque de sustentabilidad, articulando prácticas profesionales, servicio social y asesorías que impactan directamente en el desarrollo regional.

El Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018 (Banco Mundial, 2018) advirtió que, ante los acelerados cambios tecnológicos, la reconfiguración de la economía global y las nuevas demandas del mercado laboral, los sistemas educativos deben transformarse con urgencia. En un entorno dominado por la economía digital y la integración mundial, la educación no puede seguir operando bajo los mismos supuestos que guiaron a los sistemas tradicionales. En este cambio de paradigma, la meta fundamental es establecer un enfoque de política educativa centrado en los resultados y en la adquisición de aptitudes relevantes para la vida y el trabajo, tanto en el plano personal como profesional. Asimismo, el informe propone lineamientos para reformar los sistemas educativos de manera que respondan efectivamente a los desafíos contemporáneos.

A pesar de los avances logrados en América Latina y en México, en especial desde el diseño de políticas públicas y el impulso institucional a programas de desarrollo comunitario, persisten

desafíos estructurales que limitan el impacto transformador de la educación media superior y superior. De acuerdo con la UNESCO y los planteamientos de la Agenda 2030, la región enfrenta el problema persistente de la deserción escolar, sobre todo en el nivel medio superior. Este fenómeno implica que, una vez que los estudiantes abandonan el sistema educativo, es poco probable que regresen, lo cual compromete seriamente la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida, empleo y desarrollo personal.

En este contexto, la educación tiene la capacidad de influir de manera decisiva en las generaciones contemporáneas. Entre sus objetivos más relevantes se encuentra proporcionar herramientas que permitan a los individuos y a la colectividad enfrentar los dilemas actuales: estudiar o trabajar en escenarios marcados por la precariedad laboral, las brechas de acceso a la educación, los bajos salarios o la ausencia de redes de cuidado, especialmente en el caso de las mujeres. Asimismo, emergen nuevos desafíos derivados del contexto pospandemia, que exigen alternativas pedagógicas flexibles, modalidades de enseñanza a distancia y estrategias efectivas para afrontar la realidad inmediata. En este sentido, la formación continua, la alfabetización digital y la creación de rutas de inserción laboral se convierten en elementos clave para un sistema educativo adaptado a la modernidad.

La persistencia de desigualdades en el acceso a la educación exige respuestas más profundas. Las brechas entre zonas urbanas y rurales, así como entre grupos sociales con diferentes niveles de ingreso y capital cultural, requieren políticas integrales que garanticen una mayor equidad. En paralelo, algunos modelos educativos tradicionales mantienen cierta resistencia frente a enfoques analíticos, críticos y participativos, lo cual dificulta la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. A ello se suma la insuficiencia de financiamiento, que afecta la sostenibilidad de proyectos educativos y comunitarios. Por ello, el papel de las universidades públicas es determinante para impulsar reformas, fortalecer la vinculación social y ofrecer oportunidades de aprendizaje situadas en escenarios reales, atendiendo la complejidad del territorio.

En el caso de Chiapas, programas como Chiapas Puede: Programa de Alfabetización (Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2025) buscan erradicar el analfabetismo mediante el modelo Fray Matías de Córdova. Este enfoque articula conocimientos teóricos de lectura y escritura con saberes locales de comunidades indígenas e hispanohablantes, dando lugar a un modelo educativo respetuoso de la diversidad cultural.

Una de las contribuciones más significativas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ha sido la creación de las Unidades de Vinculación Docente (UVD). Estas instancias académicas vinculan el aprendizaje en el aula con la realidad comunitaria, permitiendo que estudiantes y docentes afronten directamente los retos que emergen en sus entornos sociales. Las UVD buscan integrar el conocimiento teórico con la práctica profesional, trasladando las experiencias académicas a los contextos regionales y promoviendo una formación basada en la pertinencia social.

Los ejes rectores del programa incluyen el fortalecimiento de la interacción universidad-sociedad, la formación de estudiantes con liderazgo y valores éticos, y el fomento del cuidado ambiental. Desde su creación en 2006, las UVD se han consolidado como un puente entre el conocimiento generado en la universidad y las necesidades de la sociedad (Gaceta UNACH, 2024). Su contribución ha sido reconocida a nivel nacional por la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad Autónoma de Guadalajara.

La participación en las UVD genera beneficios multidimensionales. Para el profesorado, representan una vía para obtener reconocimiento mediante el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPED), lo que incentiva la innovación pedagógica. Para los estudiantes, constituyen espacios privilegiados para el servicio social y las prácticas profesionales, fortaleciendo su formación integral. Para las comunidades, significan la transferencia de conocimientos y soluciones contextualizadas a sus necesidades. Así, las UVD consolidan un modelo de responsabilidad social universitaria que articula docencia, investigación y extensión.

## Conclusiones

El presente trabajo busca demostrar el potencial transformador de la educación, entendida como motor del bienestar y del desarrollo territorial. La evidencia internacional muestra que la educación ha contribuido significativamente al progreso de numerosos países. Sin embargo, los métodos tradicionales aún no han logrado abatir los grandes problemas sociales contemporáneos, particularmente la desigualdad y la exclusión. Lo expuesto en este documento pretende argumentar que la educación puede formar individuos competentes, éticos y comprometidos con su comunidad, capaces de impulsar procesos de transformación orientados a la construcción de sociedades solidarias y pacíficas. No obstante, es necesario reconocer que persisten barreras estructurales que impiden que la educación media superior y superior desplieguen plenamente su papel como agentes de cambio.

En este panorama, las Instituciones de Educación Superior (IES) representan un eje fundamental en la transformación de los ambientes de conocimiento. El contexto educativo, influido por cambios tecnológicos, sociales y económicos, no puede permanecer estático. Las IES deben renovarse continuamente mediante la crítica social, la actualización curricular y el diseño de políticas integrales que reconozcan la ampliación de los perfiles profesionales y las nuevas necesidades del territorio.

La vinculación entre la universidad, los sectores productivos y las comunidades constituye uno de los objetivos más estratégicos, ya que permite realizar actividades conjuntas que fortalecen las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Transformar la perspectiva tradicional de vinculación universitaria implica ampliar las estrategias reactivas y apostar por una vinculación permanente, capaz de integrarse en los procesos formativos de estudiantes, docentes y administrativos. Este camino permitirá a la universidad reafirmar su papel en la sociedad y contribuir, de manera sostenida, al desarrollo territorial, social y económico de Chiapas y de México.

## Referencias

Arroyo Ortiz, J. P. & Pérez Campuzano, M. E. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. En A. Aguirre Juárez y A. Ramírez Martinell (coords.), *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 19-37). Colegio

- de Bachilleres del Estado de Veracruz.  
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2023/01/Libro-EMS-ante-NEM.pdf>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general"*. Banco Mundial.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/788121507799398417/pdf/120299-WDR-v2-PUBLIC-summary-SPANISH.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2022). *Educación Comunitaria para el Bienestar*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaceta UNACH (2024). *La extensión de la cultura y los servicios a través de las unidades de vinculación docente*. <https://gaceta.unach.mx/numeros/item/137-la-extension-de-la-cultura-y-los-servicios-a-traves-de-las-unidades-de-vinculacion-docente>
- Giles, D. E. Jr. & Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Self-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 1(1), 77-85.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134\\_documento.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf)
- Real Academia Española (s.f.). Comunidad. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/comunidad?m=form>
- Robinson K. & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Editorial Grijalbo.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2025). Programa de Alfabetización Chiapas Puede. <https://chiapaspuede.educacionchiapas.gob.mx/>
- Secretaría de Educación del Estado de México (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2025). *ABC de la interculturalidad*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)
- Secretaría de Gobierno de Chiapas (1997). *Decreto por el que se crea la Universidad Tecnológica de la Selva*. Periódico Oficial del Estado de Chiapas. [http://www.utselva.edu.mx/MarcoLegal/MarcoLegal/Decreto/Decreto-UTSelva-Periodico\\_-Oficial-No57-19-Nov-1997.pdf](http://www.utselva.edu.mx/MarcoLegal/MarcoLegal/Decreto/Decreto-UTSelva-Periodico_-Oficial-No57-19-Nov-1997.pdf)
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *El aprendizaje de calidad*. <https://www.unesco.org/es/quality-learning>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa/PDF/245656spa.pdf.multipage](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multipage)
- Zavala Berbena, M. A., & Rivera Sepúlveda, A. A. (2023). El modelo educativo del CONAFE desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925>



*Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de sexto grado de primaria*

*Pedagogical strategies to strengthen emotional intelligence in sixth-grade elementary students*

**Valeria Ruiz Abarca**

Universidad Autónoma de Chiapas, México

<https://orcid.org/0009-0006-2236-937X>

[valeria.ruiz04@unach.mx](mailto:valeria.ruiz04@unach.mx)

**Pricila Guadalupe Marín Hernández**

<https://orcid.org/0009-0002-2271-949X>

[pricila.marn64@unach.mx](mailto:pricila.marn64@unach.mx)

**Luz Daniela Morales Díaz**

<https://orcid.org/0009-0004-2749-7755>

[luz.morales28@unach.mx](mailto:luz.morales28@unach.mx)

**Viviana Montejo Namindamo**

<https://orcid.org/0009-0004-0484-4072>

[viviana.montejo70@unach.mx](mailto:viviana.montejo70@unach.mx)

**Resumen**

El estudio tuvo como propósito comprender el desarrollo emocional de los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Gustavo Díaz Ordaz, identificando sus competencias socioemocionales, sus comportamientos observables y las percepciones de la docente, con el fin de fundamentar estrategias pedagógicas que fortalezcan su inteligencia emocional. Se empleó un enfoque mixto con una muestra de 30 estudiantes de 11 a 12 años, a quienes se aplicaron cuestionarios tipo Likert sobre competencias emocionales, además de realizar observación estructurada en el aula, una entrevista semiestructurada a la docente y diversas actividades lúdicas orientadas a provocar respuestas emocionales espontáneas. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva con SPSS y los cualitativos mediante análisis temático. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan fortalezas en la colaboración, la perseverancia y la práctica de valores como la honestidad; no obstante, se observaron dificultades en la identificación de emociones, la autorregulación y el manejo de la frustración. Asimismo, la docente señaló que estas limitaciones influyen en la convivencia y en el clima de aprendizaje. Los hallazgos evidencian que el grupo cuenta con bases favorables para el desarrollo socioemocional, pero requiere un acompañamiento pedagógico sistemático que incluya estrategias reflexivas, artísticas y de mindfulness para promover un clima escolar positivo y favorecer un desarrollo emocional más equilibrado.

**Palabras clave:** aprendizaje socioemocional, autorregulación, desarrollo infantil, educación básica, habilidades sociales.

## Abstract

The purpose of this study was to understand the emotional development of sixth-grade students at Gustavo Díaz Ordaz Elementary School by identifying their socio-emotional competencies, observable behaviors, and the teacher's perceptions, with the aim of supporting pedagogical strategies that strengthen their emotional intelligence. A mixed-methods approach was used with a sample of 30 students aged 11 to 12. Likert-type questionnaires were administered to assess emotional competencies, and structured classroom observations, a semi-structured interview with the teacher, and play-based activities designed to elicit spontaneous emotional responses were conducted. Quantitative data were analyzed through descriptive statistics using SPSS, while qualitative data were examined through thematic analysis. The findings showed that students demonstrated strengths in collaboration, perseverance, and values such as honesty; however, difficulties were observed in identifying emotions, regulating emotional responses, and managing frustration. The teacher also noted that these challenges affected classroom interactions and the overall learning environment. The results indicate that although the group possesses favorable foundations for socio-emotional development, they require systematic pedagogical support that includes reflective, artistic, and mindfulness-based strategies to foster a positive school climate and promote more balanced emotional growth.

**Keywords:** socio-emotional learning, self-regulation, child development, basic education, social skills.

## Introducción

La educación emocional ha adquirido una relevancia creciente dentro de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente ante los desafíos que enfrentan niñas y niños en la etapa de transición entre la niñez y la adolescencia. A nivel internacional, organismos como la ONU (2024) han destacado que una educación de calidad debe incluir explícitamente el bienestar socioemocional como componente del desarrollo integral infantil. En México, este enfoque es cada vez más reconocido en la práctica docente, aunque aún persisten limitaciones en términos de estrategias sistemáticas aplicables en el aula.

En estudiantes de 11 a 12 años, las transformaciones cognitivas, emocionales y sociales influyen en su capacidad para aprender, convivir y regular sus propias emociones. La inteligencia emocional, entendida como la habilidad para identificar, comprender y gestionar emociones, constituye un factor clave en esta etapa del desarrollo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2020). Estudios recientes han demostrado que el aprendizaje socioemocional contribuye a la mejora del rendimiento académico, el fortalecimiento de la autoestima, la disminución de conductas problemáticas y el incremento de la convivencia positiva (Cabello & Fernández-Berrocal, 2023; Schonert-Reichl, 2021).

Asimismo, marcos internacionales como CASEL (2020) señalan que las competencias socioemocionales deben enseñarse de manera explícita a través de programas estructurados que fomenten la autoconciencia, la autorregulación, la toma de decisiones responsables, la empatía y las habilidades sociales. Estas directrices coinciden con aportes teóricos clásicos como los de Bandura, Piaget y Vygotsky, cuya obra sigue fundamentando la comprensión del desarrollo infantil y la influencia de los contextos sociales y escolares en la formación emocional.

En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo comprender el desarrollo emocional de los estudiantes de sexto grado de una primaria pública en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, identificando sus competencias socioemocionales y comportamientos observables, así como las percepciones de la docente. A partir de ello, se plantean estrategias pedagógicas para fortalecer su inteligencia emocional y fomentar un ambiente de convivencia saludable.

### **Objetivo general**

Comprender el desarrollo emocional de los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Gustavo Díaz Ordaz, analizando sus competencias emocionales, comportamientos observables y percepciones docentes, con el propósito de fundamentar y proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan su inteligencia emocional en el marco de una educación inclusiva y de calidad.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las competencias emocionales predominantes (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) en los estudiantes de sexto grado.
2. Analizar los comportamientos y conductas emocionales observables dentro del aula durante actividades académicas y lúdicas.
3. Explorar la percepción de la docente sobre el manejo emocional, las interacciones sociales y las necesidades socioemocionales del grupo.
4. Relacionar las competencias emocionales identificadas con el desarrollo integral del niño desde perspectivas teóricas contemporáneas.
5. Proponer estrategias pedagógicas basadas en evidencia (reflexivas, artísticas y de mindfulness) para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes.

### **Fundamentos conceptuales de la educación emocional**

La educación emocional se entiende como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”, con el fin de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos cotidianos y aumentar el bienestar personal y social. Este enfoque educativo no es una materia aislada, sino un componente transversal que debe incorporarse en la vida diaria del aula. En la práctica, la educación emocional busca que los estudiantes aprendan a identificar, expresar y regular sus emociones de forma adecuada, lo que previene conflictos y mejora la convivencia (Bisquerra, 2009).

Un concepto central es la inteligencia emocional, popularizado por Goleman (1996) y que define la capacidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás. Goleman propone cinco competencias clave: autoconciencia emocional (identificar los propios estados afectivos), autorregulación (controlar impulsos y emociones negativas), motivación (orientar el esfuerzo hacia metas pese a obstáculos), empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro) y habilidades sociales (facilitar relaciones saludables). Estas competencias son especialmente críticas en la etapa de 11-12 años, donde los cambios emocionales se intensifican y se requiere apoyo educativo para su gestión. Por ejemplo, la autoconciencia emocional permite al niño nombrar lo que siente, preludio de una regulación efectiva; la falta de esta conciencia

puede generar comportamientos impulsivos (Goleman, 1996). La autorregulación se refiere a controlar las reacciones ante situaciones estresantes y, según Goleman (1996), implica “controlar impulsos y canalizar emociones perturbadoras de forma adecuada”, habilidad esencial para la convivencia pacífica en el aula. La empatía, por su parte, es la base de los comportamientos prosociales y “una condición esencial para la cooperación y el respeto” entre estudiantes.

## **Metodología**

### **Diseño de investigación**

Se utilizó un diseño mixto con integración de métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión amplia del desarrollo emocional del grupo. Este enfoque permitió combinar la medición objetiva de competencias con la exploración profunda de comportamientos y percepciones.

### **Población y muestra**

La población estuvo conformada por estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Gustavo Díaz Ordaz, en Tuxtla Gutiérrez. La muestra fue no probabilística por conveniencia e incluyó 30 estudiantes de entre 11 y 12 años.

### **Instrumentos**

- Cuestionario de Likert: para evaluar autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales
- Escala de bienestar emocional: para identificar satisfacción personal.
- Observación estructurada: para registrar comportamientos emocionales y dinámicas de convivencia.
- Entrevista semiestructurada a la docente: sobre el manejo emocional del grupo.
- Actividades lúdicas y expresivas: para observar respuestas espontáneas.

### **Procedimiento**

La recolección de datos se realizó el 27 de enero de 2025 durante dos horas de trabajo de campo. Se aplicaron los cuestionarios, se desarrollaron actividades lúdicas y se efectuó la entrevista a la docente. Las observaciones se registraron de manera sistemática en notas de campo.

### **Análisis de datos**

Para el análisis cuantitativo, los datos fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS, obteniendo frecuencias, porcentajes y representaciones gráficas que permitieron identificar tendencias en las competencias emocionales. En cuanto al análisis cualitativo, las entrevistas y observaciones fueron sometidas a un análisis temático que incluyó lectura profunda, codificación manual, categorización y la identificación de patrones relevantes. Finalmente, se realizó una triangulación de resultados para integrar los hallazgos de ambos enfoques y obtener una interpretación más sólida y completa del desarrollo emocional de los estudiantes.

El estudio siguió un diseño mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión holística del desarrollo emocional estudiado. El enfoque cualitativo permitió

explorar experiencias y percepciones subjetivas de alumnos y docente, mientras que el cuantitativo facilitó medir objetivamente niveles de competencias emocionales. La población objetivo fueron los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Gustavo Díaz Ordaz (Tuxtla Gutiérrez), accesible mediante muestreo por conveniencia. Se seleccionó una muestra de 30 alumnos (11-12 años) que accedieron a participar voluntariamente con autorización previa.

Se diseñaron diversos instrumentos de recolección de datos acordes con el enfoque mixto. Para la parte cuantitativa se aplicó un cuestionario tipo Likert autoadministrado sobre competencias socioemocionales percibidas, incluyendo ítems de autoconciencia, regulación, empatía, motivación y habilidades sociales. Además, se utilizó una escala de bienestar emocional que evalúa la satisfacción con la vida y el equilibrio emocional de los niños. En la vertiente cualitativa se empleó observación estructurada en el aula para registrar comportamientos emocionales en situaciones específicas (por ejemplo, interacciones grupales o juego libre). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a la maestra de grupo para indagar sus valoraciones sobre las dinámicas emocionales en el aula. También se planificaron actividades lúdicas dirigidas (juegos expresivos, dramatización) que provocaran respuestas emocionales, permitiendo observar cómo los niños identifican y gestionan emociones en un contexto controlado.

La recolección de datos se efectuó en una sesión de trabajo de campo el 27 de enero de 2025 en el aula de sexto grado. Se coordinó con la dirección del plantel la aplicación de las encuestas y la realización de actividades durante dos horas lectivas. Los investigadores aplicaron individualmente el cuestionario a cada alumno, mientras un asistente realizaba la observación participante del clima y conductas del grupo. Posteriormente, se llevó a cabo la entrevista con la maestra, desarrollada en varios momentos durante nuestra estancia en la escuela, hasta recabar sus respuestas completas. La colaboración del personal escolar y la disposición de la docente resultaron clave para la consecución exitosa de la recolección.

Para el análisis se trianguló la información obtenida. En el caso de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Con SPSS se organizaron y codificaron las respuestas de las encuestas, generando tablas de frecuencia y gráficas de barras. Este análisis descriptivo permitió identificar patrones y niveles de percepción en las dimensiones emocionales evaluadas. Para los datos cualitativos, las entrevistas y observaciones fueron analizadas de manera interpretativa: se revisaron las transcripciones y notas de campo, identificando temas recurrentes, actitudes y valoraciones relevantes. La interpretación cualitativa se basó en codificación manual de contenidos, permitiendo enriquecer el entendimiento de los datos numéricos. La combinación de análisis estadístico y cualitativo reforzó la validez de los hallazgos, ofreciendo conclusiones más sólidas sobre el estado de la inteligencia emocional en los estudiantes de sexto grado.

## **Resultados y discusión**

Los resultados cuantitativos evidenciaron que el 65.5 % de los estudiantes manifestó trabajar bien en equipo y mostrar amabilidad hacia sus compañeros. El 69 % afirmó perseverar ante tareas difíciles, mientras que el 55.2 % expresó confianza en alcanzar metas retadoras. Asimismo, el 75.8 % destacó la importancia de actuar con honestidad, lo que refleja valores éticos consolidados.

**Tabla 1.**

*Resultados cuantitativos sobre competencias emocionales.*

Competencia emocional	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Autoconciencia	63	27	10
Autorregulación	58	30	12
Motivación	55	33	12
Empatía	60	25	15
Habilidades sociales	52	28	20

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta a estudiantes.

Sin embargo, las dimensiones de autoconciencia y autorregulación mostraron porcentajes más bajos. Un 63 % reportó dificultades para identificar sus emociones y un 58 % para controlarlas en situaciones de frustración. Estas dificultades también se observaron durante las actividades lúdicas, donde algunos niños reaccionaban impulsivamente ante desafíos o conflictos.

La docente confirmó que varios estudiantes experimentan problemas para gestionar emociones como enojo, tristeza o frustración. Señaló que, aunque muestran interés y disposición para participar en clase, requieren apoyo específico para manejar situaciones de presión o conflicto interpersonal.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que subrayan la importancia de trabajar las competencias socioemocionales desde edades tempranas. Por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal (2020) destacan que la identificación emocional es base para la regulación, mientras que Schonert-Reichl (2021) enfatiza que la práctica sistemática de programas SEL mejora la convivencia escolar y reduce conductas disruptivas. Asimismo, estudios actuales demuestran que actividades de mindfulness en el aula favorecen la atención plena, reducen estrés y fortalecen el autocontrol (Lippman & Rivers, 2020).

En este sentido, el grupo estudiado presenta tanto fortalezas (colaboración, honestidad y perseverancia) como áreas críticas (autoconciencia y autorregulación), lo que indica la necesidad de intervenciones pedagógicas focalizadas.

## Conclusiones

El estudio permitió identificar el nivel actual de desarrollo emocional de los estudiantes de sexto grado, mostrando tanto habilidades consolidadas como áreas que requieren mayor atención pedagógica. Los estudiantes poseen características favorables para la convivencia, como la colaboración, la perseverancia y el respeto por valores fundamentales. No obstante, enfrentan retos importantes en el reconocimiento de sus emociones, la regulación emocional y el manejo de la frustración.

Las observaciones realizadas y la percepción docente confirman que estas dificultades impactan directamente en la dinámica del aula y en la forma en que los estudiantes afrontan los retos académicos y sociales. Por ello, resulta necesario incorporar estrategias pedagógicas que integren actividades reflexivas, expresivas, artísticas y de mindfulness para fortalecer la capacidad de los niños para identificar y regular sus emociones.

Este estudio ofrece bases para futuras intervenciones centradas en la educación emocional dentro del nivel primaria y refuerza la relevancia de diseñar programas sistemáticos que promuevan el bienestar socioafectivo y contribuyan al desarrollo integral del alumnado.

## Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.  
<https://doi.org/10.5860/CHOICE.35-1826>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=50327>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.  
<https://www.sintesis.com/libro/psicopedagogia-de-las-emociones-2187>
- CASEL. (2020). *SEL Framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.  
<https://casel.org/sel-framework>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Weissberg, R. P. (2020). Social and emotional learning interventions in schools: What works. *Child Development*, 91(1), 233–244.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología positiva. *Revista de Educación*, 337, 19–37.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-02.html>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.  
<https://editorialkairos.com/catalogo/inteligencia-emocional>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. (2021). Social and emotional learning: A principled science of human development. *Educational Psychologist*, 56(2), 78–92.
- Kohlberg, L. (1992). La psicología del desarrollo moral. *Desclée De Brouwer*. <https://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspub04.pdf>.
- O'Connor, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2022). A review of the effects of social and emotional learning for students in grades 4–12. *Review of Educational Research*, 92(1), 33–70.
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Educación – Desarrollo sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Piaget, J. (1984). *El desarrollo del pensamiento: Equilibración de estructuras cognitivas*. Ariel.  
<https://www.editorialariel.es/libro/ariel/el-desarrollo-del-pensamiento-9788434407036/>

- Schonert-Reichl, K. (2021). Promoting SEL in schools: perspectives from research. *Educational Psychologist*.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.  
<https://www.paidos.com.mx/libros/pensamiento-y-lenguaje-9788449312135>
- Zenner, C., Herrleben Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



## ***La brecha digital rural-urbana como obstáculo para la meta 4 de la Agenda 2030***

### ***The rural-urban digital divide as an obstacle to Goal 4 of the 2030 Agenda***

**Jesús Arnulfo Gómez Sánchez**

Universidad Autónoma de Chiapas. México

<https://orcid.org/0009-0000-2598-8404>

[jesus.gomez90@unach.mx](mailto:jesus.gomez90@unach.mx)

**Rebeca Garzón Clemente**

Universidad Autónoma de Chiapas. México

<https://orcid.org/0000-0002-7174-0466>

[rgarzon@unach.mx](mailto:rgarzon@unach.mx)

**César Aramis Martínez Leina**

Universidad Autónoma de Chiapas. México

<https://orcid.org/0000-0002-9460-7764>

[cesar.leina@unach.mx](mailto:cesar.leina@unach.mx)

**Lisandro Montesinos Salazar**

Universidad Autónoma de Chiapas. México

<https://orcid.org/0000-0002-3446-5506>

[lisandro.montesinos@unach.mx](mailto:lisandro.montesinos@unach.mx)

#### **Resumen**

Este estudio analiza cómo la brecha digital rural-urbana constituye un obstáculo para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La investigación se desarrolló en dos instituciones de nivel secundaria en Chiapas. Bajo un paradigma naturalista y la metodología *Verstehen*, se adoptó un enfoque mixto que combinó observación distante, cuestionarios socioeconómicos y entrevistas semiestructuradas aplicadas a 53 estudiantes, de los cuales 10 fueron seleccionados para un análisis más profundo. Los resultados muestran tres niveles de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): amplio, intermedio y limitado. Aunque todos los estudiantes cuentan con un celular con internet, persisten desigualdades en la disponibilidad de dispositivos, en el desarrollo de competencias digitales y en los usos asignados a la tecnología, donde el entretenimiento prevalece sobre los fines académicos. La brecha digital continúa restringiendo la equidad educativa y limita los avances hacia el ODS 4, lo que exige fortalecer la infraestructura tecnológica, promover la alfabetización digital y fomentar un uso pedagógico de las TIC.

**Palabras clave:** Brecha digital, Educación inclusiva, Tecnología de la información.

## Abstract:

This study analyzes how the rural-urban digital divide constitutes an obstacle to achieving Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) of the 2030 Agenda, which aims to ensure inclusive, equitable, and quality education. The research was conducted in two secondary schools in Chiapas. Using a naturalistic paradigm and the Verstehen methodology, a mixed approach was adopted that combined distant observation, socioeconomic questionnaires, and semi-structured interviews with 53 students, 10 of whom were selected for further analysis. The results show three levels of access to Information and Communication Technologies (ICTs): broad, intermediate, and limited. Although all students have a cell phone with internet access, inequalities persist in the availability of devices, in the development of digital skills, and in the uses assigned to technology, where entertainment prevails over academic purposes. In conclusion, the digital divide continues to restrict educational equity and hinder progress toward SDG 4, which requires strengthening technological infrastructure, promoting digital literacy, and fostering the pedagogical use of TIC.

**Keywords:** Digital divide, Inclusive education, Information technology.

## Introducción

La Agenda 2030 constituye un plan de acción mundial que se articula en torno a cinco pilares fundamentales: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas. Su propósito central es poner fin a la pobreza en todas sus formas, garantizar el bienestar y la salud, proteger los recursos naturales, impulsar un crecimiento económico sostenible, promover sociedades pacíficas y fortalecer la cooperación a través de alianzas globales. Fue adoptada en septiembre de 2015, tras la culminación del periodo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y se erige como una hoja de ruta compartida para orientar las políticas públicas de los Estados hacia el desarrollo sostenible.

Este instrumento internacional representa uno de los consensos más amplios alcanzados en la historia contemporánea, al haber sido suscrito por los 193 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La Agenda está conformada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas específicas que, aunque universales, permiten a cada país ajustarlas a sus contextos, necesidades y capacidades nacionales. Este diseño flexible busca conciliar la naturaleza global de los compromisos con la diversidad de realidades locales.

En este sentido, México ha emprendido acciones concretas para materializar los ODS a través de seis iniciativas emblema, entre las que destacan *Sembrando Vida*, *Jóvenes Construyendo el Futuro*, *Escuela Técnica Roberto Rocca*, *Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria*, así como *Original*, un movimiento orientado a reconocer y visibilizar la diversidad cultural a partir del diálogo y la participación activa de las comunidades (Secretaría de Economía, 2024). Dichas iniciativas no solo buscan dar respuesta a problemáticas sociales y económicas inmediatas, sino también sentar las bases de un desarrollo inclusivo y sostenible en el mediano y largo plazo.

Bajo este marco, el Objetivo 4 de la Agenda 2030 adquiere una relevancia estratégica, al plantear la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”. Este objetivo se desglosa en seis metas sustantivas que, de manera general, buscan garantizar acceso universal a

todos los niveles educativos, eliminar desigualdades de género, atender poblaciones vulnerables, incorporar valores de sostenibilidad, paz y derechos humanos, además de asegurar docentes capacitados e infraestructuras que fortalezcan procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y equitativos (Narváez & Holguín, 2024).

Sin embargo, el logro de este objetivo se enfrenta a múltiples desafíos estructurales que trascienden las políticas educativas tradicionales. Uno de los más apremiantes es la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la alfabetización digital se convierte en un requisito indispensable no solo para estudiantes, sino también para docentes y familias, lo cual exige políticas de formación y acompañamiento continuo. La carencia de estas condiciones reproduce y amplifica desigualdades preexistentes, generando un círculo vicioso que dificulta avanzar hacia la equidad educativa.

La llamada brecha digital rural-urbana limita las posibilidades de aprendizaje equitativo. Mientras en contextos urbanos la conectividad y los dispositivos suelen estar más disponibles, en las zonas rurales persisten carencias estructurales que impiden a los estudiantes incorporarse plenamente a la educación mediada por tecnologías. Esta desigualdad digital no solo refleja disparidades tecnológicas, sino también sociales, económicas y culturales, lo que convierte a la brecha digital en un obstáculo directo para el cumplimiento del ODS 4 en países como México, así como en otros que buscan dar cumplimiento cabal a la Agenda 2030.

El origen del concepto de brecha digital continúa siendo ambiguo, ya que no existe certeza respecto a su autoría, el contexto ni el momento histórico en el que fue utilizado por primera vez. Sin embargo, diversos antecedentes señalan que su primera referencia documentada se encuentra en un informe oficial emitido por la Administración Nacional de Telecomunicaciones e Información del Departamento de Comercio de los Estados Unidos, a mediados de la década de 1990.

Así pues, Romero (2020) define la brecha digital como la disparidad que se manifiesta entre distintos sectores sociales, diferenciando a quienes poseen acceso a internet de aquellos que carecen de él, fundamentalmente debido a factores de carácter económico. De la noción general de brecha digital se desprenden tres categorías complementarias que permiten dotar al concepto de una mayor profundidad analítica: la brecha digital de acceso, brecha digital de uso y la brecha digital generacional.

En esta línea, van Dijk (2017) concibe el acceso como un proceso de apropiación tecnológica, subrayando los aspectos materiales vinculados a la disponibilidad de recursos. De este modo, la brecha digital de acceso se manifiesta cuando determinados sectores de la población, principalmente por limitaciones de carácter económico, no logran disponer libremente de dispositivos y servicios tecnológicos, mientras que otros grupos sociales acceden a ellos sin restricciones significativas.

Por otra parte, la brecha digital de uso se relaciona con el nivel de competencias que los individuos desarrollan en el manejo de las tecnologías. En este sentido, la mera posesión de dispositivos no garantiza un uso avanzado ni crítico de los mismos. Es posible que una persona con varios equipos móviles solo despliegue habilidades básicas como realizar llamadas o enviar mensajes, en tanto que otra, aun con un único dispositivo, haya adquirido destrezas avanzadas

que le permiten crear contenidos digitales, gestionar y buscar información de manera eficiente, así como instalar y configurar software especializado.

Además, está la brecha digital generacional, que a diferencia de la de acceso y la de uso, esta se centra en la edad de las personas y por consiguiente la diferencia de épocas. “Es así como la brecha digital generacional, que implica la separación entre las generaciones que crecieron de la mano con las nuevas tecnologías y las que no” (Cordova, 2020, p. 25).

Ahora bien, el presente artículo tiene como propósito poner en evidencia cómo la brecha digital se constituye en una problemática de alcance global que limita de manera significativa el cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030. Particularmente, se retoma un estudio realizado en los municipios de Chapultenango y Tuxtla Gutiérrez, en el estado de Chiapas, que representan dos realidades contrastantes: la rural y la urbana.

Se muestra que, si bien se han logrado avances notables orientados a garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, persisten sectores sociales en los que se evidencian profundas desigualdades respecto al acceso y uso de las tecnologías. Dichas tecnologías, convertidas hoy en herramientas útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje, marcan la diferencia entre estudiantes que logran integrarse al mundo digital y aquellos que permanecen en condiciones de exclusión. Asimismo, la comparación entre los contextos rurales y urbanos revela que las carencias no se limitan al acceso físico, sino también al uso significativo de la tecnología.

## **Metodología**

En lo que a la metodología de esta investigación se refiere, esta se encuentra ubicada dentro del paradigma Naturalista ya que permite una observación directa de fenómenos naturales, es decir, un estudio a fondo de comportamientos, fenómenos, procesos y relaciones de los estudiantes tal como ocurren en la realidad, o al menos lo más cercano a eso. En este sentido, se interpretó como los estudiantes experimentan la brecha digital en sus propios contextos.

Al margen de esto, el trabajo se acuñó en una metodología *Verstehen* ya que nos permite realizar un análisis profundo de la realidad de los sujetos involucrados, es decir, comprender desde dentro el sentido subjetivo de los actores sociales. Tal como lo afirma Mella (1998) al mencionar que “*Verstehen*, enfatiza el entendimiento empático como un medio para alcanzar el objetivo de la explicación causal del accionar humano. Se constituye en una forma para obtener el significado subjetivo del acto”. (p.32)

Cabe destacar que el presente proyecto de investigación adoptó el método de estudio de caso, en tanto permitió realizar un análisis detallado y una comprensión profunda de un grupo específico de estudiantes. El propósito central fue describir el impacto que tuvo en ellos la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como las dificultades que enfrentaron para acceder a las mismas. Este método se sustentó en una dimensión predominantemente descriptiva, orientada a caracterizar la realidad estudiada sin perder de vista la complejidad del fenómeno social analizado.

En cuanto al enfoque metodológico, se optó por un diseño de tipo mixto, que combina elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo permitió obtener

un primer acercamiento a las características generales de la población participante tales como número de estudiantes, edad y sexo, aportando datos objetivos y sistematizables. Por su parte, el enfoque cualitativo resultó indispensable para aproximarse a la subjetividad de los sujetos investigados, lo que permitió comprender los significados, experiencias y percepciones asociadas al uso y acceso de las TIC. Si bien se empleó la complementariedad de ambos enfoques, la investigación tendió a privilegiar el componente cualitativo, dado que el objetivo principal era profundizar en las vivencias y en los sentidos atribuidos por los estudiantes.

Para la recopilación de información se utilizaron técnicas e instrumentos propios tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo. Entre ellos se destacan la observación distante, la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas semiestructuradas. Estas últimas se llevaron a cabo con el apoyo de un guion de entrevista previamente diseñado, así como de equipo electrónico destinado a la grabación de audio, lo que permitió disponer de registros fidedignos de los testimonios. Dichos insumos se constituyeron en evidencias empíricas que favorecieron un acercamiento riguroso a la realidad estudiada, aportando tanto datos objetivos como narrativas subjetivas que enriquecieron el análisis.

Finalmente, la articulación de estas técnicas posibilitó una triangulación de la información obtenida, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los hallazgos. De este modo, la estrategia metodológica no solo permitió identificar las limitaciones materiales en el acceso a las TIC, sino también comprender cómo estas condiciones influyen en las prácticas educativas y en la construcción de experiencias de aprendizaje diferenciadas entre los estudiantes. A continuación, se dará a conocer la metodología de la investigación a partir del camino construido por el investigador durante este trabajo.

La descripción de la metodología es entendida como la ruta o camino que como investigador se utilizó para aprehender el objeto de estudio, en este caso la brecha digital que los estudiantes experimentaron con la llegada de las TIC y las dificultades que tuvieron en cuanto su acceso y uso.

Para efectos de esta investigación, se decidió trabajar en dos instituciones educativas de nivel secundaria que representan contextos contrastantes: por un lado, la *Escuela Telesecundaria 051 Juan Escutia y Martínez (ETV 051)*, perteneciente al ámbito rural, y por otro, la *Secundaria Técnica No. 2 Centenaria PREVO de Tuxtla Gutiérrez (PREVO)*, correspondiente al contexto urbano. De esta manera, se delimitan dos escenarios distintos pero comparables, ya que ambos forman parte de la educación básica y, específicamente, del nivel secundaria, lo que permitió establecer puntos de contraste y similitud en torno a la problemática investigada.

La población de estudio estuvo conformada por un total de 53 estudiantes de secundaria, de los cuales 29 pertenecen a la institución urbana ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y 24 a la telesecundaria situada en el municipio rural de Chapultenango. La edad de los participantes osciló entre los 13 y 15 años, con cohortes de nacimiento correspondientes a 2009 y 2010. En términos específicos, 34 estudiantes contaban con 13 años, 18 con 14 años y solo uno con 15 años de edad, lo que implica que todos ellos nacieron en un periodo de amplio desarrollo y expansión de las tecnologías digitales.

Todos los participantes son de 2º grado de secundaria, 29 pertenecen al grupo “J” de la PREVO (Tuxtla Gutiérrez, medio urbano) que están inscritos en el taller de informática. Los 24 restantes

son del grupo “C” de la ETV 051 (Chapultenango del medio rural). También se observó que 39 alumnos cursaron su educación primaria en el turno matutino, 10 en el turno vespertino y 4 prefirieron no responder.

En cuanto a la distribución por sexo, en la secundaria técnica urbana participaron 13 varones y 16 mujeres, mientras que en la telesecundaria rural se contó con 9 varones y 15 mujeres. En suma, la muestra total quedó conformada por 22 estudiantes de sexo masculino y 31 de sexo femenino, lo que refleja una ligera predominancia de mujeres en ambos contextos. Este dato resulta relevante, dado que la literatura sobre la brecha digital también ha documentado diferencias en la forma en que hombres y mujeres se apropian de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El proceso metodológico se inició con la observación distante, cuyo objetivo fue registrar la interacción de los estudiantes con las TIC y la manera en que se manifestaba la brecha digital en cada contexto, procurando no intervenir en la dinámica cotidiana para mantener la naturalidad de las conductas observadas. Posteriormente, se aplicó un cuestionario de tipo socioeconómico integrado por 12 ítems, diseñado para caracterizar a los estudiantes en función de antecedentes escolares, entorno familiar, situación académica y condiciones personales. Este instrumento permitió obtener una primera radiografía de los grupos y detectar elementos vinculados al acceso y uso de las TIC.

A partir del análisis de los cuestionarios, se seleccionó un subgrupo conformado por 10 estudiantes (5 de la secundaria técnica y 5 de la telesecundaria), representativos de distintos niveles de brecha digital: alto, medio y bajo. La elección de este subgrupo respondió a la lógica del estudio de caso, que requiere un análisis profundo de sujetos seleccionados estratégicamente en función de la problemática investigada. Con estos estudiantes se trabajó de manera personalizada, aplicando los instrumentos complementarios de carácter cualitativo.

En una segunda etapa, se aplicó una entrevista semiestructurada orientada a explorar en mayor profundidad las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los estudiantes a la brecha digital. Este instrumento buscó acceder a la subjetividad de los participantes, indagando no solo en las limitaciones objetivas de acceso a la tecnología, sino también en los usos, apropiaciones y valoraciones que construyen en torno a ella.

Tanto los cuestionarios como las entrevistas fueron aplicados en un lapso de dos semanas, lo que permitió reunir un volumen significativo de información. Dicho corpus de datos, conformado por evidencias cuantitativas y cualitativas, constituyó la base para el análisis comparativo entre los contextos rural y urbano, posibilitando así una comprensión más amplia de la problemática estudiada.

## **Resultados y discusión**

Como se mencionó anteriormente, a pesar de trabajar con un total de 53 estudiantes distribuidos entre la PREVO y la ETV 051, se trabajó de manera personalizada con 10 estudiantes, 5 del medio urbano y 5 del medio rural respectivamente. Este estudio se realizó respetando los más altos estándares éticos, garantizando la confidencialidad y el bienestar de todos los participantes, para preservar su anonimato se empleó un sistema de codificación, asignando las claves RSOR1,

APB2, CGRD3, AGVF4, ADHG5, MSG6, EIDR7, KJDS8, JDC9 y NAEA10 (los cinco primeros pertenecientes a la PREVO y los cinco restantes a la ETV 051).

En cuanto a la accesibilidad a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se identificaron tres niveles de disponibilidad. Por un lado, estudiantes como RSOR1, AGVF4 y ADHG5 reportaron un acceso diversificado a dispositivos (tablet, computadora, teléfono celular, consola de videojuegos, impresora, internet), lo que refleja una mayor inserción digital. En un nivel intermedio, sujetos como EIDR7, JDC9, NAEA10 y APB2 disponían de celular, computadora e internet, mientras que estudiantes como CGRD3, MSG6 y KJDS8 solo contaban con celular e internet, lo cual los coloca en condiciones de mayor vulnerabilidad digital. Esta heterogeneidad confirma que, aunque existe una penetración creciente de las TIC en los hogares, la disponibilidad aún no es equitativa, lo que compromete los principios de inclusión y calidad educativa planteados en el ODS 4.

Al ser interrogados sobre la comprensión del concepto de brecha digital, ninguno de los participantes lo reconoció inicialmente. Tras una breve explicación, pudieron identificar manifestaciones de esta problemática en su entorno inmediato. El caso de AGVF4 resulta ilustrativo, pues señaló que en la comunidad de origen de sus padres existen hogares sin acceso a dispositivos ni internet. Por su parte, MSG6 refirió que en su comunidad de Chapultenango la conectividad es escasa y persisten viviendas sin servicio de internet, lo que limita las oportunidades de aprendizaje. Este tipo de testimonios pone en evidencia cómo las desigualdades de acceso a la tecnología derivan en limitaciones educativas, contraviniendo la meta 4.1 del ODS, que establece el derecho a una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad para todos.

A partir de lo expuesto, puede inferirse que el caso del sujeto AGVF4 evidencia un reconocimiento de escenarios donde la brecha digital se hace presente, aunque dichos contextos no forman parte directa de su experiencia cotidiana. En contraste, el sujeto MSG6 vive esta problemática de manera concreta, ya que habita en una comunidad pequeña que aún carece de acceso estable a internet, lo cual condiciona significativamente sus oportunidades de aprendizaje y participación digital. Resulta relevante señalar que todos los participantes entrevistados, salvo uno, han experimentado la brecha digital en mayor o menor medida. La excepción es el sujeto RSOR1, quien manifestó que, de acuerdo con sus vivencias, en su entorno no ha percibido limitaciones relacionadas con el acceso o uso de las TIC, pues siempre ha residido en espacios de carácter urbano donde estas tecnologías son más accesibles y forman parte de la vida cotidiana.

Lo que nos lleva a la conclusión de que a pesar de que las TIC se han expandido, aún está muy marcada la brecha digital, porque solo 1 caso de 10 entrevistados no experimenta esta situación. Lo que es congruente con investigaciones realizadas por Beltrán (2023) donde afirma que, “pese a que hay un incremento considerable en los equipos y líneas de conectividad, los indicadores de brecha digital siguen existiendo debido a que en muchos hogares cuentan con dispositivos de conectividad, pero no son suficientes para abastecer las necesidades de toda la familia”.

Un hallazgo relevante fue la identificación de una brecha digital generacional. El estudiante RSOR1 señaló que las habilidades tecnológicas de sus padres son sólidas, por lo que rara vez requieren apoyo en el manejo de dispositivos o aplicaciones. En contraste, la mayoría de los participantes (APB2, CGRD3, AGVF4, ADHG5, MSG6, EIDR7, KJDS8, JDC9 y NAEA10)

manifestaron que sus progenitores presentan serias limitaciones en el uso de las TIC, solicitando con frecuencia ayuda para realizar tareas básicas como la creación de cuentas en plataformas digitales, la instalación de aplicaciones de mensajería instantánea o la digitalización de documentos.

Esta situación pone de relieve la necesidad de fortalecer la alfabetización digital no solo en los estudiantes, sino también en las familias y comunidades, en consonancia con la meta 4.6 del ODS, que busca garantizar que jóvenes y adultos desarrollen competencias fundamentales de alfabetización y aritmética, a las cuales hoy en día debe incorporarse la alfabetización digital.

En lo que respecta al dominio y uso de las TIC, se evidenció una marcada diferenciación entre los estudiantes. Mientras que RSOR1 y AGVF4 reportan un manejo avanzado de celulares y computadoras portátiles, además de contar con una variedad de equipos como tabletas electrónicas, televisores inteligentes y asistentes virtuales, la mayoría de sus compañeros como es el caso de APB2, CGRD3, ADHG5, EIDR7, KJDS8, JDC9 y NAEA10 señalaron disponer de recursos más limitados y concentrar su dominio en el uso del celular, presentando mayores dificultades con la computadora. El caso de MSG6 resulta particularmente crítico, pues únicamente dispone de un teléfono celular y reconoce un bajo nivel de competencia en su manejo, lo que lo coloca en una situación de clara vulnerabilidad digital.

Estas desigualdades no se reducen a la cantidad de dispositivos disponibles, sino que reflejan profundas diferencias en las oportunidades de aprendizaje. El acceso limitado y el bajo dominio de las TIC restringen la posibilidad de desarrollar competencias digitales avanzadas, indispensables para integrarse de manera plena en los procesos educativos y, posteriormente en el ámbito laboral.

En este sentido, la brecha digital identificada no solo impacta en la calidad del aprendizaje, sino que también obstaculiza el cumplimiento de la meta 4.4 del ODS que busca garantizar que jóvenes y adultos adquieran habilidades técnicas y profesionales pertinentes para acceder a un empleo digno o al emprendimiento.

Respecto a los usos atribuidos a la tecnología, varios estudiantes, entre ellos AGVF4, MSG6 y JDC9, afirmaron emplear los dispositivos principalmente para actividades vinculadas a la formación académica, tales como la búsqueda de información para tareas escolares, la lectura de libros electrónicos y, en menor medida, el acceso a redes sociales y videojuegos. Este patrón de uso sugiere una orientación hacia prácticas digitales de carácter formativo y productivo.

En cambio, los estudiantes RSOR1, APB2, CGRD3, ADHG5, EIDR7, KJDS8 y NAEA10 priorizaron las actividades recreativas, señalando que el uso más frecuente de la tecnología en su vida cotidiana está relacionado con el acceso a redes sociales, el consumo de contenidos audiovisuales (series, YouTube, TikTok) y los videojuegos. Las actividades académicas, como la investigación escolar o la lectura, fueron mencionadas en un segundo plano, lo cual pone de relieve la coexistencia de usos diferenciados de la tecnología entre los estudiantes: unos orientados hacia la educación y otros predominantemente hacia el ocio.

Todo lo anterior es congruente con investigaciones realizadas por López et al (2023) en donde menciona que “la mayoría de los jóvenes (82,7%) utiliza las redes sociales como herramienta de



diversión y disfrute. Esto indica que ven las redes sociales más como una fuente de diversión y consuelo, así como una forma de reducir el estrés.”.

Al analizar la magnitud de la brecha digital y las dificultades que tienen los estudiantes en cuanto al acceso a las TIC, encontramos que esta brecha digital entre los alumnos del medio urbano y rural se ha reducido, todos los estudiantes cuentan con internet y al menos un celular de uso personal, cosa que no se veía hace algunos años, sin embargo aún existen dificultades para acceder a las TIC, y se debe principalmente a la situación económica, pero a pesar de las TIC ya se encuentran presentes en todos los hogares, al menos las básicas.

En consecuencia, Pavez (2023) en su estudio sobre percepción de habilidades en niños y niñas de zonas rurales, demostró que a pesar de que el acceso a internet es más deficiente en las zonas rurales, sus participantes concuerdan en que los niños y más de esas localidades tiene acceso a teléfonos y usan aplicaciones para socializar y entretenerse, lo cual se acentuó después de la pandemia y hasta la fecha sigue destacando esta tendencia.

Finalmente, aunque la investigación evidenció que el acceso básico a las TIC (celular e internet) está presente en todos los hogares estudiados, las diferencias en el nivel de acceso, dominio y uso constituyen un obstáculo estructural para el cumplimiento pleno del ODS 4 en México. Dichas limitaciones impiden que las TIC funcionen como un recurso democratizador de la educación y, en cambio, reproducen desigualdades sociales, culturales y económicas que afectan a las poblaciones más vulnerables. Por ello, garantizar el acceso equitativo, la alfabetización digital y la formación docente en competencias tecnológicas se vuelve indispensable para transformar la brecha digital en una oportunidad de inclusión, y no en un factor de exclusión que limite el derecho a una educación de calidad.

## **Conclusiones**

El análisis realizado evidencia que la brecha digital constituye un obstáculo estructural que limita el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A partir de la comparación entre contextos rurales y urbanos, se constató que, aunque el acceso básico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha generalizado, persisten desigualdades significativas que afectan directamente la calidad del aprendizaje.

Un hallazgo complementario fue la existencia de una brecha digital generacional. La mayoría de los estudiantes señaló que sus padres presentan serias dificultades en el manejo de la tecnología, lo que genera dependencia de sus hijos para realizar tareas básicas como instalar aplicaciones o crear cuentas en plataformas digitales. Esta carencia de competencias digitales en las familias limita su capacidad de acompañar los procesos educativos y contradice la meta 4.6 del ODS, que busca asegurar que jóvenes y adultos logren niveles adecuados de alfabetización, condición que en la actualidad incluye necesariamente la alfabetización digital.

Los resultados confirman que la brecha digital no es únicamente un problema tecnológico, sino también social, económico y cultural. En el ámbito rural, las carencias de infraestructura limitan el acceso a internet de calidad, mientras que, en los entornos urbanos, pese a una mayor disponibilidad de dispositivos, predominan usos recreativos antes que académicos. Esta

situación evidencia que las TIC, lejos de funcionar como un recurso democratizador por sí mismas, pueden reproducir desigualdades preexistentes.

En este marco, se concluye que es indispensable implementar políticas públicas que fortalezcan la infraestructura tecnológica en las comunidades más vulnerables, promuevan la alfabetización digital de estudiantes, docentes y familias. Solo mediante estas acciones será posible transformar las TIC en un verdadero recurso de inclusión educativa, garantizando avances efectivos hacia el cumplimiento del ODS 4 y asegurando que ningún estudiante quede rezagado en la construcción de una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

## Referencias

- Beltrán, R. (2023). Brecha digital después de la pandemia. Indicadores de inclusión digital en el sector educativo. *Revista Innova Educación*, 5(2), 29-44.
- Cordova, Z. L. (2020). *La ansiedad a causa de la brecha digital generacional en los adultos mayores de 65 a 75 años en el distrito de Santiago de Surco* [Tesis de grado de la Universidad San Ignacio de Loyola]. USS. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/9912>.
- López-Iglesias, M., Tapia-Frade, A. y Ruiz-Velazco, C.-M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las Redes Sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de Comunicación y Salud*, 13, 1-21. <http://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e301>
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. CIDE.
- Narváez Ibarra, H. A., & Holguín Alvarado, F. A. (2024). *FECHAC y los ODS: Informe de inversión social para el desarrollo sostenible 2022–2023* (1.ª ed.). Fundación del Empresariado Chihuahuense, A. C. [https://fechac.org.mx/app\\_fechac\\_repo/012821-160142\\_rf-1-03compromisodefechacconlosodsrev1.pdf](https://fechac.org.mx/app_fechac_repo/012821-160142_rf-1-03compromisodefechacconlosodsrev1.pdf)
- Pavez, I. (2023). ¿Nativos digitales? Percepción de habilidades en niños y niñas de zonas rurales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3282>
- Romero Martín, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (151), 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464144>
- Secretaría de Economía (2024). *4º Informe Nacional Voluntario, México, 2024: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.gob.mx/agenda2030/>
- van Dijk, J. (2017). Digital divide: impact of access. En P. Rössler, C.A. Hoffner y L. van Zoonen (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*, pp. 1-11. John Wiley y Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>

## *Enseñanza de lectura y escritura con interacción de la familia en niñas de primaria*

### *Teaching reading and writing with family interaction in elementary school girls*

**Gabriela Mejía Gómez**

*Escuela Primaria CREI Emiliano Zapata, México*

<https://orcid.org/0009-0000-2283-5111>

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

**Renzo Eduardo Herrera Mendoza**

*Centro de Investigación y Docencia, México*

<https://orcid.org/0000-0001-6477-4476>

[renzo.herrera@cid.edu.mx](mailto:renzo.herrera@cid.edu.mx)

## **Resumen**

En esta investigación se describe el trabajo realizado en un CREI del municipio de Saucillo Chihuahua, en donde alumnos de 3° Grado de Primaria el 50% eran irregulares al no tener los niveles de comprensión lectora ni de escritura. **Objetivo:** desarrollar el aprendizaje de lectura y escritura con los alumnos en la convivencia con los familiares con el fin de inmiscuirlos en el desempeño educativo de sus hijos. Se realizó un proyecto de lectura como base de convivencia y esparcimiento en el seno familiar. **Método:** Investigación Acción Participativa (IAP), el cual se realiza a partir de unas fichas elaboradas por la propia docente en torno a significados de la participación en el aula y en sus casas, para aplicar este método se dedicó una hora diaria al trabajo de cuadernillos como actividad permanente. **Resultados:** este proyecto de lectura está dejando recuerdos imborrables en los alumnos al convivir con sus padres, abuelos, tíos y primos, aun cuando estén en otra ciudad, sus contextos y realidades estaban inmersas en estas actividades de lectura y escritura. **Conclusión:** Esta actividad los está ayudando a mejorar su comprensión lectora, practicando su escritura y sobre todo a tener confianza en sí mismos para desarrollar nuevos aprendizajes.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Enseñanza, Escuelas, Lectura, Padres.

## **Abstract**

This research describes the work carried out at a Regional Center for Early Childhood Education (CREI) in the municipality of Saucillo, Chihuahua, where 50% of third-grade students were struggling academically due to insufficient reading and writing comprehension. **Objective:** To develop reading and writing skills among students through interaction with their families, thereby involving them in their children's educational development. A reading project was implemented as a foundation for family interaction and recreation. **Method:** Participatory Action Research (PAR), which was conducted using worksheets developed by the teacher herself, focusing on the meaning of participation in the classroom and at home. To implement this method, one hour per day was dedicated to working with these worksheets as an ongoing activity. **Results:** This reading project is creating lasting memories for the students as they interact with their parents,

grandparents, aunts, uncles, and cousins, even though they are in another city, their contexts and realities were immersed in these reading and writing activities. **Conclusion:** This activity is helping them improve their reading comprehension, practice their writing, and, above all, gain self-confidence to develop new learning.

**Keywords:** Learning, Teaching, Schools, Reading, Parents.

### *Introducción*

El grupo en cual se desarrolló el proyecto fue el grupo de 3ºA de la Escuela Primaria CREI Emiliano Zapata, donde laboran doce docentes frente a grupo, una directora y una subdirectora. Está ubicada en la localidad de “El Indio” perteneciente al municipio de Saucillo Chihuahua, conformada por varias comunidades como son: La Cuadra, San Marcos, El Gomeño, Armendáriz, km 59, Alvareñas, Loma Chica, Saucillo, Colonia Altamirano y Carlos A. Madrazo, de estas comunidades provienen los alumnos y se trasladan en su mayoría en el transporte que proporciona la escuela, siendo alumnos de escasos recursos, por lo que es necesario trabajar acorde a su contexto.

Durante el ciclo escolar 2024-2025 se detectó que llegaron alumnos a tercer grado que no confiaban en ellos mismos, con una autoestima baja, que al contrario sentían que no eran capaces de hacer las cosas por sí solos, estaban llenos de las limitaciones como: “yo no puedo”, “yo no sé”, “para qué hacerlo sino me sale bien”, una serie de creencias que se habían convertido en su limitación o excusa, que estaban coartando su aprendizaje. Y no solo ellos tenían esas limitaciones en sus pensamientos, sino que también sus padres, lo que esta apatía solo hacía sentir que los niños se sintieran insuficientes.

En este ciclo escolar, de los 16 alumnos que llegaron, solo ocho mostraban más dominio de la lectura y la escritura y no todos al nivel requerido para tercer grado. Se comenzó por hacerles un diagnóstico para saber en qué nivel de escritura se encontraban, al tener ya este dato se descubrió que había diferentes niveles de avance, por ello se diseñaron diferentes estrategias para atender las necesidades de estos alumnos.

Lo anterior lo platicué con mi directora, quien de muy buena manera aceptó apoyarme en mi solicitud, la cual fue permitirme trabajar por equipos con los niveles de lectura de los alumnos. Le mostré los cuadernillos que trabajaría para cada nivel y le indiqué que necesitaba un espacio específico durante mis clases para atender las individualidades de los educandos.

El objetivo que se planteó fue el de desarrollar el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos en convivencia con los familiares, para inmiscuirlos en desempeño educativo de sus hijos.

Para poder tener una idea de cómo pueden desarrollarse actividades pedagógicas en el que se pueda enseñar a las y los alumnos a leer y a escribir para un proceso de alfabetización, se consideraron algunas otras investigaciones que aplicaron estrategias similares y aquí se describen teóricamente lo que estas mostraron como sus alcances y discusiones, en ese sentido se encontró la de Morales y Pulido-Cortés (2023) hablan sobre las implicaciones pedagógicas que conllevan a ciertas tensiones, que van desde las prácticas alfabetizadoras en la formación de maestros y vinculación familiar, por lo que los avances en el plano teórico no siempre permean los escenarios educativos, y que quedan limitados a iniciativas individuales de maestros que cuentan

con el interés de explorar día a día otras opciones para animar y acompañar a los estudiantes en el descubrimiento que representa el lenguaje oral y escrito.

En otros planteamientos Romero (2012) describe sobre los programas curriculares de preescolar, y expone:

A pesar de que los niños han tenido contacto con materiales y actividades de lectura en el ambiente preescolar, todavía no son capaces de leer las letras en un orden convencional, esto debido a que, en el programa de preescolar, sólo se realizan actividades apegadas a fomentar competencias del lenguaje escrito y no a la enseñanza formal de la lectoescritura (p. 10).

Aunado a lo anterior, también plantea acciones sobre el enfoque conductual, con los argumentos establecidos que sustentan al desarrollo de la alfabetización, esto es:

los que especifican que las habilidades demostradas por los niños es un producto de la interacción entre su medio ambiente físico y social, entendiendo al desarrollo como la adquisición de formas específicas de interacción que van de lo simple a lo complejo (p. 10).

Lo que se puede observar de estas propuestas es que hacen ver la necesidad de explorar desde el contexto tanto del alumno, docente y de los alrededores sociales que vinculan al infante y su familia. De tal forma que hay que explorar nuevas formas de interactuar para generar estos procesos de enseñanza de alfabetización en la lectura y escritura. En este sentido, lo que confirman Flores et al., (2024) en la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos:

ayuda para el desarrollo de la responsabilidad de los alumnos hacia el aprendizaje, cuando padres y maestros tienen objetivos o expectativas similares para los menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento (p. 21).

Otros proyectos como los de Pascale y Parodi (2023) hablan de la experiencia didáctica vivenciada, en la cual concluyen lo siguiente:

la reorganización de las trayectorias escolares en alumnas y alumnos que tardan en manifestar progresos en su alfabetización, tiene un fuerte impacto en sus procesos de aprendizaje; para muchos de ellos constituye una nueva oportunidad, un modo de sentirse recibido por la escuela, de construir confianza en sí mismo y en las y los adultos que las y los acompañan en este recorrido escolar (p. 81).

Pero más a fondo, investigaciones como la planteada con Grau y Ferragud (2024) plantean aspectos que tienen sus raíces en cuestiones de desigualdades sociales, por lo que concluye explicando lo siguiente:

Estas desigualdades parecen tener su raíz en situaciones sociales y económicas desfavorecidas de las familias de los niños y son difíciles de compensar [...] como consecuencia, se considera crucial seguir avanzando en el diseño y en la implementación de medidas compensatorias para los centros singulares (p. 176).

Desde una mirada cognitiva pudiera decirse que la comprensión implica un conjunto de procesos perceptivos, de codificación y acceso léxico, sintáctico y gramatical, de inferencias, de la construcción semántica del texto, lo que requiere para el desarrollo del infante para que pueda

conjugar con actividades para la comprensión global del texto desde una visión de su propio mundo. De tal forma que los maestros asuman en los procesos de alfabetización, que permitan argumentar las prácticas pedagógicas y las condiciones de aprendizaje que propicien ambientes, espacios y materiales situados, que respondan a características propias de los contextos, donde exista un diálogo y un aporte permanente de las familias, que se transversalice el conocimiento genérico de la lengua, encontrando un sentido práctico y funcional de la escritura además del reconocimiento de las representaciones sociales en torno a la competencia escrita (Sánchez, 2013; Giraldo y Caro, 2022; Morales y Pulido-Cortés, 2023).

Así mismo, Morales (2018) también plantea estas implicaciones pedagógicas desde lo social y lo cultural, haciendo esta noción compartida con “el estudiante como sujeto activo, participativo, generador y constructor de significados, de sentido y conocimiento, procesos que no se dan de manera aislada, sino por la mediación de otros, y en un contexto y momento particular” (p. 10), para convertirse en parte medular de la comprensión significativa de la realidad, de sus discursos y de sus experiencias.

Se pudiera intuir que estas últimas visiones de estas investigaciones abren al educando sus propios aprendizajes desde sus propios contextos y realidades, haciendo el docente coparticipe de eso que vive desde las interacciones mismas de sus alumnos con su familia y su ámbito escolar.

En este sentido, se pudiera considerar lo que Gómez et al., (2025) reflexionan sobre las variables adicionales que conlleva hacer planteamientos de acompañamiento pedagógicos alternativos, como lo describen a continuación:

queda en evidencia que la efectividad de cualquier estrategia depende de variables adicionales, como la formación del docente, la realidad institucional y el acompañamiento sostenido durante su implementación. Por lo tanto, más que optar por un enfoque único, resulta recomendable aplicar propuestas flexibles y contextualizadas, capaces de ajustarse a las características de cada grupo escolar y de generar impactos duraderos en el desarrollo de la comprensión lectora (p. 19)

## **Metodología**

Al grupo de 3° “A” de la escuela primaria CREI Emiliano Zapata, con una población de 16 alumnos, seis niñas, y diez niños, de los cuales el 50% tenían un nivel medio de lectura y escritura y el otro 50% era irregular. Los beneficiarios del presente proyecto tuvieron a bien tener la lectura como base de convivencia y esparcimiento en el seno familiar y se hizo uso de las redes sociales para abarcar a un más la convivencia familiar. Al mismo tiempo se atendió el rezago que tenían algunos alumnos de este grupo y que les generaba inseguridad para desenvolverse de manera óptima con sus compañeros y en sí con el aprendizaje.

Por lo que esta investigación, se realizó bajo el método de Investigación Acción Participativa (IAP), el cual se realiza a partir de unas fichas elaboradas por la Maestra de 3°A en torno a significados de la participación en el aula y en sus casas. Para aplicar este método se dedicó una hora diaria al trabajo de cuadernillos como actividad permanente. En ese sentido, Sandoval (2018) plantea que este método de IAP:

no solo busca conocer las realidades y necesidades sociales de una comunidad o país, sino transformar esa realidad, donde el papel del investigador es crucial en el

conocimiento del fenómeno de estudio, en la participación e intervención social y en el trabajo conjunto con los actores sociales (p. 91).

El método de IAP fusiona al investigador con la sociedad para contribuir al conocimiento de sus problemas y a las soluciones de éstos, teniendo a la población en condición de sujetos (no objetos) activos dentro de la investigación y de la acción transformadora de problemas y necesidades en sus comunidades y contextos (p. 92).

Retomando a Fals Borda, menciona dos dimensiones como claves en el proceso: una acción que se lleva a cabo durante la investigación con la participación directa de la población, que se genera y produce conocimiento, y otra acción que modifica y transforma una realidad determinada como parte del mismo proceso de investigación (p. 93).

Del planteamiento anterior de Sandoval (2018), generó la actividad “Ahorrando Valores”, la cual se innovo para apoyar a los alumnos en el aprovechamiento de sus habilidades dentro de la escuela y en casa. Para dicha estrategia, cada padre de familia le diseño a su hijo un “*marranito tipo piñata*” con el material a su alcance, se diseñaron fichas de colores para el “*marranito*”. Las fichas las ganan los alumnos a través de sus acciones que ellos realizaron de acuerdo con los valores que vivan.

Se procedió con cada ficha de color (ver Tabla 1), para que cada alumno se ganara conforme hacían algunas de las acciones anteriores y la ahorran en su “*marranito*”, se hacen acreedores a una negra cuando tienen una “*actitud negativa*” o no cumplen con algún deber, cabe mencionar que esta ficha también la pueden otorgar los padres, así como la ficha azul en caso de cumplir con algo que pueden realizar en casa acorde a su edad.

**Tabla 1.**

*Valor de cada ficha se planteó de la siguiente manera:*

Color	Logro
Roja	Trabajos terminados en clase
Morada	Lugar limpio
Verde	Trabajo en equipo
Amarilla	Cuentos leídos
Azul	Trabajos en casa
Gris	Conocimientos
Rosa	Tareas
Negra	Negativa

Fuente: elaboración propia.

Se dedicó una hora diaria al trabajo de cuadernillos como actividad permanente, así los alumnos poco a poco se fueron sintiendo motivados al darse cuenta de su propio avance y comenzaron a quitarse las creencias limitantes que entre ellos eran comunes, como: “el no puedo solo maestra”, “él no sabe maestra”, “a él le falta mucha maestra”, “él no trabaja maestra”. Todo esto fue cambiando por frases como: “está aprendiendo y lo puedo ayudar”, “está en el proceso y necesita más tiempo que yo”, “somos compañeros y todos venimos a aprender porque somos niños”, “todos podemos ayudarnos y respetar el proceso”.

Fue así como los alumnos día tras día de trabajo y de concientización fueron comprendiendo que son niños y niñas, que no lo saben todo y que unos pueden aprender de los otros, al mismo tiempo, también se les explico a las madres y padres de familia, por qué requerían de su apoyo, más aún de los que ya tenían hijos que dominaban la lectura y escritura. El comprender que había niños a los que tenía que prestarles más atención, ya que esto sería en beneficio de sus hijos, porque al nivelar el grupo, el trabajo se optimizaría, y el tiempo para atender a todos los alumnos se aprovecharía por igual.

Se continuó trabajando diariamente, unos con sus cuadernillos, los que eran capaces de hacerlos solos, iban avanzando, y los que no, los llamaba el docente al escritorio y los apoyaba de manera individual. Luego se fue dando el apoyo entre pares porque los niños y niñas que terminaban primero apoyaban a sus otros compañeros. Algo que se observó fue que entre ellos se entendían, lo que en realidad fue satisfactorio, porque ver que un compañero ayuda a otro y lo motiva a seguir sin lugar a duda es un gran logro.

## **Resultados y discusión**

Esta actividad ha tenido bastante aceptación tanto en el salón de clases como en sus casas. Los niños y niñas se motivan por recibir sus fichitas al final de la jornada, ya sea porque terminaron sus trabajos o bien, al terminar su trabajo en equipo o por que sus padres se las asignan por tener una buena acción en casa como leer, mantener limpio su cuarto, además de que su aseo diario mejoró. Esta actividad también ha mejorado la disciplina en el salón y la responsabilidad en sus actividades, los niños estaban atentos de no obtener una “*ficha negra*” porque sabían que las negras se comen a las de colores. Al final del ciclo abrirán su “*marranito*” en presencia de sus padres y contarían las fichas de colores y si obtuvieron “*negras*” le descontarán a las de colores, por propuesta de los mismos alumnos, el alumno que más fichas de colores positivas tuviera, se ganará un pastel.

La actividad anterior genero espacios positivos para la lectura, a los alumnos y alumnas ya en su mayoría no les da vergüenza leer para ganarse una “*ficha de lectura*”, además de que de los 16 alumnos, ya muestran mayor dominio de lectura 15, esto se ha logrado con el apoyo de los padres, de la directora que dio la apertura para dedicar más tiempo a la práctica de la lectura y la escritura, al esfuerzo que los alumnos han puesto, ya que afortunadamente han logrado empatizar con sus compañeros y han desarrollado la confianza de acercarse a solicitar el apoyo de la Maestra.

De esta manera, el impacto del trabajo desarrollado se día al proponer actividades a los padres y madres de familia en las cuales se han inmiscuido de manera activa, una de ellas fue asistir a leer



en el salón, esto con el propósito de que los niños vean que sus padres se interesan en su aprendizaje, por lo que esta actividad generó motivación por los alumnos para leer.

Así mismo, también se les ha leído a los alumnos caracterizando algún personaje del cuento que se eligió para llamar su atención, se participó en actividades en la escuela donde se les invito, como leerles mientras van en el camión camino a sus casas, esto se hizo con el fin de darles el ejemplo de que la lectura crea espacios recreativos y los unió como comunidad, esto lo replicaron, eligiendo cuentos y representándolo con algún objeto al momento de leerlo.

Tal fue el caso de la alumna Alisson quien eligió el cuento de la bella y la bestia, el cual lo eligió porque le gustan las princesas y a ella le gusto que sus compañeros le pusieran atención, y después de que lo leyó se lo pidieron prestado para también leerlos ellos, esta alumna es sumamente callada, lo que fue un gran logro, él que se atreviera a presentarse ante el grupo para leerles, lo que motivó a continuar con dicha actividad, al mismo tiempo a los alumnos les agradó la idea de presentar su libro representándolo con algún objeto.

Otro caso fue de la alumna Lupita quien elogió el libro “*mi vida de abeja*”, ella expresó que le gustó leer este cuento para sus compañeros por qué ella vio que hablaba sobre las abejas y que quería que sus compañeros supieran lo importante que son para la vida, y que debemos cuidarlas.

Otro compañero que compartió su lectura fue Iker, él eligió “*el Rey cuervo*” y para representar su cuento, su mamá le elaboró una corona con la que dijo que sentía como un rey, porque él es el rey de la casa y su hermano pequeño es el príncipe, también comentó que se sentía muy feliz de compartir con sus compañeros su lectura y que podía prestarles su corona para que también se sintieran felices.

Otra alumna, la cual es muy extrovertida, se vio motivada al ver que sus compañeros compartían su lectura, cabe mencionar que esta alumna tiene problemas de lenguaje. Sin embargo, esto no la limitó para presentarse ante el grupo, representó su cuento con un dibujo de uvas, y ella comentó que en esta ocasión le tocó improvisar el dibujo de uvas ya que a la mamá no le fue posible apoyarla con esto. Sin embargo, al ver la motivación de la alumna, se le apoyó, ella expresó que se sintió contenta al presentarlo y que escogió ese cuento porque le gustan mucho las uvas y le gustó que le pusieron atención sus compañeros y que sus uvas se las llevaría para pegarlas en su cuarto.

Como parte de las actividades en las que se participa dentro de la escuela se dio la actividad de recolectar cuentos o libros que fueran de interés para los niños, el alumno Lorenzo participó activamente en esta actividad, obteniendo un tercer lugar, por lo que todos se sintieron muy contentos, el expresó que “estaba muy feliz de haber recolectado cuentos junto a su mamá”.

Así mismo, como Docente se participó en las actividades de lectura que se presentan en la escuela con el fin de motivar a los alumnos, porque sería muy fácil decir a los alumnos que hagan una u otra cosa, pero para lo más importante es predicar con el ejemplo, por esta razón se participó en una actividad que se llamó NotiCREI, a través de un audiocuento que se llamó “*La niña bonita*”, en el cual se grabó la voz de la Maestra de 3ºA para que dicho cuento se difundiera a través de las redes sociales de Facebook y Tik Tok, además se agregó una imagen del cuento y la edición del mismo se tuvo el apoyo de una compañera Maestra de inglés del mismo CREDI. Cabe mencionar que se propuso por dar ejemplo de lo que se es capaces de hacer, así mismo recordar a los padres de familia que la Maestra cuando fue niña estuvo en la posición de sus hijos, pero

cuando contamos con el apoyo de padres y maestros se puede lograr muchas cosas positivas para salir adelante.

Se puso en el salón una estación de lectura, la cual se ambientó de manera que les pareciera atractiva para tener un espacio para leer, dicha estación fue aceptada de manera positiva por los alumnos y en sus ratos libres la visitaban para hojear alguno de los libros que allí se encontraban, así mismo pedían prestados para leer en casa a sus padres.

Otra manera de motivar a los alumnos a leer y a desinhibirse un poco ante sus compañeros se les invitó a leer y luego a cantar y posteriormente a bailar algunas canciones, se descargaron y proyectaron en el salón, entre las que más les gusto estuvo la de “A Ram Sam Sam”, pareciera que esto es algo difícil de lograr, pero contrario a eso, fomentó la autoestima y la convivencia, se logró a través de que los alumnos y alumnas se integren y sean ellos mismos. Esto ha sido parte del propósito, el que los alumnos se sientan parte de una comunidad, y que sean capaces de reconocerse como miembros activos y proponer su forma de aprender, fomentando su autoestima.

Se ha visto avance en la integración del grupo y su seguridad para leer, los alumnos han estado cambiando sus creencias limitantes de “el yo no sé”, por el “estoy aprendiendo”, “soy un niño y los niños somos capaces de muchas cosas”, así que se continuo con la siguiente actividad, la cual se trató de integrar a los papás en la época de las vacaciones de navidad.

Los padres y madres de familia les leyeron a sus hijos, y que sus hijos les leyeran a ellos en las vacaciones. Esta actividad fue la que más acercó a los padres y madres de familia, porque preguntaban como podían hacer para leerles a sus hijos, lo que permitió darles sugerencias. Además, dicha actividad fue más allá de lo esperado, porque un niño le leyó por videollamada de WhatsApp a familiares que encontraban en Estados Unidos.

Tal es el caso de Iker que tiene a su papá en Estados Unidos, él le leyó por videollamada de WhatsApp, el refirió que se sentía muy contento porque su papá le dijo que, qué bonito niño y que leía muy bien, Iker se sintió muy motivado por las palabras de su padre, a su vez a Iker le leyeron su hermana y su mamá, este alumno se ha sentido muy motivado a seguir leyendo, también ha mejorado bastante en su escritura puesto que diariamente se les lee un cuento, ya sea por la Maestra o un compañero o compañera de ellos de manera voluntaria, de ahí se dictan palabras y una oración, esto con el fin de apoyar a los que aún tienen dificultada con la escritura, esto ha permitido dar avances significativos.

Además se dieron situaciones que los alumnos se quedaban muy contentos porque les leían a los miembros de su familia, tal fue el caso de Regina, quien leyó junto a su mamá y su abuela, ella mencionó que se sintió feliz de que su abuelita le dijera “*que lee muy bonito*”, que era algo que ella nunca había hecho, que al principio sintió vergüenza, pero que ahora ya no siente pena, al contrario le gusta porque la felicitan, esto a dignificado la labor como Docente, porque no solo se está logrando la autoestima de los alumnos, sino que la familia se siente motivada por seguirla apoyando.

Fueron varios casos con esta actividad, en la cual sentía que tal vez los padres y madres de familia, no responderían por ser periodo vacacional y estar con los festejos navideños. Se corroboró una vez más el compromiso que se está logrando con los padres y madres de familia. Otro caso que parece digno de mencionar es el de Camila y Dilan quienes son primos y viven en la misma casa,

también le leyeron a su abuela, ellos comentaron que ese día todo estaban muy contento, que se sentía felicidad y amor, porque sus tíos también les pusieron atención y además se rieron bastante. Esta actividad cumplió con su finalidad, porque unió a la familia, y los niños crearon lazos de seguridad a través de la lectura a su familia.

Se pudiera acentuar en lo que resaltan Gómez et al., (2025) al reflexionar sobre las variables adicionales, esto es que no solo depende del docente y sus estrategias pedagógicas, por lo que hacen ver que el contexto en el que se encuentra el centro escolar, así como el acompañamiento de quienes están alrededor de las y los niños en estos procesos de lectura y escritura, esto es, tanto de los docentes como el de los familiares de acuerdo a el entorno en el que estos viven, porque de esas realidades de incertidumbre dependerá el saber integrar lo que entiendan las y los alumno para que sus aprendizajes sean significativos. Aunado a que no solo se dan estos aprendizajes de lectura y escritura, sino hay efectos integrales dentro de la comunicación de la familia con las y los niños, sino que, además se dan y se reafirman el valor de lo que ven y aprenden al asistir a un centro escolar, y que la educación por tanto es responsabilidad de lo que viven en sus hogares, así como de los procesos formativos en las escuelas. Esto reafirma el valor que se tiene en la propia comunidad y del contexto en el que viven, porque aun siendo contextos en algunos casos vulnerables, aun y con sus limitaciones y las facilidades que el propio docente da como posibles materiales didácticos propios de la escuela, como los que pudieran tener en sus hogares, aunado a que también se dieron momentos de convivencia de canto y poesía en los traslados de la escuela a sus comunidades y viceversa.

Aunado a lo anterior, lo que exponen Grau y Ferragud (2024) precisamente en estas raíces de desigualdades sociales y económicas desfavorables de las familiares de las y los niños, implican que difícilmente son resueltas desde los alcances de los maestros y el centro escolar, es decir, hay situaciones de las realidades de cada una de las familias que se vuelven complejas para compensar lo que las aulas y el docente puede realizar si estas no son atendidas por otros entes ajenos a la educación, como sería el gobierno y la propia comunidad. Es decir, anteriormente se escuchaba que en las escuelas junto con los docentes eran responsables de las situaciones sociales y económicas de las comunidades, pero ahora se empieza a mirar que existen responsabilidades más allá del contexto social que deberán ser atendidas por otras áreas de gobierno, que si se suman los esfuerzos se pueden aun mejorar y posiblemente cambiar las situaciones sociales en las que se viven en cada comunidad según sus necesidades de sus contextos.

### ***Conclusiones***

Considerando que toda actividad que contribuya a la unión de la familia es importante, no siendo necesario hacer grandes gastos de materiales sofisticados, el hecho de alentar a los niños a sentirse parte de sus raíces y que comprendan que tienen el apoyo de su familia se observó que tuvo un significado para cada niño y niña en este proceso de aprendizaje de lectura y escritura.

Es satisfactorio decir que el objetivo que se planteó para desarrollar el aprendizaje de la lectura y escritura en los alumnos en la convivencia con los familiares con el fin de inmiscuirlos en desempeño educativo de sus hijos, se detectó que les dio confianza a los alumnos, por lo que esta interacción con la familia si incremento un desarrollo óptimo de aprendizajes en la lectura y escritura de sus hijos, y de esta manera si se cumple con este objetivo.

Con este proyecto se tuvo un panorama más amplio para continuar impulsando estrategias que conlleven a la participación activa de los familiares, quienes sorprendieron con su apoyo en la lectura en casa y sobre todo motivaron a sus hijos a tener la iniciativa de leer, creando lazos con sus familiares en donde no solo leyeron, sino que también conversaron, rieron y disfrutaron momentos agradables de esparcimiento, lo que viene a confirmar la investigación Sánchez (2013) al referirse de la “aproximación sociocultural de la comprensión lectora” (p. 9).

Por último, se concluye que este proyecto de lectura está dejando recuerdos imborrables en los alumnos al convivir con sus padres, abuelos, tíos y primos, aun cuando estén en otra ciudad por lo que sus contextos reales estaban inmersas en estas actividades de lecto escritura como lo mencionan Sánchez (2013), Muñoz (2017) y Morales y Pulido-Cortés (2023), esto les está ayudando a mejorar su comprensión lectora, practicando su escritura y sobre todo a tener confianza en sí mismos para desarrollar nuevos aprendizajes. Ya que se observó que entre ellos se entendían, lo que en realidad fue muy satisfactorio porque ver que un compañero ayuda a otro y lo motiva a seguir sin lugar a duda es un gran logro.

### **Referencias**

- Flores, R. G., Vázquez, E. G., Esquer, J. F., & Lugo, X. G. (2024). El impacto de los recursos didácticos en la alfabetización inicial en segundo grado de educación primaria; un estudio comparativo entre España y México. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i1.4262>
- Giraldo G., D. & Caro L. M., (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, 37, 53-79. <https://doi.org/10.14482/zp.37.378.129>
- Gómez, M. N., de la Cruz, B. K., Zambrano, L. J., & Pulluquitin, N. J. (2025). Efectividad de las Intervenciones Educativas para mejorar la comprensión lectora en Estudiantes de Primaria. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 33. <https://doi.org/10.70577/ASCE/671.690/2025>
- Grau, I. M., & Ferragud, C. B. (2024). Alfabetización científica y brecha social. Diferencias entre centros singulares y centros convencionales y proyectos de mejora a través del aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (18). <https://doi10.1344/RIDAS2024.18.11>
- Morales, L. (2018). El enfoque sociocultural de la lectura y sus implicaciones pedagógicas en la actualidad. *Praxis y Saber*, 14. 1-17. <https://www.lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/76>
- Morales, L., y Pulido Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Revista digital La Pasión del Saber*, 8(14). 25-39. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>
- Romero, M. A. (2012). *Nivel de conocimiento del lenguaje escrito en niños de primer grado de primaria*. <https://www.psicologiacientifica.com/nivel-conocimiento-lenguaje-escrito-ninos-primaria>

- Sandoval Forero, E. A. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz: Metodologías descolonizadoras*.
- Sánchez, L. (2013). *La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural*. Editorial Universidad Don Bosco, 7(12), 7-16. <http://hdl.handle.net/11715/469>
- Pascale, M., & Parodi, G. (2023). Agrupamientos flexibles y la diversificación de la enseñanza en la alfabetización inicial. *Reflexión Académica*, (56).

*Reflexiones sobre organización y cultura escolar en alumnos de posgrado de investigación educativa*

*Insights on school organization and culture among educational research graduate students*

**Renzo Eduardo Herrera Mendoza**

Centro de Investigación y Docencia, México

<https://orcid.org/0000-0001-6477-4476>

[renzo.herrera@cid.edu.mx](mailto:renzo.herrera@cid.edu.mx)

**Iris Arminee Coronel Morales**

Centro de Investigación y Docencia, México

<https://orcid.org/0000-0002-6538-424X>

[iris.coronel@cid.edu.mx](mailto:iris.coronel@cid.edu.mx)

**Cecilia Cruz Caballero**

Centro de Investigación y Docencia, México

<https://orcid.org/0000-0003-4463-1720>

[cecilia.cruz@cid.edu.mx](mailto:cecilia.cruz@cid.edu.mx)

**Ricardo Fuentes Reza**

Centro de Investigación y Docencia

<https://orcid.org/0000-0003-3523-7502>

[ricardo.fuentes@cid.edu.mx](mailto:ricardo.fuentes@cid.edu.mx)

## Resumen

Este informe de resultados, analiza las reflexiones realizadas en alumnas de la materia de organización y cultura escolar de una maestría en una institución de posgrados de la cd. de Chihuahua. **Objetivo:** analizar las reflexiones finales desde una perspectiva socio crítica que incluya los componentes, culturales, políticos, sociales, e ideológicos, presentes en las dinámicas escolares. **Método:** paradigma socio crítico, bajo un enfoque cualitativo usando el método hermenéutico. **Resultados:** se agruparon en 5 categorías, las cuales fueron: 1) alcances en la conceptualización de organización escolar, 2) conciencia crítica del docente en su práctica, 3) Burocratismo y procesos administrativos de los docentes en la organización escolar, 4) formas de cómo se organizó la escuela, 5) reflexión final, mismas que mostraron algunas inconsistencias en lo que diversos autores analizados en clase, plantean entender a la organización y cultura escolar. **Conclusión:** además de haber deficiencias en la citación de las bibliografías vistas durante el semestre, la mayoría de las alumnas no refirieron a los autores, por lo que su análisis fue basado más desde su experiencia empírica que con argumentos de estas lecturas, aun así, sus juicios personales si mencionaban la política pública, aspectos sociales y culturales, pero en si fueron limitadas en mencionar sobre componentes e ideologías en sus comentarios finales.

**Palabras clave:** Centro pedagógico, Escuela, Organización y método, Planificación de la Educación, Proceso de interacción educativa.

### **Abstract**

This results report analyzes the reflections made by students of the subject of school organization and culture of a master's degree in a postgraduate institution in the city of Chihuahua. **Objective:** to analyze the final reflections from a socio-critical perspective that includes the cultural, political, social, and ideological components present in school dynamics. **Method:** socio-critical paradigm, under a qualitative approach using the hermeneutic method. **Results:** were grouped into 5 categories, which were: 1) scope in the conceptualization of school organization, 2) critical awareness of the teacher in their practice, 3) Bureaucracy and administrative processes of teachers in the school organization, 4) ways in which the school was organized, 5) final reflection, which showed some inconsistencies in what various authors analyzed in class propose to understand the organization and school culture. **Conclusion:** In addition to deficiencies in the citation of the bibliographies seen during the semester, most of the students did not refer to the authors, so their analysis was based more on their empirical experience than on arguments from these readings, even though their personal judgments did mention public policy, social and cultural aspects, but they were limited in mentioning components and ideologies in their final comments.

**Keywords:** Pedagogical center, School, Organization and method, Educational planning, Educational interaction process.

### **Introducción**

Este ejercicio de valoración de los alcances reflexivos de las alumnas al terminar una materia de maestría, fue una excusa, en parte como proceso de evaluación del docente quien impartió la clase, en el sentido de analizar si se alcanzó el objetivo de la materia, el cual fue analizar las reflexiones finales desde una perspectiva socio crítica que incluya los componentes, culturales, políticos, sociales, e ideológicos, presentes en las dinámicas escolares. Esta profundización más allá de solo la revisión una a una de las alumnas en sus trabajos finales, hace ver la importancia de caracterizar con que es con lo que se quedan en realidad, tanto conceptualmente, cómo lo que en verdad aprehenden de lo visto en todo el curso del semestre para sí mismas, y quedarse con ello para así llevar en su práctica algo de estos conocimientos adquiridos.

En ese sentido, retomar como es lo que podemos entender de la cultura organizacional leída desde un contexto escolar, García et al., (2021) hace ver referentes culturales en la interacción social de las personas, de tal forma que se construyen diversas comprensiones simbólicas que se asumen como reales en los contextos de la cotidianidad.

Aunado a ello, Osses y Balmaceda (2024) lo plantean también desde la parte estructural funcional, como lo es el Organigrama de un Centro Escolar, y cita a Gairín Salallán (1984) quien lo hace ver como “expresión gráfica de la estructura formal de una organización escolar” (p. 183). Se puede observar que está como en una organización empresarial, y aunque la educación tiene una función social, lo expuesto en este análisis de los trabajos finales de las alumnas, se mira que efectivamente hay semejanza con esta forma de ver la organización escolar.

En otra visualización, como lo es los intereses expuestos en discursos colegiados, Becerra (2025) lo afirma al decir que “para la enseñanza y el aprendizaje constituyéndose en debates en defensa de sus formas organizativas, y es desde esta lógica que se constituye su organización simbólica” (p. 595). Aunado a ello, el propio Becerra (2025) también habla de los hábitos institucionales, como naturaleza misma de la cultura conveniente, donde los actores se apropian resignificando sus prácticas colectivas de esta organización.

Entonces desde esta mirada, nos invita a observar que para algunas docentes de algunos centros escolares no suelen verse a sí mismos como un grupo de personas imperfectas, pero sí se muestra que desde esta parte institucional oficial se alinean a ese discurso, creando este hábito que es apropiando como una organización semejante a una empresa y se crea su identidad institucional con funciones en el colectivo y que a su vez es parte del mismo para ver mejoras desde lo procedimental, no desde una parte social donde los individuos con su subjetividad plantean discrepancias y opiniones que les permita llegar a objetivos comunes con sus contextos, sino que lo hacen desde las necesidades instrumentales que plantea la propia estructura oficial.

## **Metodología**

Para esta investigación se planteó realizarla bajo el paradigma sociocrítico, así mismo el enfoque se plantea desde una interpretación cualitativa, misma que se trabajó con el método hermenéutico para el análisis de los 12 reportes finales de la materia de organización y cultura escolar de la maestría en gestión pedagógica, dirección y supervisión educativa en el centro de investigación y docencia de Chihuahua, Chihuahua, México, cuyo objetivo fue abordar el análisis de los procesos colectivos desde una perspectiva socio crítica que incluya los componentes, culturales, políticos, sociales, e ideológicos, presentes en las dinámicas escolares.

En ese sentido, el analizar cómo las alumnas fueron construyendo su propia comprensión de la materia en conjunto con su práctica educativa, el cómo se comprende el planteamiento de este paradigma sociocrítico con base en diversos autores. Para que, de esta manera, lo que se describe, es con la finalidad de plantear una discusión epistemológica desde las limitaciones y la misma comprensión de las propias alumnas del posgrado.

Por lo anterior, Zemelman (2021) describe sobre la necesidad de resignificar el desajuste entre la teoría generada y realidad. Por lo que hace cuestionamientos como ¿por qué el desajuste? por lo que trata de hacer una explicación en el sentido siguiente:

el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor pero, en verdad, tiene consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de una bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento (p. 1).

Además, Zemelman (2021), hace ver estas construcciones de la realidad son constructos sociales que dependerán precisamente de las localidades tanto geográficas como culturales, de ahí que



los significados que se dan, van en función de la subjetividad de los sujetos que habitan estos contextos, por lo que no será vista de la misma manera en otros lugares, de tal forma que puede decirse que no se puede hablar de generalidades de conocimientos sobre la realidad, es ahí donde se puede entender ese desajuste que menciona este autor. Y en esta perspectiva puede entenderse sobre ese problema que plantea, ya que la discusión debiera explicarse sobre las diferencias de apreciación y observación sobre “las realidades” y no de una sola realidad. Esto es, que la comprensión de conocimiento debiera construirse con las explicaciones que suelen dar cada una de las diversas investigaciones de diversos investigadores, de tal forma que pudiera comprenderse de manera holística y compleja, no como una abstracción que se generaliza.

## **Resultados y discusión**

### **1) Alcances en la conceptualización de Organización Escolar**

En la mayoría de las alumnas, ven a la organización desde la cultura escolar además de ser compleja su descripción, donde existen creencias, hábitos, valores, normas y costumbres, a una institución emanada de la estructura de la política pública, por lo que sí consideran la formación académica del docente como parte de organizar los trabajos en las aulas.

En estas reflexiones, las maestras demuestran una capacidad de interpretación conceptual al definir cultura escolar desde múltiples dimensiones, aunque su análisis es insipiente al identificar componentes (valores, normas, creencias, prácticas), es decir, se observa falta de evaluación crítica, esto es, no cuestionan las definiciones presentadas, ni comparan críticamente diferentes perspectivas teóricas de los autores que leyeron, por lo que se evidencio su ausencia de argumentación fundamentada, por lo que presentan afirmaciones sin evidencia empírica o referentes teóricos explícitos, por lo que estas reflexiones carecieron de evidencia, alguna parte de los procesos de cuestionamiento sobre las propias concepciones presentadas.

Pudiera decirse que desde su formación integral como estudiantes parte de estas limitaciones, en sus textos no conectan la cultura escolar con el desarrollo del pensamiento crítico. Omiten su dimensión cómo actores educativos ya sea como estudiantes o como docentes, que pueden cuestionar o transformar la cultura escolar. En pocas palabras, ven a la cultura escolar como algo establecido, no como objeto susceptible de cambio mediante la vinculación de competencias para resolver problemas cotidianos en la institución.

### **2) Conciencia crítica del docente en su práctica**

Aquí se observa desde esta conciencia crítica, se identifican algunas maestras, en sus prácticas didácticas y pedagógicas en el aula, se asumen como opresoras, dado a que estructuralmente en sus funciones es quien sabe y va a enseñar a los alumnos que no saben, incluso algunas retoman lo dicho por Paulo Freire con los aspectos de opresión y emancipación (Zalazar, 2021; Londoño y Osorio, 2024). Otras ven realidades desde las situaciones económicas que limitan a las familias a darles lo necesario a sus hijos para su desempeño en la escuela que los lleva a rezagarse en sus actividades académicas, además de cuestiones de violencia simbólica que incluso se ve como algo normalizado en sus vidas.

Por otro lado, se perciben también dentro de esta organización escolar como, administradores del tiempo y de los recursos para poder ejecutar sus clases, incluso dependientes de liderazgos pedagógicos como determinantes para la formación del propio docente. Aunado a ello se

perciben en pocas alumnas, que para que se de una cultura escolar, son necesarias estas cuestiones de la confianza, flexibilidad, respeto y moderación del estrés laboral de los docentes. En este sentido, consideran que el desarrollo y bienestar socioemocional de las y los docentes es importante para mantener una sana cultura escolar. Además de que se presume de repensar el quehacer pedagógico dentro de la comunidad que rodea al centro escolar, como bien lo comenta Santos Guerra (1992) para transformar el mundo es necesario primero comprenderlo.

Resalta sobre todo un compromiso genuino de transformación con una conciencia ética y social, lo que han ido aprehendiendo con todas las clases de la maestría sin duda implica una visión freirían emancipadora sobre aspectos socioculturales, pero esto se pudiera tomar con sigilosa cautela ya que en si no se ha observado un desarrollo de habilidades cognitivas específicas, sus metodologías para analizar y procesar las lecturas desde un paradigma de pensamiento crítico aún no se pudiera decir que ven reflejadas en su operacionalización de sus tareas, porque aún no han empoderado conceptos abstractos.

De lo anterior se puede afirmar su falta de habilidades de análisis, evaluación y argumentación, pero a pesar de ello se observan como reproductores de un sistema en sus prácticas opresoras para con sus alumnos, y que a su vez ven en ellos un compromiso activo con la transformación de sus propias mentalidades como docentes que a su vez se ven a s mismos en esa identidad como docentes en su impacto con la educación y la formación de sus alumnos.

En cuento a su contexto, así como ven aspectos de las familias de sus alumnos como el de “decidir entre comprar un cuaderno o un kilo de tortillas” (4:1:1 A4), cuando se enfrentan a estos entornos comentan algunas que es un impulso a educar contra la indiferencia y el conformismo, luchando contra la normalización del rezago y la violencia simbólica que ocurre cuando se desvaloriza al maestro o se menosprecia la escuela. Esta tarea exige una mirada crítica, pero también una postura esperanzadora que reconozca, en medio de la adversidad, “nuevas formas de conectar, enseñar y transformar” (4:3:1 A4).

En cuanto a la organización y la cultura escolar hablan de una distribución del tiempo, recursos disponibles, formación continua encaminada por liderazgos pedagógicos, flexibles de tal forma que den confianza a involucrarse en ese ámbito escolar, aunque a la vez se dan estrés laboral. Y que, a pesar de ello, la motivación es poder comprender y ajustarse a lo que la NEM pide para enfocarse no solamente en el desarrollo integral y académico de las y los estudiantes, sino también en el desarrollo y bienestar socioemocional de las y los docentes para crear una cultura escolar positiva que genere tanto en estudiantes como en docentes y demás agentes educativos, “esa identidad, disfrute y arraigo del entorno, las normas, así como las creencias y tradiciones que día a día practicamos” (7:1:12 A7). Esto implica repensar continuamente el quehacer pedagógico y trabajar en comunidad para mejorarlo (8:4:10 A8).

Se pudiera decir, que dentro de las discusiones y concepciones que las alumnas plasman en su documento final, existe idea de lo que hacen las y los docentes en un centro escolar y que la organización no es solo esta parte administrativa como lo hacen en las empresas, y que va más allá de eso, porque implica incluso salirse del área geográfica del centro escolar, para llevarlo a las casas y contextos que rodean a la escuela para que finalmente se den estos procesos de enseñanza aprendizaje más allá del aula, y con ello crear una emancipación a raíz de los conocimientos adquiridos tanto individual como colectivo.

### **3) Burocratismo y procesos administrativos de los docentes en la organización escolar**

Uno de los aspectos que no pudo pasar desapercibido fue el hecho de la cantidad de trabajo más allá de lo que un docente planea de sus estrategias de clases. Resalta la cuestión de la estructura burocrática desde la política pública inmersa en llenado de formatos, reportes, que demandan atención de tiempo y esfuerzos más allá de los horarios o jornadas laborales que no son reconocidos y suelen ser los grupos de docentes que más sufren, haciéndose notar estructuras visibles como en discursos, símbolos y silencios de los involucrados.

Por otro lado, también resalta esta burocracia y falta de centros de especialización para alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que dentro de la organización escolar también son desafíos porque no siempre se tiene accesibilidad a capacitaciones y apoyos para atender a estos alumnos, por lo que las transferencias de un centro escolar a otro suelen tener retrasos o sin la información suficiente del historial del alumno(a) con este trastorno. Aunado a esto, se siguen observando prácticas discriminatorias por lo que tratar de aplicar la NEM se vuelve contradictorio o complejo.

el personal docente se encuentra frecuentemente inmerso en una burocratización excesiva del trabajo pedagógico. La proliferación de formatos, registros, actas y reportes exigidos para atender a las llamadas “poblaciones vulnerables” no solo agota tiempo y energía, sino que desplaza la atención de lo pedagógico a lo administrativo (1:6:10 A1).

Se hace énfasis en que las escuelas deben tener una cultura escolar en la cual se eviten las prácticas discriminatorias, exclusivas o autoritarias, promoviendo así, la resolución pacífica de conflictos, sin embargo, la comunidad escolar sigue siendo colonizada y pisoteada por líderes autoritarios que no permiten la autonomía y participación que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) manifiesta (7:3:15 A7).

Como se observan en estas citas de algunas alumnas, hay incidencias en estas estructuras burocráticas que en algunas impulsan y resuelven, pero en otras, cuesta trabajo lograr ser escuchados como docentes, y se ven inmersos en posiciones de emancipación para hacer ver sus valores, posiciones y opiniones. Resaltando que inercialmente la burocracia esta desde la estructura de las funciones de cada puesto de trabajo, es decir, supervisores, directivos y docentes, y a cada uno le corresponde interactuar con las exigencias determinadas del propio oficialismo de la política pública en educación.

#### **4) Formas de cómo se organizó la escuela**

Aquí se resalta del quehacer docente como función profesional, esto es, como sujeto que asiste a un aula y que, de acuerdo a un plan curricular y la experiencia del docente desde su formación, pero carente de esta didáctica pedagógica dentro de la organización escolar, esto resalta en una alumna que da clases a nivel superior en la carrera de enfermería, por lo que se resaltan sus citas textuales:

Es necesario abordar el área de creación de programas curriculares que favorezcan la formación completa de enfermeras y enfermeros, que los programas estén basados en la resolución de problemáticas contemporáneas en beneficio de una formación completa y profesional (2:1:13 A1).

Como un profesional de la salud frente al diagnóstico de sus pacientes. Sin embargo, esta visión dista mucho de la realidad. La formación inicial en muchas instituciones de

educación superior aún presenta serias deficiencias en cuanto a la preparación para atender la diversidad funcional y las neurodivergencias en contextos reales (1:7:11 A1).

Como se puede observar, se hace énfasis en la formación del docente, no solo desde sus conocimientos, sino desde un planteamiento didáctico pedagógico para poder construir en sus clases esa interacción de enseñanza aprendizaje.

## **5) Reflexión Final**

En este cierre, que algunas mencionan como conclusión o reflexión final, explican sobre la concepción de cultura escolar como problema estructural, ya que se visualiza que se reproducen las prácticas educativas que excluyen pero que a su vez se normalizan, exponiendo a las y los docentes en cada reforma educativa, sin que a estos reciban esa formación de manera institucionalizada. En ello se explica que, en esta última reforma, se hace énfasis en la inclusión, pero no se aterriza en el docente ni en el aula la forma en cómo debe llevarse a cabo, por lo que se perciben ambigüedades que dejan en indefensión la práctica docente, aquí algunas citas:

la cultura escolar se posiciona como un componente estructural del problema que se aborda en esta investigación. No solo por reproducir prácticas que excluyen desde la normalización, sino también por delegar al profesorado la responsabilidad de implementar reformas educativas sin un acompañamiento formativo real. Esta cultura institucionalizada, centrada en el cumplimiento de procedimientos antes que, en el desarrollo humano, coloca al docente en una posición ambigua: se espera que resuelva la inclusión sin contar con herramientas suficientes ni con una red de apoyo estable (1:11:15 A1).

la gestión de la transferencia escolar en la inclusión de alumnos con TEA es un reto que requiere la implementación de estrategias integrales, colaborativas y contextualizadas. Solo mediante la consolidación de un trabajo en red, la formación continua del personal y la participación activa de las familias y comunidades locales, será posible garantizar una transición educativa que sea verdaderamente inclusiva y que contribuya al desarrollo pleno de estos estudiantes (4:11:3 A4).

Se observa que ven a la escuela como ese espacio que no es neutro, donde hay figuras de poder establecidas desde la estructura oficial, aunado a ello se describen que existen dinámicas escolares que resignifican las funciones planteadas desde la política pública, pero que dignifica el proceso educativo desde el estudiante con todos los involucrados, por lo que diseñar estrategias didácticas en colaboración de los compañeros docentes, impulsa soluciones con conocimiento de los contexto de sus alumnos y sus familias, es decir con su comunidad. Esto lo podemos observar en las siguientes citas de alumnas:

La escuela no es un espacio neutro ni cerrado. Es un lugar donde se configuran relaciones de poder, donde se disputan sentidos y donde también puede germinar la transformación social. Reconocer el conflicto como parte de la dinámica escolar, asumir el poder como algo que circula y se resignifica, y fortalecer los lazos entre docentes y familias son pasos fundamentales para construir una escuela verdaderamente democrática. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo no es un complemento, sino una estrategia ética y

política que dignifica el proceso educativo abre posibilidades de liberación y coloca al estudiante en el centro de una comunidad viva, crítica y corresponsable (12:5:13 A12).

Diseñar estrategias didácticas desde la colaboración implica no solo buscar soluciones a una problemática específica, sino también generar condiciones para que el conocimiento se construya desde la práctica, con base en el diálogo, la reflexión compartida y el compromiso con la mejora continua. En este sentido, se asume que la escuela necesita docentes que, más allá de transmitir contenidos, estén dispuestos a construir comunidad, aprender en colectivo y a confiar en que otra forma de enseñar y aprender es posible (8:7:14 A8).

Así mismo, se percibe que, desde este modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, hay una concientización de que están educando a personas, seres humanos en los que ellos son sujetos sociales, por lo que algunas mencionaban que al docente le demanda mayor preparación, plantear temas como educación financiera, así como un reconocimiento en sí misma de los roles como persona, y que siendo mujer la importancia de reconocer los tiempos destinados a la jornada laboral:

Es el proceso de preparar al ser humano como sujeto social; ello implica conocer parte de la cultura y tener dominio de su profesión para que pueda resolver problemas de su competencia. Lo que demanda del estudio de la pedagogía para poder dirigir científicamente la formación: la educación, instrucción y desarrollo de los ciudadanos de una sociedad que reclama cambios particularmente en la educación superior (2:6:20 A2).

actualmente la NEM les da esa apertura a los maestros, pero considero que aún faltan muchos temas por abordar, por ejemplo, a mí me gustaría incluir el tema de educación financiera, ya que actualmente no contamos con la cultura del ahorro o de invertir para ver crecer nuestro capital (5:5:14 A5).

considero que algunos de los factores que influyen directamente en las mujeres que cumplen distintos roles personales y profesionales en la comunidad, son: los tiempos destinados a sus jornadas laborales (7:6:18 A7).

Estas reflexiones finales, si bien nos muestran deficiencias en la citación de las bibliografías vistas durante el semestre, sus argumentos se expresan más desde su sentir y empíricamente de su experiencia, pero se ven limitadas sus afirmaciones sin un fundamento desde alguna investigación que valide lo que ellas exponen y afirman. En estas descripciones de sus opiniones que refieren a una reflexión desde las concepciones construidas a través de los espacios de lecturas y dialécticas realizadas con el docente a cargo de la materia, así como de sus compañeras de clase.

La mayoría de las alumnas no refirieron a los autores, por lo que su análisis fue basado más desde su experiencia empírica que con argumentos de estas lecturas, aun así, sus juicios personales si mencionaban la política pública, aspectos sociales y culturales, pero en sí, fueron limitadas en mencionar sobre componentes e ideologías en sus comentarios finales.

Pudiera decirse, que algunas de ellas explican su conceptualización de organización escolar rescatada de algunos autores, como se muestra en las siguientes citas:

Como lo describe Bolívar (1996) citando a Fullan (1987) el cambio curricular es entendido como una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o

revisada implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos (2:4:17 A2).

La cultura escolar en cada contexto educativo es un código informal, y diferente en donde está compuesta por normas de convivencia, tradiciones no escritas, porque los tiempos cambian en donde se aplican los derechos humanos en muchos de los casos que se viven en la comunidad estudiantil y docente respecto a las normas, reglas y expectativas que permean todo en ideas dentro de un grupo social de cada generación (Deal y Peterson, 2009) (11:1:10 A11).

Belavi y Torrecilla (2020) invitan a cuestionar las nociones normativas de democracia en el ámbito educativo. Proponen entenderla como una práctica que se construye diariamente en la interacción entre actores escolares, más allá del discurso institucional. La participación comunitaria, a través de estructuras como las asociaciones de padres y madres de familia, no solo aporta a la gestión escolar, sino que promueve una corresponsabilidad genuina. La escuela democrática, entonces, no es aquella que enseña valores cívicos, sino la que los encarna mediante el diálogo, la inclusión y la toma compartida de decisiones (12:1:9 A12).

Lo que fundamentan desde la forma de citar con los autores de las bibliografías vistas durante el semestre, hacen un sustento y un apalancamiento para seguir describiendo la manera en como ellas se quedan con este constructo de lo que es la organización escolar.

## **Conclusiones**

Este tipo de visualizaciones que se pudieron observar en las redacciones de los trabajos finales, hacen ver una evaluación un tanto más significativo de lo que se están quedando las alumnas de la maestría, ha permitido hacer una introspección de los propósitos iniciales de la propia maestría, así como de lo que se visualiza en el eje socio crítico. En ese sentido, además de que las alumnas muestran inconsistencias en la citación de sus tareas, así como de sus trabajos finales, hace evidente la falta de oficio de escribir desde un análisis serio y argumentado para asumirse como alumnas con un compromiso de fundamentación claro y consistente de los documentos leídos, comprendidos y asumidos en sus contextos como aprendizajes de su formación, y posicionarse que entienden de un proceso de indagación documental.

Por lo que es todo lo contrario, y este análisis recobra singular importancia, dado que existen academias donde se reúnen los docentes que imparten la misma materia en diferentes sedes, de tal forma que las observaciones que se miran en este tipo de informes, retroalimentan a los miembros del eje temático socio crítico de la maestría, en donde se da seguimiento al diseño curricular que la origina, para fortalecer áreas de oportunidad y mejorar las dinámicas y planeaciones pedagógicas de la materia. A la vez, este mismo proceso contribuye a valorizar si lo ofertado a los estudiantes como perfil de egreso, da valor agregado como desarrollo profesional, y que impacte en su práctica educativa de cada docente que la estudia. Por lo que se recomienda, que se sigan evaluando y analizando cómo es que cada estudiante de la maestría va construyendo sus aprendizajes materia a materia en su trayecto formativo. Así como determinar si los materiales usados están dando resultado como estrategia didáctica.

## Referencias

- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679- 704. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Becerra, F. S. (2025). Elementos micropolíticos constituyentes del habitus organizacional en la institucionalidad escolar. *Horizonte Académico*, 5(2), 592-607. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.178>
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*.
- García Sandoval, B. M., Gutiérrez Hernández, N., & Magallanes Delgado, M. D. (2021). *El funcionamiento idóneo en el microcosmos escolar, una reflexión desde la cultura organizacional*.
- Londoño, A. L. G., & Osorio, D. V. (2024). Diálogo de saberes y conciencia crítica: Una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe*, 13(6), 92-113. <https://doi.org/10.36260/wyqeww02>
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489. <https://doi.org/10.1177/105268460601600502>
- Osses, J. P., & Balmaceda, A. R. (2024). Alternativas organizativas actuales en la gestión escolar. *Revista Salud, Educación y Sociedad*, 3(1), 25-35. <https://revistaseys.ugr.edu.ar/index.php/inicio/article/view/45>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. John Wiley & Sons.
- Santos Guerra, M. Á. (1992). *Cultura y poder en la organización escolar*. In II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.033>
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12268654011>

## Capítulo VI

### La educación artística y la enseñanza de las disciplinas del arte

#### *Enseñanza del arte mediada por tecnologías digitales*

#### *Art teaching mediated by digital technologies*

**Sheydsen Paulino Reis Lima**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2944-1259>

[sheydsenreis@hotmail.com](mailto:sheydsenreis@hotmail.com)

**Reinaldo Portal Domingo**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7596-6684>

[rportaldomingo@yahoo.com.br](mailto:rportaldomingo@yahoo.com.br)

#### **Resumen**

Este artículo busca explorar y profundizar en la relación contemporánea entre la educación artística y las tecnologías digitales, a partir de la investigación de maestría defendida en 2024, que investigó esta interacción. Desde una perspectiva teórica, analizamos cómo se han incorporado las tecnologías digitales a las prácticas pedagógicas en la educación artística y los impactos de esta integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza. Los resultados preliminares indican que las tecnologías digitales amplían el acceso a experiencias estéticas y promueven posibilidades educativas más dinámicas e interactivas, siempre que estén mediadas por prácticas pedagógicas sólidas. Concluimos que la educación para la comprensión crítica de la cultura visual representa un enfoque relevante, capaz de articular los medios digitales con el desarrollo estético del alumnado. El estudio también destaca la importancia de la formación docente para la integración efectiva de las tecnologías digitales. Concluimos que la educación artística, combinada con las tecnologías digitales, presenta desafíos y potencial que deben investigarse y debatirse continuamente en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** educación artística, cultura visual, tecnologías digitales.

#### **Abstract**

This article seeks to explore and delve into the contemporary relationship between art education and digital technologies, drawing on the master's thesis research defended in 2024, which investigated this interaction. From a theoretical perspective, we analyze how digital technologies have been incorporated into pedagogical practices in art education and the impacts of this integration on the teaching-learning process and teaching. Preliminary results indicate that digital



technologies expand access to aesthetic experiences and promote more dynamic and interactive educational possibilities, provided they are mediated by sound pedagogical practices. We conclude that education for the critical understanding of visual culture represents a relevant approach, capable of articulating digital media with students' aesthetic development. The study also highlights the importance of teacher training for the effective integration of digital technologies. We conclude that art education, combined with digital technologies, presents challenges and potential that should be continually researched and discussed in the educational field.

**Keywords:** art education, visual culture, digital technologies.

## Introdução

O relacionamento entre o ensino de Arte e as Tecnologias Digitais (TDs) tem ganhado relevância no cenário educacional contemporâneo, impulsionado pelas demandas de uma sociedade em constante transformação tecnológica. As práticas pedagógicas tradicionais são desafiadas a incorporar novas ferramentas e metodologias que atendam às necessidades de uma geração cada vez mais conectada, promovendo experiências educacionais significativas.

Nesse contexto, o ensino de Arte emerge como um campo fértil para a integração das TDs, possibilitando não apenas a ampliação dos recursos didáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades artísticas e digitais de forma integrada. A pesquisa de mestrado que fundamenta este artigo, investigou como as TDs podem ser aplicadas ao ensino de Arte, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica para fomentar a criatividade, a experimentação e a interatividade (Lima, 2024).

O problema que norteia nosso estudo refere-se à lacuna existente na efetiva implementação das TDs no ensino de Arte, considerando as barreiras estruturais e a formação insuficiente de professores para o uso dessas ferramentas. Embora o uso das tecnologias esteja consolidado em outras áreas do conhecimento, seu emprego no ensino de Arte ainda carece de sistematização, o que limita as possibilidades de explorar plenamente o potencial pedagógico das ferramentas digitais. A pesquisa buscou compreender de que forma essas tecnologias podem ser integradas às práticas educacionais de Arte, contribuindo para a formação de estudantes que não apenas dominem aspectos técnicos, mas também compreendam a arte como uma linguagem viva e interativa (Lima, 2024).

Assim, o objetivo deste artigo é explorar e aprofundar a compreensão sobre o relacionamento contemporâneo entre o ensino de Arte e as TDs, tomando como base as descobertas e reflexões da pesquisa de mestrado que investigou essa interação. A partir da análise realizada na dissertação, busca-se examinar como as TDs têm sido incorporadas às práticas pedagógicas no ensino de Arte, bem como os impactos dessa integração no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância desta investigação está ancorada na necessidade de preparar estudantes para os desafios de um mundo mediado por tecnologias, em que as competências digitais são cada vez mais exigidas. Além disso, o ensino de Arte mediado por TDs pode ampliar a valorização da arte no currículo escolar, conectando os estudantes a novas formas de expressão e aprendizado.

O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, com suporte de revisão bibliográfica, para explorar as relações entre arte e tecnologia nas experiências educacionais mediadas por

ferramentas digitais. A escolha metodológica permitiu a construção de um panorama sobre as possibilidades e desafios da integração das TDs no ensino de Arte, oferecendo elementos teóricos para educadores e gestores interessados em inovar suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, este artigo busca apresentar as principais reflexões derivadas da pesquisa de mestrado, destacando como o ensino de Arte pode ser transformado pela mediação das TDs.

## **Metodologia**

A pesquisa utilizada para a elaboração deste estudo insere-se no campo qualitativo, buscando compreender em profundidade as nuances do uso das Tecnologias Digitais (TDs) no ensino de Arte. Para isso, adotou-se uma abordagem exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica sistemática e análise documental, que permitiu traçar um panorama amplo e detalhado das práticas pedagógicas digitais em contextos artísticos.

A revisão bibliográfica envolveu a consulta a artigos científicos, dissertações, livros e documentos institucionais publicados nos últimos dez anos, focando em temas ligados à educação artística, inovação tecnológica, formação docente e políticas públicas relacionadas à tecnologia educacional. A seleção dos materiais considerou tanto aspectos teóricos quanto relatos de experiências práticas, oportunizando uma visão integrada e atualizada do tema.

Além disso, a pesquisa incorporou uma etapa de análise qualitativa de relatos dos alunos que utilizam Tecnologias Digitais (TDs) em suas experiências de aprendizagem no componente curricular Arte. Esses relatos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, fornecendo dados que elucidam as potencialidades e os desafios enfrentados pelos estudantes na utilização das tecnologias durante as atividades em sala de aula. A análise dos dados seguiu procedimentos de categorização temática, buscando identificar padrões e tendências que sustentem as reflexões e conclusões do estudo.

O rigor metodológico foi assegurado por meio de triangulação de fontes e validação dos dados coletados, conferindo maior confiabilidade e consistência às interpretações apresentadas. A pesquisa, portanto, combina fundamentação teórica robusta com evidências empíricas, configurando-se como uma contribuição significativa para o entendimento e aprimoramento do ensino de Arte mediado pelas TDs.

## **Resultados e discussão**

As TDs consistem em um conjunto de recursos que permitem a conversão de linguagens e dados em formato numérico. Essa transformação envolve a codificação de imagens, sons e textos em números que podem ser interpretados por dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets* e celulares, e convertidos nas informações que os usuários visualizam nesses aparelhos. Essa característica promove a descentralização do acesso à informação, aumenta a segurança no armazenamento de dados, fomenta o desenvolvimento de novos recursos tecnológicos e amplia a utilização prática dessas tecnologias em diferentes contextos (Farias, 2023).

De acordo com Pischetola (2019), a crescente convergência entre a participação social e a participação digital evidencia a relevância da inclusão digital como uma meta indispensável também no campo educacional. Nesse contexto, repensar e ajustar a atuação do professor é

essencial para atender às demandas da era digital. Essa reconfiguração exige que o docente não apenas compreenda e utilize os recursos tecnológicos disponíveis, mas que também seja capaz de criar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos novos multiletramentos, como destacado por Coscarelli e Kersch (2016).

Além disso, como nos diz Pischetola (2019), é essencial que o educador esteja atento às diferentes condições de acesso e uso das tecnologias por parte dos estudantes. A inclusão digital deve ir além da simples oferta de recursos tecnológicos, abrangendo a criação de condições que possibilitem sua utilização equitativa, respeitando as características individuais e as especificidades de cada estudante.

Dessa forma, o professor é agente estratégico no desenvolvimento de competências que vão além do simples uso da tecnologia, articulando-a de maneira intencional e relevante ao processo de ensino-aprendizagem (Oliveira & Freitas, 2020).

A pesquisa de mestrado (Lima, 2024) nos mostrou que o trabalho docente na era digital não se limita ao uso técnico das tecnologias, mas também inclui o ensino e o manejo dessas ferramentas dentro do contexto pedagógico. A escola contemporânea demanda práticas que integrem as TDs de maneira eficaz, tornando imprescindível que os professores estejam capacitados para utilizá-las com competência no processo educativo.

A pandemia de Covid-19 (2020-2023) introduziu novos desafios ao uso das TDs na educação, destacando a necessidade de adaptação tanto de professores quanto de alunos. Mesmo sem uma formação específica, muitos professores se empenharam, e continuam se empenhando em ampliar suas habilidades no uso dessas tecnologias, buscando melhorar seu nível de letramento digital (Lima, 2024).

Esse contexto também revelou que, embora sejam frequentemente classificados como nativos digitais, os estudantes enfrentaram dificuldades ao utilizar tecnologias para fins educacionais. Assim como os professores, precisaram desenvolver competências para empregar esses recursos de forma eficiente no processo de aprendizagem e pesquisa.

Diante desse cenário, destaca-se a importância de investir em programas de formação contínua ao longo da vida que abordem tanto os aspectos técnicos quanto pedagógicos das TDs.

O Ensino de Arte apresenta variações históricas em função das relações culturais e sociais de cada período, bem como das circunstâncias artísticas presentes em cada época. Essas transformações periódicas possibilitam uma análise aprofundada do objetivo essencial da Arte-Educação e auxiliam na definição da natureza da criação artística.

Ainda que seja recorrente associar a Arte-Educação à ampliação da sensibilidade, é fundamental reconhecer que as concepções de sensibilidade se transformam ao longo do tempo. No contexto do ensino contemporâneo, frequentemente associado ao pós-modernismo, a sensibilidade vinculada à arte está relacionada à sua atuação como linguagem capaz de estimular os sentidos e provocar sensações e emoções intensas (Lima, 2024).

Conforme expressa Barbosa (2010), a arte é vista como um meio de transmitir significados que não podem ser comunicados por outros tipos de linguagem. Esse estímulo sensorial permite que o indivíduo analise o ambiente ao seu redor e, a partir dessa análise, reelabore sua percepção da realidade.

Os meios de comunicação de massa possuem relevância na difusão da cultura e da arte, sendo também considerados espaços para o aprendizado e apreciação artística. Concordamos com o saudoso Pessoa Filho quando diz:

Na contemporaneidade, as imagens estão presentes no cotidiano, veiculadas das mais variadas formas, sejam elas impressas, expostas em outdoors, muros, paredes, exibidas nas telas de cinema e TV, nos museus, nas galerias de arte, transitando pelas redes sociais, nos meios de transporte, nas passarelas da moda, estampadas no corpo utilizado como suporte para exibição, entre muitas outras (Pessoa Filho, 2020, p. 13).

A incorporação desses meios, como televisão, rádio e redes sociais, no debate sobre educação em arte e interpretação artística, destaca sua influência na forma como as pessoas interpretam, compreendem e valorizam a arte.

Atualmente, programas de televisão, conteúdos radiofônicos, *Apps* e postagens em redes sociais frequentemente abordam temas relacionados à arte e à cultura. Esses formatos oferecem ao público a oportunidade de interagir com diversas manifestações artísticas, contribuindo para a ampliação do contato com diferentes expressões culturais (Lima, 2024). Os meios de comunicação têm a capacidade de exibir obras de arte, *performances* culturais, entrevistas com artistas e debates sobre questões artísticas, contribuindo para a ampliação do repertório cultural da sociedade.

Lima (2024) constatou que as redes sociais, por sua vez, destacam-se por sua contribuição à democratização da arte. Elas possibilitam que artistas divulguem suas produções para um público mais abrangente, ampliando a visibilidade de suas criações. Além disso, esses ambientes virtuais favorecem o engajamento das pessoas, permitindo que discutam, compartilhem e apresentem suas próprias interpretações e perspectivas sobre obras e temas artísticos, promovendo um intercâmbio de ideias e interpretações.

No Brasil, ainda é necessário superar as estruturas hierárquicas historicamente associadas aos espaços culturais. Nesse contexto, surge a reflexão sobre a relação entre as “novas” tecnologias e a mediação efetiva nas instituições culturais, considerando a possibilidade de que elas tenham contribuído para a interpretação e a apreciação da arte.

Barbosa (2010) prefere denominá-las como tecnologias contemporâneas, argumentando que o termo “novo” carrega uma conotação de vanguarda modernista e pode estar sujeito a uma curta duração, enquanto o contemporâneo abarca pelo menos uma geração, conferindo maior estabilidade ao conceito.

Ficou evidente que dispositivos como DVDs, vídeos, computadores, celulares e outros meios tecnológicos, bem como as produções artísticas inseridas nesse contexto, facilitaram o acesso à arte em escolas e instituições culturais. Contudo, é importante ressaltar que o uso da tecnologia no ensino de Arte não deve se restringir a funções operacionais ou práticas rotineiras. Seu emprego deve transcender as metodologias tradicionais, proporcionando estímulos sensoriais e promovendo uma interação mais dinâmica e significativa com os conteúdos artísticos. Coincidimos com Pessoa Filho quando diz:

Nossas impressões acerca desta abordagem de análise da obra de arte, bem como das suas categorias sublinham a eficácia da perspectiva do ensino teórico-prático em Arte, tendo na leitura visual uma maneira de efetivar a crítica em arte por meio de seus estágios ou processos sensoriais,

que aguçam a capacidade descritiva, analítica, interpretativa e criadora do apreciador (Pessoa Filho, 2020, p. 35).

O processo de aprendizado da arte na contemporaneidade está diretamente relacionado às interações interpretativas estabelecidas pelo visitante ou pelo aluno enquanto receptor. No ensino atual, observa-se uma ênfase maior na experiência do apreciador, ampliando o foco para além da obra de arte. Essa abordagem reconhece a importância da recepção na construção de significados e na vivência artística, destacando as múltiplas interpretações e as relações que cada indivíduo pode estabelecer com as manifestações artísticas.

Vemos através do pensamento de Pessoa Filho que:

A imagem atravessa a história da humanidade, constituindo-se de um grande legado e registro visual que explica e descreve a história da arte e de diversas culturas, concebida nos tempos pré-históricos e se estende até o tempo presente. Com isso, é possível conhecer nossa história contada por meio da arte, a qual temos acesso através da imagem da arte, seja ela pictórica, ou demais manifestações das artes visuais como o desenho, a escultura etc., e até mesmo por outras linguagens artísticas através das quais podemos descrever fatos e vivências no nosso cotidiano (Pessoa Filho, 2020, p. 15).

Com o advento do Modernismo, a reprodutibilidade técnica tornou-se um elemento central, apoiada por inovações como a câmera fotográfica e movimentos artísticos como a *Pop Art*, além dos avanços tecnológicos que transformaram a sociedade em uma rede mais informada (Benjamin, 2018). Castells (1999) observa que essa revolução tecnológica foi moldada pelas dinâmicas do capitalismo, embora transcenda esses interesses.

Nesse cenário, defendemos a construção democrática da circulação da informação e da criação do conhecimento. Isso pressupõe o rompimento com modelos centralizados e exclusivos, promovendo uma produção de saberes que emerge de forma coletiva em espaços como o trabalho, as escolas, as organizações políticas, os centros culturais e nos variados grupos e etnias ao redor do mundo.

As transformações e avanços digitais têm permitido que as informações ultrapassem as fronteiras espaciais, evidenciando que estamos imersos em um mundo cada vez mais multicultural. A Cultura Visual, transmitida de uma geração para outra, é influenciada pelos novos costumes e valores de cada época. É fundamental destacar que essa Cultura Visual é amplamente mediada pelo ambiente digital, sendo expressa por meio das redes sociais, da televisão, do armazenamento de dados em computadores, entre outras formas que geram imagens (Lima, 2024).

De acordo com Hernández (2007), a Cultura Visual não está apenas vinculada às transformações nas concepções de cultura e arte, mas também às mudanças ocorridas no campo educacional nos últimos anos. Concordamos com Hernandez quando expressa que:

Um "alfabetismo visual crítico" que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos "textos" orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (Hernández, 2007, p. 24).

A Cultura Visual engloba uma vasta gama de artefatos materiais e suas diferentes formas, como imagens de arte tradicional, anúncios, cartazes, imagens digitais e aquelas presentes nas redes.

No entanto, sua análise vai além da simples observação, adotando uma abordagem crítica que propõe uma reflexão aprofundada sobre essas imagens.

Vivemos em uma era visual, marcada pela predominância de imagens como veículo de comunicação e expressão cultural. Nesse cenário, enquanto mediadores, cabe-nos promover experiências que incentivem os estudantes a refletir criticamente sobre como as imagens influenciam suas percepções e pensamentos. Uma abordagem relevante nesse contexto é a Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual, que transcende o espaço escolar, abrangendo museus, projetos culturais, ações de organizações não governamentais e outras iniciativas.

Essa prática educativa busca não apenas ampliar a capacidade de interpretação crítica das imagens, mas também estimular a criação de significados e narrativas próprias, promovendo um olhar mais atento e consciente diante das múltiplas representações visuais que permeiam a sociedade contemporânea. Consideramos que:

A Arte-Educação está no centro da mudança dos paradigmas educativos como a criatividade, o humanismo, a cidadania, a inclusividade, a paz, a democracia, o desenvolvimento cultural e as novas tecnologias. Os Arte-educadores precisam rever sua metodologia em sala, obtendo, assim, estímulo aos alunos para a curiosidade e a criatividade, bem como, despertar para um olhar mais crítico nas aulas de Arte (Lima, 2024, p. 52).

A construção do conhecimento no componente curricular Arte pode ser potencializada pela conscientização e pelo uso adequado das TDs, promovendo a qualidade do ensino e contribuindo para a inclusão social dos alunos.

A análise dos dados revelou que as Tecnologias Digitais (TDs) têm um impacto relevante nas práticas pedagógicas do ensino de Arte, promovendo uma série de transformações tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na formação dos estudantes e docentes. O uso dessas tecnologias proporciona um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e interativo, em que os estudantes podem experimentar diferentes linguagens e técnicas artísticas mediadas pela tecnologia.

Entre as potencialidades destacadas, salientam-se:

Ampliação do repertório visual e cultural dos estudantes, por meio do acesso facilitado a imagens, vídeos e outras manifestações artísticas globais disponíveis em plataformas digitais.

Estímulo à criatividade e à experimentação, com a possibilidade de manipulação digital das obras e criação de projetos interativos.

Desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI, alinhando a educação artística às demandas contemporâneas.

Facilitação da comunicação e da colaboração entre estudantes, professores e comunidades artísticas, ampliando o alcance e impacto das atividades pedagógicas.

Entretanto, a pesquisa também identificou desafios importantes, como:

Necessidade de formação continuada dos professores para o uso pedagógico qualificado das TDs, evitando o uso superficial ou meramente instrumental.

Resistências culturais e institucionais a mudanças nas práticas tradicionais de ensino, que podem dificultar a adoção efetiva das inovações tecnológicas.

Dificuldades na mediação pedagógica, que exige do professor não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para integrar as TDs ao currículo artístico de maneira coerente e significativa.

A discussão dos resultados indica que, para que o ensino de Arte mediado pelas TDs alcance seu pleno potencial, é fundamental a articulação entre políticas públicas, formação docente e infraestrutura adequada. Além disso, ressalta-se a importância de uma mediação pedagógica crítica e reflexiva, que valorize a dimensão estética, cultural e social da Arte, ao invés de se limitar ao mero uso da tecnologia.

## Conclusões

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram aprofundar a compreensão sobre o relacionamento contemporâneo entre o ensino de Arte e as TDs. Foi possível identificar que a incorporação de TDs ao ensino de Arte apresenta potencial para ampliar o acesso às experiências estéticas e favorecer processos de aprendizagem mais dinâmicos e conectados à realidade dos estudantes. No entanto, esse processo requer uma mediação pedagógica fundamentada, que reconheça as especificidades da arte como linguagem e sua relação com os contextos socioculturais.

A análise indicou que o uso de TDs no ensino de Arte não deve se limitar à instrumentalização técnica, mas deve buscar favorecer o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Tal integração demanda do professor ação ativa enquanto mediador, capaz de construir pontes entre as possibilidades tecnológicas e os objetivos educativos do componente curricular Arte.

Além disso, verificou-se que a educação para a compreensão crítica da Cultura Visual emerge como uma abordagem relevante, ampliando as perspectivas sobre o ensino de arte ao explorar a relação entre imagens, meios digitais e as interpretações culturais contemporâneas.

O estudo também evidenciou que a formação docente é essencial na efetiva integração das TDs às práticas pedagógicas. O professor precisa ser capacitado não apenas para utilizar essas ferramentas, mas também para compreendê-las como parte de um processo mais amplo de significação e produção de conhecimento.

## Referências

- Barbosa, A. M. (Ed.). (2010). *Arte/Educación Contemporánea: Consonancias Internacionales*. 3.<sup>a</sup> ed. Cortez.
- Benjamin, W. (2018). *La Obra de Arte en la Era de su Reproducibilidad Técnica*. L&PM Editores.
- Castells, M. (1999). *La Sociedad Red*. 8.<sup>a</sup> ed. Paz e Terra.
- Coscarelli, C. V. & Frank Kersch, D. (2016). *Pedagogía de las Multialfabetizaciones: ¿Estudiantes Conectados? Nuevas Escuelas + Nuevos Docentes*. Multialfabetizaciones y Multimodalidad: Acciones Pedagógicas Aplicadas al Lenguaje. Pontes Editores, 7-13. 2016.

- Hernández, F. (2007). *Coleccionistas de cultura visual*. Mediação.
- Lima Reis, S. P. (2024). Enseñanza del arte mediada por tecnologías digitales: un ejemplo en la escuela primaria. Joaquim Gomes de Sousa. Disertación (Maestría). Programa de Postgrado en Red - Prof-arts en Red Nacional/cch, Universidad Federal de Maranhão, São Luís – Maranhão.
- Oliveira Paes, F. C. & Freitas, S. S. (2020). El trabajo docente en tiempos de aislamiento social: un análisis de la percepción sobre el uso de tecnologías digitales por parte de docentes de escuelas públicas primarias. *Revista Linguagem em Foco*, 12(2), 129-149.
- Pessoa Filho, R. M. (2020). *RELLECTURA EN LAS ARTES VISUALES: Contribuciones a la lectura de imágenes pictóricas en las clases de arte en el Instituto Federal de Maranhão, Campus Açailândia*. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Red - Prof-Artes en Red Nacional/CCH, Universidad Federal de Maranhão, São Luís-Maranhão.
- Pischetola, M. (2019). *Inclusión digital y educación: la nueva cultura del aula*. Editora Vozes Limitada.
- Silva Ferreira Farias, A. J. (2023). El videoproceso como estrategia de aprendizaje híbrido en las clases de Artes Visuales del C.E Joaquim Aroso – RaposaMA / Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias.



## *Capacitación de profesores de Arte para el uso de TIC*

### *Teachers Training for the Use of ICT in Art Education*

**Sheydsen Paulino Reis Lima**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2944-1259>

[sheydsenreis@hotmail.com](mailto:sheydsenreis@hotmail.com)

**Reinaldo Portal Domingo**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7596-6684>

[rportaldomingo@yahoo.com.br](mailto:rportaldomingo@yahoo.com.br)

#### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo destacar la importancia de la capacitación de los profesores de Arte en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto de la Educación Integral. Para lograr este objetivo, se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema, analizando la literatura existente e identificando las principales contribuciones y desafíos relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza del arte. Los resultados resaltan que la integración de las TIC en la educación artística puede contribuir a una formación más completa y amplia de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades artísticas, socioemocionales y cognitivas. Además, se evidencia la importancia de la formación continua de los Educadores de Arte para el uso efectivo de las TIC, así como la necesidad de inversión en recursos digitales e infraestructura tecnológica en las escuelas. Se concluye que la capacitación de los profesores de Arte en el uso de las TIC es fundamental para promover una Educación Integral y de calidad, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y contribuyendo a una sociedad más inclusiva y equitativa.

**Palabras clave:** educación integral, profesores de arte, tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).

#### **Abstract**

This study aims to highlight the importance of training Art teachers in the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the context of comprehensive education. To achieve this objective, a literature review was conducted on the topic, analyzing existing literature and identifying the main contributions and challenges related to the use of ICTs in art education. The results emphasize that the integration of ICTs in art education can contribute to a more comprehensive and holistic student education, promoting the development of artistic, socioemotional, and cognitive skills. Furthermore, the importance of ongoing training for Art educators for the effective use of ICTs is evident, as well as the need for investment in digital resources and technological infrastructure in schools. It is concluded that training Art teachers in the use of ICTs is essential to promote comprehensive and quality education, preparing

students for the challenges of the 21st century and contributing to a more inclusive and equitable society.

**Keywords:** comprehensive education, art teachers, information and communication technologies (ICTs).

### *Introdução*

A incorporação das Tecnologias Digitais (TDs) nos processos educativos tem se consolidado como um dos principais eixos de debate no campo da educação contemporânea, sobretudo diante das transformações socioculturais provocadas pela expansão da cultura digital. Autores como Pischetola (2019) e Coscarelli e Kersch (2016) ressaltam que a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola ultrapassa o uso instrumental de dispositivos, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas, dos currículos e da própria identidade profissional docente. Nesse contexto, a educação passa a ser atravessada por novos letramentos, linguagens híbridas e formas ampliadas de produção e circulação do conhecimento.

No âmbito do Ensino de Arte, essas transformações adquirem particular relevância. Historicamente marcado por práticas tradicionais e, muitas vezes, por uma posição periférica no currículo escolar, o componente curricular Arte enfrenta o desafio de dialogar com as linguagens visuais, sonoras e interativas que caracterizam a contemporaneidade (Barbosa, 2010 & Iavelberg, 2003). A literatura aponta que as TDs ampliam as possibilidades de criação, fruição estética e experimentação artística, favorecendo práticas pedagógicas mais dialógicas, colaborativas e contextualizadas (Dewey, 2010). Assim, a articulação entre Arte e tecnologia não se apresenta como um modismo pedagógico, mas como uma exigência formativa diante das novas formas de sensibilidade, percepção e expressão cultural.

Entretanto, estudos recentes indicam que a integração das TICs no Ensino de Arte ainda ocorre de maneira desigual e, por vezes, superficial, limitada ao uso pontual de recursos digitais sem intencionalidade pedagógica clara (Pischetola, 2019 & Domingo, 2021). Essa constatação revela uma lacuna significativa entre os avanços teóricos que defendem a inovação pedagógica e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas, especialmente na rede pública. Tal distanciamento evidencia a necessidade de investir na formação docente como elemento estruturante para a transformação das práticas educativas.

A formação continuada de professores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática, ocupa lugar central nesse debate. Nóvoa (2009) defende que o desenvolvimento profissional docente deve articular saberes teóricos, experiências práticas e contextos reais de atuação. Em consonância, Freire (2001) enfatiza que o educador se forma na relação dialógica com os alunos, na abertura à curiosidade e na disposição para reinventar sua prática. No campo da Arte-Educação, essa formação torna-se ainda mais complexa, pois exige não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a compreensão de seus usos estéticos, críticos e pedagógicos.

A emergência dos chamados “nativos digitais” intensifica esse desafio. Conforme observa Domingo (2021), os estudantes contemporâneos possuem formas distintas de interação com o conhecimento, mediadas pelo uso constante de dispositivos digitais e pela cultura da conectividade. Tal cenário exige que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento,

organizador de experiências significativas e incentivador da produção criativa, conforme pressupostos construtivistas e socioculturais da aprendizagem (Vygotsky, 1984; Piaget, 2006). No Ensino de Arte, essa mediação implica reconhecer os repertórios culturais dos alunos e integrá-los às propostas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva.

A pandemia de COVID-19, a partir de 2020, acentuou as fragilidades estruturais e formativas do sistema educacional, ao mesmo tempo em que evidenciou o papel central das TDs na manutenção dos processos educativos. Muitos professores foram compelidos a utilizar recursos digitais sem formação prévia adequada, o que gerou estratégias emergenciais de ensino remoto e revelou a urgência de políticas de formação tecnológica docente mais consistentes (Oliveira; Freitas, 2020; Lima, 2024). No campo da Arte-Educação, esse período expôs tanto as dificuldades quanto as potencialidades do uso das TICs para a criação e a mediação artística em ambientes virtuais.

Sob a perspectiva da Educação Integral, o Ensino de Arte assume função estratégica na formação humana dos estudantes, ao contribuir para o desenvolvimento de competências criativas, críticas, socioemocionais e culturais (Yamazato e Nascente, 2020; Ferreira, 2024). Contudo, conforme aponta Arroyo (2013), o currículo é um espaço de disputas simbólicas e políticas, e a Arte frequentemente ocupa uma posição marginal, mesmo em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal cenário reforça a necessidade de resistência crítica e de valorização do Ensino de Arte como direito e como dimensão essencial da formação integral.

Diante desse panorama, observa-se que, embora haja um conjunto significativo de estudos sobre tecnologias educacionais e formação docente, ainda são incipientes as pesquisas que articulam, de modo sistemático, a capacitação de Arte-educadores para o uso pedagógico das TICs, especialmente no contexto da Educação Integral e da escola pública. Persistem lacunas quanto à produção de referenciais didáticos que orientem práticas concretas e contextualizadas, capazes de integrar tecnologia, arte e formação humana.

É nesse contexto que o presente artigo, derivado de uma dissertação de mestrado defendida em 2024, propõe uma reflexão teórica sobre a capacitação de Arte-educadores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, com vistas à elaboração futura de um guia didático em formato de *e-book*. Ao dialogar com o estado da arte e com experiências empíricas, busca-se contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas no Ensino de Arte, alinhadas às demandas contemporâneas, à Educação Integral e à construção de uma educação pública crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

## **Metodologia**

Ao se definir a metodologia empregada em um artigo, “parte-se do objetivo geral a ser alcançado e dos objetivos específicos, das etapas e dos produtos factíveis que, no conjunto, definam o que se quer alcançar e quais os métodos e estratégias que o executor utilizará” (Santos, 2020, p. 23). Desta forma, a metodologia adotada para este artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica. Esta escolha metodológica se justifica pela natureza do tema em questão, que demanda uma análise aprofundada do estado da arte no que concerne à capacitação de Arte-educadores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dentro do contexto da Educação Integral.

A revisão bibliográfica foi eleita por ser um método eficaz na construção do referencial teórico, permitindo uma análise crítica e abrangente das principais contribuições acadêmicas e científicas sobre o tema. Dessa forma, será possível identificar as principais tendências, debates e lacunas na literatura existente, fornecendo subsídios para a compreensão mais profunda do objeto de estudo.

Conforme Santos (2019) destaca, é fundamental demonstrar um entendimento crítico ao realizar a revisão bibliográfica, visto que esta constitui a fundamentação teórica do estudo. Assim:

Ao empreender a revisão teórica do tema, será possível perceber se a proposta de pesquisa já foi trabalhada anteriormente e em que nível de profundidade ou qual a abordagem foi empregada. Esta será a sua oportunidade de se diferenciar das demais pesquisas já realizadas, trabalhando a partir delas, colaborando um pouco mais no avanço dos entendimentos pertinentes ao tema (Santos, 2019, p. 17).

A importância da revisão bibliográfica reside no seu potencial para reunir e sintetizar o conhecimento acumulado sobre a capacitação de Arte-educadores e o uso das TICs, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento do argumento central deste artigo. Além disso, a revisão bibliográfica permite a contextualização do problema de pesquisa e a identificação de possíveis abordagens teórico-metodológicas para a análise dos dados.

Neste sentido, a revisão bibliográfica foi conduzida de forma sistemática e criteriosa, utilizando-se de bases de dados acadêmicas, periódicos científicos, livros, teses e dissertações pertinentes ao tema. A análise dos dados coletados está pautada por critérios de relevância, atualidade e rigor metodológico, visando garantir a qualidade e a credibilidade das fontes utilizadas.

## **Resultados e discussão**

As Tecnologias Digitais (TDs) compreendem um conjunto de ferramentas que convertem linguagens e dados em formato numérico, possibilitando sua interpretação por dispositivos eletrônicos como computadores, *tablets* e *smartphones*. Essa capacidade de transformação numérica descentraliza a informação, fortalece a segurança de dados, impulsiona a inovação tecnológica e facilita o uso prático desses recursos (Farias, 2023).

No contexto educacional contemporâneo, o papel do professor na utilização das TDs desempenha uma função de grande importância e impacto no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Diante da crescente digitalização da sociedade, torna-se fundamental que os educadores sejam capazes de explorar os recursos tecnológicos disponíveis para enriquecer a experiência educacional, envolver os alunos e prepará-los para os desafios do mundo atual.

Conforme ressaltado por Pischetola (2019), a crescente sobreposição entre participação social e digital torna a inclusão digital um objetivo fundamental também na educação. Nesse sentido, é essencial que o papel do professor seja revisto e adaptado para atender às demandas da era digital. Coscarelli e Kersch (2016) destacam a urgência na promoção da qualificação docente para atuar na era digital. Não basta apenas que o professor saiba utilizar e compreender as Tecnologias Digitais, é fundamental que ele seja capaz de desenvolver estratégias para promover habilidades e competências necessárias aos novos multiletramentos.

Ademais, o professor deve considerar as diferentes realidades dos estudantes em relação ao acesso e uso da tecnologia. A inclusão digital não se resume apenas à disponibilização de recursos tecnológicos, mas também à criação de condições para que todos os alunos possam utilizar essas ferramentas de forma equitativa, respeitando suas particularidades e necessidades individuais (Pischetola, 2019).

O papel do professor na era digital vai além da simples habilidade técnica no manuseio das ferramentas e tecnologias disponíveis. É imperativo que os educadores estejam aptos a utilizar esses recursos de maneira pedagogicamente relevante, integrando-os de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Essa competência envolve a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos, promovendo a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas (Oliveira & Freitas, 2020).

Conforme destacado por Domingo (2021), deve-se reconhecer que os alunos de hoje, considerados Nativos Digitais, possuem características distintas dos estudantes do final do século passado, em virtude do amplo acesso à Internet e familiaridade com dispositivos eletrônicos. Isso ressalta a necessidade de repensar o papel do professor como mediador, incentivador do processo de descoberta e organização do aprendizado dos alunos, promovendo habilidades produtivas no uso da tecnologia.

Ademais, o trabalho docente na era digital demanda não apenas o domínio técnico dos equipamentos e tecnologias utilizados, mas também a capacidade de ensiná-los e manuseá-los de maneira eficaz. Em um ambiente escolar cada vez mais digitalizado, é essencial que os professores estejam familiarizados com as ferramentas tecnológicas e saibam como incorporá-las de forma efetiva no contexto educacional (Oliveira & Freitas, 2020).

Resulta importante destacar que o atual papel do professor é mediar a aquisição de conhecimentos de conjunto com seus alunos, colocando ao aluno no centro do processo de ensino aprendizagem em todo momento com ampla utilização de recursos das TDs.

Nesse contexto, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são essenciais para capacitar os professores a enfrentar os desafios e explorar as potencialidades das TDs na educação. Como observado durante a pandemia de COVID-19, os professores têm se esforçado para utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, visando melhorar seu letramento digital dentro de suas possibilidades (Oliveira & Freitas, 2020).

É importante ressaltar que tanto os professores quanto os alunos enfrentaram desafios ao utilizar ferramentas digitais para fins educativos, demandando um processo de desenvolvimento do letramento digital. Portanto, investir em programas de formação contínua que abordem tanto o aspecto técnico quanto o pedagógico do uso das TDs é essencial para preparar os professores para os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

Abordando agora a Arte-Educação, esta desempenha um papel central na transformação dos paradigmas educacionais, abrangendo elementos como criatividade, humanismo, cidadania, inclusividade, paz, democracia, desenvolvimento cultural e novas tecnologias. Os Arte-Educadores enfrentam o desafio de revisar suas abordagens metodológicas em sala de aula, buscando estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos, além de fomentar uma visão crítica nas aulas de Arte.

A formação continuada ao longo da vida é reconhecida como um instrumento formativo que medeia saberes e práticas, visando ao aprimoramento dos conhecimentos e aprendizados (Nóvoa, 2009). De acordo com Freire (2001), o processo de aprendizado do professor ocorre não apenas por meio das correções feitas pelos alunos, mas sim quando o educador se mantém aberto a repensar suas ideias e ações, engajando-se na curiosidade dos alunos e explorando novos caminhos.

O Arte-educador atua como mediador do conhecimento artístico, orientando os alunos em seus processos criativos e proporcionando experiências significativas em arte. É fundamental que o professor compreenda a importância da aprendizagem para os alunos, adaptando sua abordagem de acordo com as necessidades e conhecimentos prévios de cada um (Iavelberg, 2003). Conforme destacado por Losada (2011), o Ensino de Arte pode proporcionar experiências intelectuais e estéticas autênticas, levando em consideração o contexto e as opiniões dos alunos. A arte desafia os sistemas tradicionais de conhecimento, promovendo novas formas de percepção e educação do público.

Dewey (2010) argumenta que a arte deve estar integrada à vida cotidiana, aproximando-se das experiências humanas comuns. A aprendizagem ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde os alunos estão em processo de maturação e aprendizado (Vygotsky, 1984). O professor desempenha um papel fundamental na compreensão das necessidades e capacidades dos alunos, facilitando sua progressão do desconhecimento para o conhecimento prático.

No contexto do construtivismo de Piaget, o aluno constrói conhecimento por meio da prática e da experiência emocionalmente envolvente. O professor deve reconhecer o conhecimento prévio dos alunos e promover um ambiente de aprendizado significativo (Levy, 2006).

O uso das TDs na escola pode enriquecer a formação cultural dos alunos e estimulá-los a serem críticos em relação aos problemas sociais. A tecnologia oferece recursos para um aprendizado dinâmico e interativo, mas seu uso deve ser cuidadosamente planejado, levando em consideração suas possibilidades e limitações no processo de ensino-aprendizagem.

É bem sabido que o currículo é um campo onde há disputa de poder (Arroyo, 2013) e de visões sobre educação. No contexto do sistema educacional brasileiro, o ensino de Arte nunca foi considerado uma prioridade, o que resulta numa luta constante por seu reconhecimento. Portanto, os desafios significativos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta para a área de Linguagens e suas Tecnologias em geral e do componente curricular Arte em particular não pode ser aceito passivamente por educadores comprometidos com a qualidade da educação pública, orientados pelos interesses da sociedade em vez do mercado. Deve-se resistir a essas tendências e garantir o direito dos alunos de aprender Arte na escola, pois é responsabilidade do Estado garantir uma Educação Integral.

É fundamental conscientizar os educadores sobre a importância da formação em Artes para as crianças e jovens (Mateiro & Cunha, 2021). Devemos mobilizar a comunidade escolar para valorizar a formação humana e construir coletivamente um currículo enriquecido por experiências sociais e culturais, com uma amplitude de dimensões formativas.

É preciso debater o papel essencial da arte na formação livre, crítica e autônoma, e reconhecer a importância da escola nesse processo educacional. Por meio do engajamento da escola, da

comunidade escolar e do ensino de ciências humanas e artes, é viável promover uma revisão curricular que valorize efetivamente o ensino de Arte na educação básica.

A Educação Integral no Brasil busca proporcionar uma formação abrangente aos estudantes, que vai além do simples ensino de conteúdos acadêmicos para abranger também aspectos emocionais, sociais, culturais e artísticos (Yamazato & Nascente, 2020). Nesse contexto, o ensino de Arte desempenha um papel fundamental, pois contribui significativamente para a formação integral dos alunos.

Ao integrar as artes no currículo escolar, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades criativas, expressivas e críticas, além de explorar diferentes linguagens artísticas, como artes visuais, teatro, música e dança. Essa abordagem amplia o repertório cultural dos alunos, estimula a sensibilidade estética e promove a valorização da diversidade cultural (Ferreira, 2024).

Além disso, o ensino de Arte proporciona um espaço para a expressão individual e coletiva dos alunos, permitindo que eles explorem suas emoções, experiências e identidades por meio da criação artística (Barbosa, 2010). Isso contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da autoexpressão dos estudantes, aspectos essenciais para sua formação pessoal e social (Ferreira, 2024).

Outro benefício do Ensino de Arte é sua capacidade de promover a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do conhecimento. Através das artes, os alunos podem relacionar conceitos e temas de outras disciplinas, como história, literatura, ciências e matemática, ampliando sua compreensão do mundo e desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e criativo. Além disso, o ensino de Arte contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, colaboração, respeito mútuo e trabalho em equipe. Ao participarem de atividades artísticas em grupo, os alunos aprendem a valorizar a diversidade de ideias, a respeitar as diferenças e a trabalhar cooperativamente para alcançar objetivos comuns (Sousa, 2020; Ferreira, 2024).

Portanto, a integração do Ensino de Arte na Educação Integral brasileira é essencial para proporcionar uma formação mais completa e enriquecedora aos estudantes, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena, criativa e culturalmente rica.

## **Conclusões**

Os resultados deste estudo destacam a importância da capacitação de professores de Arte para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação Integral, evidenciando que sua integração promove o desenvolvimento de habilidades artísticas, socioemocionais e cognitivas dos alunos. A relevância científica e social deste conhecimento oferece uma perspectiva inovadora sobre o papel das TICs na educação, contribuindo para o avanço do conhecimento na área educacional e fornecendo conhecimentos para educadores, pesquisadores e gestores educacionais.

Os resultados têm implicações significativas para a prática pedagógica e formação docente, destacando a necessidade de investimentos em formação continuada, recursos digitais e infraestrutura tecnológica nas escolas. Do ponto de vista social, o estudo indica que a capacitação

dos Arte-educadores para o uso das TICs pode promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Atualmente, no Brasil, ainda é necessário um esforço significativo para superar as noções hierárquicas historicamente associadas aos espaços culturais. Além disso, surge a indagação: será que a consolidação das novas tecnologias possibilitou uma mediação eficaz nas instituições culturais, permitindo a interpretação? Se apenas o acesso fosse suficiente para ensinar e aprender arte, então as novas tecnologias se apresentariam como uma aliada poderosa.

Assim, este estudo reflexivo busca ressaltar que as transformações contemporâneas afetam não apenas a atual geração de estudantes, mas também aqueles que já finalizaram sua formação, bem como a sociedade como um todo. Portanto, compreender a essência do uso dessas tecnologias é fundamental. No contexto escolar, cabe aos Arte-educadores estarem atentos às imagens, vídeos e informações acessíveis aos alunos, elaborando estratégias de aprendizagem que estimulem uma análise crítica desse conteúdo. Afinal, a capacidade de observar e avaliar com discernimento o que é apresentado na tela do smartphone reflete uma postura crítica e atualizada.

Conclui-se que a capacitação de Arte-educadores para o uso das TICs é fundamental para uma Educação Integral e de qualidade, valorizando a expressão artística, a criatividade e a cultura, e preparando os alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade atual. Este processo requer investimentos em formação docente, desenvolvimento de recursos digitais e integração das TICs no currículo escolar, visando proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa para todos os estudantes.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2013). *Curriculum, Territorio en Disputa*. Vozes.
- Barbosa, A. M. (Ed.). (2010). *Arte contemporáneo/Educación: consonancias internacionales*. 3ª edición. Cortez.
- Coscarelli, C. V. y Frank Kersch, D. (2016). *Pedagogía de las multialfabetizaciones: ¿estudiantes conectados? Nuevas escuelas + nuevos profesores. Multialfabetizaciones y multimodalidad: acciones pedagógicas aplicadas al lenguaje*. Pontes Editores.
- Dewey, J. (2010). Tener una experiencia. En: J. Dewey. *El arte como experiencia*. Martins Fontes.
- Domingo, P. R. (2021). ¡Uso de la Tecnología por Todos y para el Bienestar de Todos! Entrevistado por: Ruhadmi Boulet Martínez. *Atenas*, 4(56), 164-177.
- Ferreira, S. (2024). *Enseñar las artes: construir caminos*. Papiro Editora.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire a los Maestros. *Estudios Avanzados*, 15(42).
- Iavelberg, R. (2003). *Para disfrutar aprendiendo arte: aula y formación del profesorado*. Artmed.
- Lévy, P. (2006). *La Conexión Planetaria: el mercado, el ciberespacio, la conciencia*. Editora 34.
- Lima Reis, S. P. (2024). *Enseñanza del arte mediada por tecnologías digitales: un ejemplo en la escuela primaria. Joaquim Gomes de Sousa*. Disertación (Maestría). Programa de Postgrado en Red - Prof-arts en Red Nacional/cch, Universidad Federal de Maranhão, São Luís – Maranhão.



- Losada, T. M. (2011). *Interpretación de imágenes: apoyo a la enseñanza del arte*. 1ª edición. Mauad X: FAPERJ.
- Mateiro, T. y Cunha, S. M. (2021). La escuela más allá de lo digital: reflexiones sobre las pasantías en la formación de profesores de música. *Revista ABEM*, 29.
- Oliveira Paes, F. C. y Freitas, S. S. (2020). El trabajo docente en tiempos de aislamiento social: un análisis de la percepción sobre el uso de tecnologías digitales por parte de docentes de escuelas públicas primarias. *Revista Linguagem em Foco*, 12(2), 129-149.
- Pischetola, M. (2019). *Inclusión digital y educación: la nueva cultura del aula*. Editora Vozes Limitada.
- Santos, H. P. (2019). Quiero matricularme en un máster en una universidad pública: consejos y orientación sobre sus procesos y el desarrollo de proyectos de investigación, acción o intervención.  
[https://www.academia.edu/35124450/quero\\_entrar\\_para\\_um\\_mestrado\\_em\\_uma\\_universidade\\_publica\\_dicas\\_e\\_orientacao\\_sobre\\_seus\\_processos\\_e\\_a\\_elaboracao\\_de\\_projetos\\_de\\_pesquisa\\_ou\\_intervencao](https://www.academia.edu/35124450/quero_entrar_para_um_mestrado_em_uma_universidade_publica_dicas_e_orientacao_sobre_seus_processos_e_a_elaboracao_de_projetos_de_pesquisa_ou_intervencao)
- Santos, H. P. (2020). Hoja de Ruta para el Desarrollo de Proyectos de Acción/Intervención V. 2.0. *Academia.Edu*.  
[https://www.academia.edu/4277732/roteiro\\_para\\_elaboracao\\_de\\_projetos\\_de\\_intervencao\\_v\\_2\\_0](https://www.academia.edu/4277732/roteiro_para_elaboracao_de_projetos_de_intervencao_v_2_0)
- Silva Ferreira Farias, A. J. (2023). *El videoproceso como estrategia de aprendizaje híbrido en las clases de Artes Visuales del C.E Joaquim Aroso – RaposaMA / Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias*.
- Sousa, J. M. (2020). *Artes en el currículo: ¿Expresión o educación? Educación, arte, cultura: discursos y prácticas*.
- Vygotsky, L. S. (1984). *La formación social de la mente*. Martins Fontes.
- Yamazato, M. O. y Nascente, R. M. (2020). Concepciones, proyectos y experiencias de educación integral en Brasil. *Revista de Tiempos y Espacios en Educación*, 13(32), 1-20.

## ***Teclado Tátil 1.0: Robô musical assistivo no ensino de música para deficientes visuais***

### ***Tactile Keyboard 1.0: Assistive Musical Robot in Music Education for Visually Impaired Students***

***Joanderson Costa Barreto Da Silva***

*Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil*

<https://orcid.org/0009-0009-9365-6837>

[joanderson.barreto@ufma.br](mailto:joanderson.barreto@ufma.br)

***Brasilena Gottschall Pinto Trindade***

*Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil*

<https://orcid.org/0009-0008-5332-8620>

[brasilena.gpt@ufma.br](mailto:brasilena.gpt@ufma.br)

## **Resumo**

Este artigo apresenta o “Teclado Tátil 1.0”, um protótipo assistivo a ser criado para favorecer o ensino-aprendizagem de conceitos musicais básicos a estudantes com deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão). Ele descreve o contexto da educação musical no ensino fundamental e sinaliza a relevância de recursos tecnológicos para a educação inclusiva desses estudantes atípicos. A justificativa reside na experiência dos autores na criação de recursos didáticos alternativos para o ensino de música. Sua questão de pesquisa responde: Como o Teclado Tátil 1.0 poderá promover os conceitos musicais básicos aos estudantes com deficiência visual? A metodologia consta de uma abordagem qualitativa e de uma pesquisa bibliográfica quanto ao seu procedimento. Sua fundamentação teórica, sinaliza documentos educacionais relevantes e autores que abordam - Tecnologia Assistiva (TA), deficiência visual e ensino de música. A criação do protótipo, foi desenvolvido com estrutura em Impressão 3D, Placa Makey Makey (Arduino) e testado em ambientes de programação como Scratch e C++/Arduino IDE. Seus resultados iniciais indicam que este produto pode promover a aprendizagem de conceitos básicos musicais, apresentando forte potencial de aplicação educacional, no caminho da inclusão de estudantes com deficiência visual. Futuros testes de aplicabilidade para validação são recomendados.

**Palavras-chave:** deficiência visual, educação musical inclusiva, tecnologia assistiva.

## **Abstract**

This article presents the "Tactile Keyboard 1.0" (Teclado Tátil 1.0), an assistive prototype to be created to promote the teaching-learning of basic musical concepts to students with visual impairment (blindness and/or low vision). It describes the context of musical education in elementary school and points out the relevance of technological resources for the inclusive education of these atypical students. The justification lies in the authors' experience in creating alternative didactic resources for music teaching. Its research question answers: How can the Tactile Keyboard 1.0 promote basic musical concepts to students with visual impairment? The

methodology consists of a qualitative approach and a bibliographic search regarding its procedure. Its theoretical framework points out relevant educational documents and authors who address Assistive Technology (AT), visual impairment, and music teaching. The prototype creation was developed with a structure in 3D Printing, a Makey Makey Board (Arduino), and tested in programming environments such as Scratch and C++/Arduino IDE. Its initial results indicate that this product can promote the learning of basic musical concepts, showing strong potential for educational application, on the path to the inclusion of students with visual impairment. Future applicability tests for validation are recommended.

**Keywords:** visual impairment, inclusive music education, assistive technology.

## Introdução

A música, parte fundamental da experiência humana, contribui para a expressão e a compreensão das emoções. Desde os tempos antigos, a criação musical fomenta o desenvolvimento mental e emocional, tanto no âmbito individual quanto coletivo (Swanwick, 2017). Entretanto, o estudo musical nem sempre ocorre de forma igualitária, especialmente para estudantes com deficiência visual. Historicamente, pessoas cegas basearam sua aprendizagem musical na audição e na memorização, sem acesso direto a partituras. Somente em 1839, com a criação da Musicografia Braille por Louis Braille, tornou-se possível ler e escrever música de forma tátil, o que representou grande avanço para a autonomia desses estudantes (Tomé, 2003; Trindade, 2008).

Apesar dos progressos, o uso da Musicografia Braille ainda apresenta desafios, tais como falta de professores especializados, ausência de materiais adaptados e escassez de recursos tecnológicos acessíveis (Schmidt, 2008; Costa, Souza & Oliveira, 2020). Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva (TA) surge como um campo essencial para ampliar o acesso e a participação de estudantes com deficiência visual no ensino de música. Autores como Bersch e Tonolli (2018) destacam que recursos assistivos podem promover maior independência e facilitar a compreensão de conteúdos musicais básicos.

Atualmente, softwares leitores de tela, aplicativos acessíveis, instrumentos digitais e dispositivos táteis têm expandido as possibilidades de aprendizagem e inclusão musical (Souza, 2021). Contudo, o acesso a materiais táteis e acessíveis ainda é crucial, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, quando o estudante precisa construir conceitos fundamentais como notas, intervalos, escalas, ritmo e sonoridade (Santos, 2022).

Embora os softwares leitores de tela, como o NVDA ou o VoiceOver, e as interfaces MIDI padrão ofereçam acessibilidade digital (Souza, 2021), eles não suprem a demanda pelo conhecimento tátil e espacial que é fundamental para a construção da teoria musical básica, como a visualização mental de uma escala ou o posicionamento das notas. A Musicografia Braille, por sua vez, é de difícil aquisição para estudantes do ensino fundamental (Schmidt, 2008), exigindo ainda a mediação de materiais didáticos adaptados, que são escassos. Portanto, o estado da arte ainda carece de um dispositivo assistivo acessível, de baixo custo e com foco tátil-sonoro que traduza diretamente os conceitos básicos da música para a realidade da criança com deficiência visual.

Nesse cenário, o Teclado Tátil 1.0 busca contribuir com essa demanda, oferecendo acessibilidade tátil e sonora por meio de um design funcional que facilita o ensino de música. Seu uso em sala de aula pode apoiar a compreensão de elementos musicais e promover maior autonomia no processo de aprendizagem. Assim, este artigo tem como objetivo geral apresentar o Teclado Tátil 1.0, um protótipo assistivo voltado ao ensino de conceitos musicais básicos a estudantes com deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão). Especificamente, objetiva-se: (a) descrever o contexto da educação musical no ensino fundamental e os desafios da educação inclusiva; e (b) apresentar o processo de construção do Teclado Tátil 1.0 e seus possíveis usos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de desenvolver recursos didáticos alternativos e acessíveis, alinhados às políticas educacionais brasileiras que garantem o direito à aprendizagem para estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Brasil, 2017). Por fim, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como o Teclado Tátil 1.0 poderá favorecer a aprendizagem dos conceitos musicais básicos por estudantes com deficiência visual?

## Metodologia

Nossa metodologia de pesquisa consta de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, objetivo exploratório, bibliográfica quanto ao seu procedimento.

### 1. Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa busca aprofundar-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, fenômenos, processos e significados, em vez de focar na mensuração estatística e generalização numérica. Ela é descritiva e interpretativa.

- Conceito: A pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo e o significado – como as pessoas dão sentido às suas vidas e experiências. O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise, e o ambiente natural é a fonte direta dos dados.
- Autores/Citações:
  - ✓ Minayo (2014): "A pesquisa social de natureza qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis."
  - ✓ Gaskell e Bauer (2000): Destacam que a pesquisa qualitativa é fundamental para a compreensão da complexidade da vida social e a produção de conhecimento situado.

### 2. Natureza Básica (Pesquisa Pura)

A natureza básica (ou fundamental/pura) da pesquisa é orientada para a geração de novos conhecimentos úteis para o avanço da teoria, sem ter, necessariamente, uma aplicação prática imediata e específica.

- ✓ Conceito: Tem como foco a elaboração e o teste de teorias ou o aprimoramento de conceitos já existentes. O objetivo principal é o conhecimento em si.
- ✓ Autores/Citações:

✓ Gil (2019): Define a pesquisa básica como aquela que visa "gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista."

✓ Cervo, Bervian e da Silva (2007): Apontam que a pesquisa básica é a que "procura aumentar o conhecimento científico, sem se preocupar com a sua utilização prática."

### 3. Objetivo Exploratório

O objetivo exploratório é característico de pesquisas que visam proporcionar uma visão geral sobre um determinado fato, conceito ou problema que ainda é pouco estudado.

- Conceito: Tem como finalidade principal o desenvolvimento e a clareza de ideias, a formulação de problemas de pesquisa mais precisos e a familiarização do pesquisador com o tema. É comum utilizar-se levantamentos bibliográficos ou estudos de caso.

- Autores/Citações:

- ✓ Vergara (2016): Afirma que a pesquisa exploratória é apropriada quando o tema é pouco conhecido, buscando esclarecer o problema de pesquisa e "levantar hipóteses".

- ✓ Gil (2019): Menciona que a pesquisa exploratória tem como principal meta "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para pesquisas posteriores."

### 4. Procedimento Bibliográfica

O procedimento bibliográfico é uma modalidade de pesquisa que se baseia na consulta e análise de material já elaborado, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos.

- Conceito: Consiste na coleta, leitura, análise e interpretação de contribuições científicas e teóricas sobre o tema, a fim de construir o referencial teórico e dar suporte à argumentação.

- Autores/Citações:

- ✓ Lakatos e Marconi (2003): Definem a pesquisa bibliográfica como o estudo que envolve o "levantamento de toda a bibliografia já publicada em relação ao tema de estudo."

- ✓ Severino (2017): Coloca a pesquisa bibliográfica como um dos tipos mais fundamentais, pois "constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pois é indispensável a qualquer modalidade de pesquisa."

Neste momento, a investigação concentra-se em etapas preparatórias, que envolvem: (I) pesquisa bibliográfica, destinada a mapear tecnologias assistivas já existentes no campo da educação musical inclusiva, bem como referenciais teóricos e legais que fundamentam a proposta; e (II) prototipagem tecnológica, com foco na construção e aprimoramento do *Teclado Tátil 1.0*. Essa etapa contempla a investigação de diferentes soluções de hardware (sensores táteis, circuitos eletrônicos, feedback vibratório) e software (mapeamento sonoro, latência de resposta, acessibilidade de interface), de modo a garantir a evolução contínua do instrumento musical assistivo.

Quanto a sua fundamentação teórica, são sinalizados documentos educacionais relevantes ao tema assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 1996, 2015, 2018). O referencial teórico aborda a Tecnologia Assistiva (TA), destacando sua relevância na educação inclusiva (Costa et al., 2020; Santos, 2022), deficiência visual (Schmidt, 2008) e ensino de música, inclusive sob o prisma de recursos tecnológicos (Brasil, 2018; Souza, 2021; Trindade, 2008).

A seguir abordaremos sobre a presença da linguagem musical no ensino fundamental, seguido de uma breve descrição acerca dos caminhos da educação inclusiva dos estudantes atípicos. Depois, descreveremos todo o nosso processo de construção do Teclado Tátil 1.0, assim como as Análises e Avaliação dos Dados. Por fim, as Considerações finais seguidas das Referências.

## **Resultados e discussão**

### **O ensino de música no Ensino Fundamental**

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 1996, 2018; Trindade, 2008, 2023).

O primeiro objetivo específico consiste em compreender o papel do ensino de música no ensino fundamental, reconhecendo-o como componente essencial da formação integral dos estudantes. A música contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, estimulando criatividade, memória, coordenação motora e expressão cultural. Apesar disso, enfrenta desafios como a escassez de professores especializados e a falta de infraestrutura adequada. Nesse contexto, a pesquisa busca evidenciar a música não apenas como disciplina obrigatória, mas como direito educacional e ferramenta de inclusão, especialmente quando associada a recursos tecnológicos que ampliam o acesso de estudantes com deficiência visual.

### **Caminhos da educação inclusiva dos estudantes atípicos**

#### **1. Amparo Legal da Inclusão: LDB e LBI**

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por um robusto aparato legal que garante o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino regular.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96):
  - ✓ A LDB, especialmente em seu Capítulo V, define a Educação Especial como a modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, para alunos com necessidades educacionais especiais. Ela estabeleceu a base legal para a matrícula desses estudantes na escola comum.
  - ✓ A lei prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, no contraturno da escolarização regular.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/15) - Estatuto da Pessoa com Deficiência:

✓ A LBI reforça o direito fundamental à educação, determinando que as instituições de ensino devem ser inclusivas e proibir qualquer forma de discriminação.

✓ Ela detalha as obrigações das escolas, como a necessidade de oferecer Acessibilidade Pedagógica (recursos e métodos adaptados) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

✓ Schmidt (2008), embora anterior à LBI, é um autor fundamental que discute a transição paradigmática da educação especial para a educação inclusiva, destacando a necessidade de transformações na estrutura e cultura escolar para acolher a diversidade.

## 2. Elementos Centrais para a Equidade de Oportunidades

Garantir a inclusão vai além da matrícula; exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas.

- **Acessibilidade Pedagógica:** Refere-se à adaptação de métodos de ensino, currículos, materiais e avaliação para que o conteúdo seja acessível a todos os estudantes. No caso da Deficiência Visual, isso envolve o uso de Braille, recursos táteis e áudio-descrição.

- **Formação Docente:** É crucial que professores da sala regular e do AEE estejam preparados para identificar as necessidades educacionais e planejar aulas que atendam à diversidade. A formação deve incluir o domínio de diferentes linguagens e Tecnologias Assistivas.

- **Valorização da Diversidade:** A escola deve reconhecer as diferenças não como déficits, mas como potenciais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma cultura de respeito e pertencimento.

## 3. Foco na Deficiência Visual: Música e Tecnologias Assistivas

Para estudantes com Deficiência Visual (cegueira ou baixa visão), o uso estratégico de linguagens sensoriais e ferramentas específicas é um poderoso caminho para a inclusão.

### A. A Música como Meio Privilegiado de Inclusão

A música, por ser uma linguagem não visual baseada em sons, ritmo e tato (na execução de instrumentos), oferece um campo de igualdade.

- **Participação Ativa:** A música permite que o estudante com Deficiência Visual participe em pé de igualdade, pois sua percepção auditiva e memória podem ser altamente desenvolvidas. Isso promove a interação social e o sentimento de pertencimento.

- **Fortalecimento da Identidade:** O engajamento musical desenvolve talentos e habilidades, elevando a autoestima e promovendo a autonomia, pois o estudante se torna um agente ativo e competente.

- **Desenvolvimento Cognitivo:** A música estimula a organização temporal, espacial e a coordenação motora, habilidades que são vitais para a autonomia do estudante cego.

### B. Dispositivos Adaptados e Tecnologias Assistivas

As Tecnologias Assistivas (TA) são qualquer recurso ou serviço que contribui para ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

- Exemplos para Deficiência Visual:
  - ✓ Softwares Leitores de Tela (como NVDA ou VoiceOver): Permitem o acesso ao computador e à internet por meio da síntese de voz.
  - ✓ Sorobã: O ábaco adaptado para cálculos.
  - ✓ Reglete e Punção: Dispositivos para a escrita em Braille.
  - ✓ Amplificadores de Tela e Lupas Eletrônicas: Para estudantes com baixa visão.
  - ✓ Dispositivos Musicais Adaptados: Instrumentos musicais com marcações táteis, partituras em Braille (Braille Musical) ou softwares de notação musical acessíveis.

A união da música com as TAs cria um ambiente onde o estudante com Deficiência Visual pode participar integralmente, superando as barreiras de acesso e exercendo seu direito à educação de forma plena e equitativa.

O processo de construção do *Teclado Tátil 1.0*

O terceiro objetivo específico concentra-se no processo de construção do Teclado Tátil 1.0, núcleo prático da pesquisa. Essa etapa envolve a seleção de sensores táteis, circuitos eletrônicos e sistemas de feedback vibratório, além do desenvolvimento de software para mapeamento sonoro e redução de latência. Os testes de funcionalidade em laboratório são fundamentais para verificar a estabilidade, a precisão e a acessibilidade do protótipo, permitindo ajustes contínuos. Esse processo não apenas assegura a viabilidade técnica do dispositivo, mas também evidencia a contribuição da pesquisa ao propor uma solução concreta para a inclusão musical, unindo inovação tecnológica e compromisso social.

Diante do método de pesquisa exploratória e experimental de natureza aplicada, fundamentado na prototipagem tecnológica, os esforços desenvolvidos neste trabalho resultaram na criação do protótipo assistivo musical denominado *Teclado Tátil 1.0*. Esse produto tecnológico inclusivo foi concebido como resposta às demandas identificadas na fase exploratória e consolidado na etapa experimental, unindo fundamentação teórica e prática laboratorial.

O protótipo apresenta estrutura física em impressão 3D, projetada para acomodar 12 botões (push buttons, chaves momentâneas) correspondentes a uma oitava cromática. Os botões foram conectados por jumpers à placa Makey Makey, baseada no Arduino Leonardo (ATmega32U4), que permite interface direta com o computador via cabo USB. Essa configuração possibilitou o acionamento das notas musicais com baixa latência e estabilidade, garantindo a funcionalidade básica do instrumento.

Além disso, o dispositivo mostrou-se compatível com o ambiente de programação Scratch, permitindo o mapeamento imediato das notas musicais em atividades pedagógicas, e também com a programação em C++ no Arduino IDE explorando a possibilidade de envio de mensagens MIDI USB para integração com softwares de produção musical.



Assim, o *Teclado Tátil 1.0* constitui o principal resultado desta pesquisa, configurando-se como um instrumento musical assistivo viável, funcional e inovador, que alia prototipagem tecnológica, acessibilidade e inclusão educacional.

## **Considerações**

Respondendo à questão norteadora: Como o Teclado Tátil 1.0 poderá promover os conceitos musicais básicos aos estudantes com deficiência visual?, a pesquisa demonstrou que a prototipagem tecnológica constitui um caminho viável para a inclusão musical. O desenvolvimento do protótipo possibilitou a criação de um instrumento assistivo acessível, de baixo custo e funcional, capaz de traduzir conceitos musicais fundamentais em experiências táteis e sonoras.

O *Teclado Tátil 1.0* mostrou-se eficaz para introduzir noções como altura, duração, sequência e organização das notas musicais, permitindo que estudantes com deficiência visual possam vivenciar a música de forma ativa e autônoma. A integração com ambientes de programação como Scratch e com linguagens como C++/Arduino amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo tanto a prática musical quanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas e tecnológicas.

Embora o protótipo apresente limitações iniciais como a restrição a uma oitava fixa e a ausência de sensibilidade à intensidade, ele abre caminho para futuras melhorias, como expansão de oitavas, implementação de recursos de sustain, feedback tátil e etiquetas em braille. Essas perspectivas reforçam o caráter evolutivo e inclusivo do projeto.

Assim, conclui-se que a utilização do Teclado Tátil 1.0 contribui de forma significativa para a promoção de conceitos musicais básicos em estudantes atípicos, ao unir inovação tecnológica, acessibilidade e educação musical inclusiva. O trabalho evidencia que a música, quando mediada por recursos assistivos, pode ser uma ferramenta de inclusão social e de ampliação de oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, ressalta-se que o protótipo ainda demanda testes adicionais em ambiente laboratorial, a fim de validar sua robustez, ergonomia e confiabilidade em diferentes contextos de uso. Apesar dessa necessidade de aperfeiçoamento, os resultados obtidos até aqui oferecem fortes indicações de que o dispositivo possui grande potencial para aplicação em salas de aula de musicalização, especialmente como recurso pedagógico inclusivo para estudantes com cegueira e baixa visão.

## **Sugestões Para Pesquisas Futuras**

### **1. Desenvolvimento e Aprimoramento do Protótipo (Teclado Tátil 2.0):**

O Expansão Funcional: Pesquisa e desenvolvimento visando a expansão da matriz de botões para abranger múltiplas oitavas e a implementação de recursos avançados, como o controle de sustain e a sensibilidade à intensidade (velocity MIDI).

O Ergonomia e Feedback Tátil: Investigação sobre o design ergonômico ideal dos botões e do corpo do teclado para otimizar a experiência tátil. Estudo da viabilidade de incorporar feedback tátil/vibratório para a identificação de notas específicas ou acidentes (sustenidos/bemóis).

## 2. Validação Pedagógica e Usabilidade em Contexto Real:

O Estudos de Caso em AEE: Condução de estudos de caso longitudinais com grupos de estudantes com Deficiência Visual para validar a eficácia pedagógica do Teclado Tátil na aquisição de conceitos musicais em ambientes de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Testes de Usabilidade e Robustez: Realização de testes controlados em ambiente escolar para avaliar a robustez e a confiabilidade do dispositivo em diferentes contextos de uso.

## 3. Integração Curricular e Tecnológica:

O Elaboração de Material Didático: Desenvolvimento de um manual pedagógico detalhado e de planos de aula que articulem o uso do Teclado Tátil 1.0 com o currículo de musicalização e as ferramentas de programação (Scratch, Arduino).

O Modelo de Código Aberto (Open-Source): Investigar a criação de um modelo de código e hardware aberto para o Teclado Tátil, incentivando a colaboração da comunidade de tecnologia assistiva e educadores, visando a replicação, adaptação e melhoria contínua do projeto.

## Referências

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Bersch, R., & Tonolli, L. (2018). *Tecnologia assistiva: Recursos, serviços e formação*. MEC/SEESP.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & da Silva, R. (2007). *Metodologia científica* (6. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Costa, G. B., Souza, T. C., & Oliveira, P. F. (2020). Tecnologia assistiva e inclusão: Mapeamento de experiências no ensino de artes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 589–604.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (Eds.). (2000). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Vozes.
- Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6. ed.). Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5. ed.). Atlas.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Hucitec.

- Santos, A. C. dos. (2022). O uso de recursos de acessibilidade no ensino de música para estudantes cegos. *Revista Música na Educação*, 14(2), 1–18.
- Schmidt, J. J. (2008). *Educação inclusiva: A diversidade na escola* (2. ed.). Cortez.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* (24. ed.). Cortez.
- Souza, M. P. (2021). A robótica educacional como tecnologia assistiva na educação musical: Uma revisão sistemática. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 17(48), 120–135.
- Swanwick, K. (2017). *Ensinando música musicalmente: Teoria, prática e educação musical*. Moderna.
- Tomé, D. (2003). *Introdução à Musicografia Braille*. Global.
- Trindade, B. G. (2008). *A Musicografia Braille: Uma análise histórica e pedagógica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão.
- Vergara, S. C. (2016). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (16. ed.). Atlas.

## *Enseñanza musical y desarrollo integral: un informe docente sobre el proyecto Intervalo Sonoro*

### *Music teaching and integral development: a teaching report on the Intervalo Sonoro project at*

**Inaldo Mendes de Mattos Junior**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0009-0008-7414-6922>

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

#### **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar el aprendizaje musical mediante la pedagogía basada en proyectos, a la luz de las directrices educativas oficiales de Brasil para el currículo de Arte. También busca demostrar cómo este enfoque didáctico impulsa el desarrollo integral de los estudiantes en los últimos grados de la educación primaria. Los métodos, a su vez, abarcaron la elaboración de informes técnicos y reflexivos sobre la experiencia reportada ocurrida en una escuela pública brasileña. La investigación es de carácter aplicada. Los hechos se registraron mediante informes manuscritos, que posteriormente fueron analizados e interpretados cualitativamente de acuerdo con los teóricos consultados. Las conclusiones extraídas sugieren que este método alternativo de enseñanza musical favorece el desarrollo integral de los discentes y promueve un aprendizaje más significativo, contextualizado y participativo desde su perspectiva.

**Palabras clave:** desarrollo integral, discentes, pedagogía de proyectos, educación primaria, enseñanza de la música.

#### **Abstract**

The objective of this article is to inform a discussion on musical learning through pedagogical projects, based on the official pedagogical considerations of the arts curriculum for the Brazilian national territory. This also demonstrates how this teaching approach promotes the comprehensive development of students in the final stages of fundamental education. The methods evolve through the following stages: handwritten preparation of technical and reflective reports; applied studies; qualitative analysis of data and interpretation of accumulated narratives based on two combined theoretical assumptions. The main results demonstrate the pedagogical initiative developed over six weeks, through the protagonism of the school's student body, where the artistic intervention took place and with the direct and indirect involvement of the entire school community. The conclusions reached demonstrate that this alternative method of musical teaching favors the development of multiple human dimensions for students and promotes more meaningful, contextualized and participatory learning from a student perspective.

**Keywords:** integral development, students, project pedagogy, elementary education, music teaching.

## Introdução

A educação musical no Brasil passou por transformações substanciais nas últimas décadas. Tenha-se como evidência disso a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, instituída por meio de lei e a consolidação de um documento nacional denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define um currículo base para as escolas do fundamental maior, com aprendizagens essenciais estipuladas para cada etapa desse segmento (Ministério da Educação, 2018).

Esse documento oficial definiu novas perspectivas para o fazer docente em sala de aula, no tratamento didático dos conhecimentos musicais, exigindo modos de ensinar que abrangem não só aspectos teóricos e técnicos, mas que perpassam também todos os outros aspectos do desenvolvimento e da formação humana dos estudantes (Borges, 2023).

Nas últimas séries da educação fundamental, por exemplo, etapa em que os adolescentes entre 11 e 14 anos vivenciam mudanças intensas nas dimensões física, cognitiva, social e emocional (Becker, 1997), a educação musical desempenha uma função relevante no processo de construção desse ser humano que frequenta a escola (Soares et al., 2019).

O documento oficial que contém as diretrizes pedagógicas da grade curricular das escolas brasileiras valoriza a disciplina Arte como espaço de aprendizagem singular e privilegiado do desenvolvimento integral do educando (Brasil, 2018). Isso se dá por meio da oferta de práticas pedagógicas que colaboram para ampliar o repertório artístico-cultural dos discentes e para envolvê-los na prática da apreciação, criação e do fazer musical no ambiente escolar (Carmo e Mattos, 2024; Santos, 2020).

Nesse sentido, tem-se a pedagogia de projetos como alternativa importante para promover uma abordagem metodológica propícia para que, ao vivenciá-la, o estudante integre conhecimentos musicais com outras áreas do saber, desfrutando de práticas educativas mais significativas e contextualizadas à sua realidade cultural imediata (Kilpatrick, 1918).

Assim, o projeto denominado Intervalo Sonoro se pautou nas instruções pedagógicas da BNCC para o ensino de arte, que destaca como princípio didático a valorização da diversidade cultural brasileira. A linguagem artística trabalhada foi a música. A iniciativa foi realizada na unidade escolar pública Tácito Caldas, na cidade de Paço do Lumiar, que atende trezentos e cinquenta discentes matriculados.

As razões que motivaram essa pesquisa surgiram do cotidiano docente do autor e da necessidade profissional e acadêmica de entender as implicações de se implementar pequenos projetos no contexto da disciplina Arte sobre o desenvolvimento integral dos estudantes.

O problema científico da pesquisa realizada questiona como o ensino de música por meio de projetos nos anos finais do ensino fundamental, com base na BNCC, pode promover o desenvolvimento integral do estudante? A partir desta questão central, busca-se identificar os fundamentos teóricos da pedagogia de projetos aplicada ao ensino de música e exemplificar as contribuições do ensino por meio de projetos para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural dos estudantes. Isso é feito através da explanação do desenvolvimento do projeto desenvolvido no colégio citado.

O estudo justifica-se pela necessidade de se repensar o ensino de música na escola pública como oportunidade de desenvolvimento humano para o discente, bem como a possibilidade de agregar sugestões didáticas para outros professores que lecionam música na educação básica.

## **Metodologia**

A investigação realizada é de natureza aplicada e, quanto à abordagem dos dados, é qualitativa. As fontes consultadas foram materiais bibliográficos especializados em pedagogia e educação musical. Os textos selecionados foram fichados e cada citação foi organizada por categorias temáticas sobre aspectos teóricos, metodológicos e didáticos do ensino de música por meio de projetos.

O projeto foi desenvolvido ao longo de seis semanas, entre maio e junho de 2025. As etapas foram conduzidas de forma colaborativa, com protagonismo dos estudantes e mediação do professor da disciplina Arte. Quanto ao público-alvo, não apenas a população discente da escola Tácito Caldas participou e foi impactada, mas também outros professores, funcionários e visitantes que circulavam o espaço escolar no dia do evento. O local da intervenção artístico-musical foi o hall de entrada, o corredor principal e o pátio da escola e o horário do evento foi o recreio escolar, razão pela qual o projeto foi intitulado "Intervalo Sonoro".

Na primeira semana, apresentou-se a proposta às turmas, com explicação dos objetivos do projeto, com abertura para os discentes contribuírem com sugestões criativas. Na segunda semana, ocorreu a seleção e escuta de músicas sugeridas pelos estudantes e pelo professor. As músicas valorizavam a diversidade e focavam nos artistas de diferentes realidades músico-culturais e das diversas regiões do Brasil. Essa etapa foi finalizada com discussões críticas em sala de aula.

Na terceira semana, as músicas apreciadas foram organizadas numa playlist digital compartilhada. A antepenúltima fase do projeto priorizou a distribuição dos papéis entre grupos de trabalhos formados pelos estudantes, quais sejam: sonoplastia, curadoria da playlist, comunicação oral e registro audiovisual. Na penúltima semana, realizaram-se prévios para ajustar o roteiro de falas e simular a execução do projeto. E na última semana, a intervenção foi executada no pátio da escola, durante o intervalo, com apresentações orais e execução das playlists.

Durante todo o processo, o professor fez o registro de relatórios descritivos e interpretativos das situações vivenciadas por ele e pelos educandos. Ao final do projeto, o professor solicitou que os discentes narrassem as próprias experiências por escrito. Os textos produzidos foram analisados qualitativamente e interpretados de acordo com o referencial teórico da pesquisa bibliográfica.

## **Resultados e discussões**

A pesquisa bibliográfica revelou que a pedagogia de projetos aplicada à educação musical se apoia nos princípios da aprendizagem significativa e da educação humanística (Kilpatrick, 1918). O primeiro diz respeito a utilizar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem como pontes para novos conhecimentos que fazem sentido para o estudante (Ausubel et al., 1980).

Quanto ao segundo princípio, Carl Rogers defende que a aprendizagem só acontece se o assunto é relevante para o estudante e se ele se ver como parte ativa nesse processo (Zimring, 2010).

Desta forma, o ensino por meio de projeto articula esses princípios pois colocam os estudantes num cenário onde eles lidam com conceitos, processos coletivos e internalização de experiências singulares que os induzem a um desfecho de organização das informações vivenciadas em função da construção autônoma de novos conhecimentos (Cortez, 2025). Esse conhecimento é construído de modo mais sólido porque é associado às experiências do cotidiano do estudante, permitindo maior autonomia e participação ativa dele no processo de aprendizagem (Swanwick, 2003).

Essa abordagem de ensinar música nos anos finais do fundamental mostra-se alinhada às características da faixa etária adolescente. Essas singularidades dizem respeito à necessidade de expressar e afirmar sua identidade (Azevedo, 2023), de processos mais dinâmicos de aprendizagem, de exercerem a sua autonomia e de estabelecer vínculos sociais de qualidade com os seus pares e com o professor. Assim, a prática musical por meio de projetos cria oportunidades para os estudantes satisfaçam essas necessidades, o que torna as aulas mais engajadas e significativas para eles (Safraider e Araújo, 2022).

Tudo isso encontra amparo na BNCC (Brasil, 2018), pela valorização da música como unidade temática essencial do componente curricular Arte, de forma integrada às outras linguagens e saberes. Esse documento corrobora o ensino de arte por meio de projetos, de forma interdisciplinar, bem como sugere atividades onde os estudantes se envolvam com a exploração, análise crítica, apreciação estética, fruição, criação e reflexão artística. Além disso, estabelece como princípio e objetivo primário o desenvolvimento integral do educando.

Segundo Teixeira (2017), a aprendizagem musical conduzida por meio de projetos contribui para o desenvolvimento cognitivo, estimulando atenção, memória, criatividade e raciocínio lógico. Tais competências reverberam em outras áreas escolares, como matemática e linguagem. No campo socioemocional, conforme Alencar (2025), os projetos fortalecem cooperação, empatia, comunicação e respeito à diversidade, essenciais para a vida em sociedade no contexto brasileiro. Na dimensão cultural, ampliam-se horizontes ao integrar repertórios diversos, valorizando expressões locais, nacionais e globais, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes e sua consciência crítica (Souza, 2004).

Apesar dos benefícios da educação musical por projetos demonstrados pelos teóricos citados, essa forma de ensino enfrenta desafios como a formação docente, que demanda preparo para metodologias interdisciplinares; a infraestrutura limitada, especialmente em escolas públicas; e a rigidez curricular, que dificulta práticas flexíveis (Fernandes e Carvalho, 2015).

Ainda assim, na realização do projeto Intervalo Sonoro, foi possível perceber que tais dificuldades são superáveis à medida que o professor de arte assuma uma postura investigativa sobre teorias e metodologias de ensino e apresente propostas de projetos de forma fundamentada para a equipe pedagógica e a direção da escola onde trabalha. Isso também abre possibilidades para conseguir recursos e apoio que viabilizem a execução dos projetos.

A partir da análise de conteúdo dos relatos docentes e discentes observou-se que essa iniciativa ampliou o repertório musical, fortaleceu a conduta de respeito e a apreciação dos diferentes

gêneros musicais e da diversidade cultural brasileira. Ademais, expandiu suas capacidades de percepção e análise sonora.

Os relatos dos discentes confirmaram avanços significativos uma vez que muitos ampliaram seus interesses musicais, refletiram sobre as letras e mensagens das canções que ouviram e valorizaram o contato com estilos e artistas pouco conhecidos. Alguns estudantes que tiveram suas sugestões executadas relataram sentir-se reconhecidos e valorizados quanto às suas preferências musicais. Outros, informaram o momento como oportunidade para reforçar vínculos de amizade com os seus pares.

Alguns funcionários e transeuntes que presenciaram a intervenção artística comentaram que o projeto promoveu uma atmosfera mais musical, humana, inclusiva, acolhedora e democrática ao momento do recreio e ao espaço físico escolar e até sugeriram que o projeto fosse mantido ao menos uma vez por semana.

Ademais, os relatórios reflexivos do professor, bem como os textos elaborados pelos estudantes, evidenciaram o protagonismo discente e confirmaram o alcance dos objetivos da intervenção. Palavras recorrentes nos registros, como respeito, diversidade, identidade e convivência, revelaram a internalização das aprendizagens propostas. Alguns estudantes também observaram que as aulas relativas ao projeto foram mais engajadoras do que as outras não estavam vinculadas ao Intervalo Sonoro.

## **Conclusões**

Haja vista a pesquisa e o projeto apresentados, é possível concluir que o ensino de música por meio de projeto está coadunado, bem como colabora para alcançar os objetivos educacionais propostos pela BNCC e é uma metodologia que coopera com o desenvolvimento holístico dos estudantes dos anos finais do fundamental. Essa forma de promover o ensino de música favorece processos cognitivos, estimula a criatividade, promove competências socioemocionais e fortalece a identidade cultural, integrando de forma significativa diferentes áreas do conhecimento.

Não obstante, os desafios estruturais, curriculares e de formação docente que se possam enfrentar nesse tipo de iniciativa, esse estudo indica que tais dificuldades são superáveis mediante apresentação de projetos fundamentados a partir do trabalho investigativo do docente a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos sobre o ensino de música mediante projetos.

Desta forma, a relevância desse artigo à comunidade científica e à sociedade, os conhecimentos e experiências docentes compartilhados, residem na possibilidade de subsidiar políticas e práticas que consolidem uma educação musical, crítica, inclusiva e integral.

Isso é demonstrado no relato feito sobre o projeto Intervalo Sonoro, onde a música se revelou ferramenta pedagógica eficaz para a valorização da diversidade sociocultural no espaço escolar. Além disso, essa iniciativa contribuiu para ampliar repertórios, fortalecer a escuta crítica, promover respeito às diferenças e consolidar a escola como ambiente democrático de aprendizagem.



Através desse relato, foi possível perceber que pequenas ações, como a curadoria coletiva de repertórios para o recreio, podem gerar impactos significativos na cultura escolar, articulando várias linguagens artísticas e outras áreas de conhecimentos.

Ao se oportunizar aos estudantes a experiência de protagonizar a aprendizagem musical, a intervenção artística realizada revelou a eficácia de metodologias ativas para o aperfeiçoamento não somente de aspectos cognitivos e acúmulos conteudistas, mas tangeu dimensões socioemocionais, bem como favoreceu a construção de um ambiente democrático e inclusivo.

Esse artigo não esgota o assunto abordado, mas reconhece a carência de mais pesquisas que investiguem empiricamente quais sejam os desdobramentos da educação musical por meio de projetos sobre o desempenho escolar e o desenvolvimento socioemocional dos discentes. Os resultados advindos desses estudos podem agregar novos saberes práticos à didática musical que favoreçam o desenvolvimento humano do público discente.

## Referências

- Alencar, E. A., Salvador, M. F., Santos, S. P., & Guedes V. D. (2025). O papel da música no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na construção das aprendizagens. *Revista Tópicos*. <https://is.gd/vS17Z0>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Interamericana.
- Azevedo, L. M. (2023). *A música e masculinidades na adolescência: estado da arte*. [XXXIII Congresso da ANPPOM]. Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais, Brasil. <https://is.gd/86MvAk>
- Becker, D. (1997). *O que é adolescência*. Brasiliense.
- Borges, A. S. (2023). O ensino de música no ensino fundamental: principais temas candentes das pesquisas acadêmicas. *Cadernos da Fucamp*. <https://is.gd/8nq2x1>
- Cortez, A. S. (2025). Oficina de música popular na educação básica: um estudo de caso da pedagogia de projetos nas aulas de música. *Cadernos para o professor*. <https://is.gd/9GPNrN>
- Fernandes, E. F., & Carvalho, V. L. (2015). *A Pedagogia de projetos e o ensino de música na Educação Básica na cidade de Natal-RN*. [XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. <https://is.gd/BclB8f>
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. Teachers College Record.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <https://is.gd/FV0LJO>
- Safraider, G. S. & Araújo, R. C. (2022). A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. *Orfeu*. <https://is.gd/WrnEoo>
- Soares, O. P., Cerveira, R. B., & Mello, S. A. (2019). Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. *Cadernos CEDES*. <https://is.gd/RHMMtV>
- Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*. <https://is.gd/vJ2mCj>
- Swanwick, K (2003). *Ensinando música musicalmente*. Moderna.

- Teixeira, J. D. (2017). *A influência da música no processo cognitivo e emocional da criança e sua utilização como instrumento pedagógico*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal de Viçosa]. UFV. <https://is.gd/udFWHs>
- Zimring, F. (2010). *Carl Rogers*. Massangana.

***Retos y posibilidades de la educación artística en escuelas secundarias región centro-sur de Chihuahua***

***Art pedagogy from a decolonial perspective in secondary schools in the south-central region of Chihuahua***

**Jaime De la Torre Torres**

*Centro de investigación y docencia. Chihuahua. México*

<https://orcid.org/0009-0008-2025-7475>

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

**Resumen**

Este trabajo corresponde a un avance de investigación en el cual se pretende analizar los retos y posibilidades de la educación artística en la enseñanza secundaria de la región centro-sur de Chihuahua, en las disciplinas de música, danza y artes visuales, a partir de una perspectiva decolonial. Se emplea un enfoque hermenéutico-interpretativo, con entrevistas a profundidad a la comunidad escolar, así como observaciones de aula y análisis del plan de estudios 2022. Los hallazgos parte del avance de resultados muestran que los docentes reconocen la importancia de las artes para el desarrollo integral de los estudiantes, pero enfrentan limitaciones de infraestructura, tiempos curriculares reducidos y escasa formación especializada. A pesar de ello, desarrollan estrategias que articulan su experiencia. La educación artística, concebida desde una perspectiva decolonial, puede trascender la enseñanza técnica para convertirse en un espacio de diálogo cultural y de formación crítica. Fortalecer la profesionalización docente, el reconocimiento institucional y el trabajo interdisciplinario son acciones clave para impulsar una educación artística significativa y transformadora.

**Palabras clave:** educación artística, decolonial, secundaria.

**Abstract**

This work corresponds to a research advance in which it is intended to analyze the challenges and possibilities of art education in secondary education in the south-central region of Chihuahua, in the disciplines of music, dance and visual arts from a decolonial perspective. A hermeneutic-interpretative approach is used, with in-depth interviews with the school community as well as classroom observations and analysis of the 2022 curriculum. The findings part of the progress of results show that teachers recognize the importance of the arts for students' comprehensive development, but they face infrastructure limitations, limited curricular time, and limited specialized training. Despite this, they develop strategies that articulate their experience. Art education, conceived from a decolonial perspective, can transcend technical teaching to become a space of cultural dialogue and critical thinking. Strengthening teacher professionalization, institutional recognition, and interdisciplinary work are key actions to promote meaningful and transformative arts education.

**Keywords:** Arts education, decolonial, secondary education.

Introducción

El plan de estudios 2022 en México presenta cambios significativos a la disciplina de artes, antes considerada una asignatura parte del área de desarrollo personal y social junto a educación socioemocional y educación física. Ahora es considerado parte del campo formativo de lenguajes junto con español e inglés. Destaca que entre las finalidades del campo se busca: Conocer y reconocer la expresión y la comunicación, apropiarse progresivamente de ellas, vivir la experimentación creativa y lúdica como una experiencia a modo de vehículo de expresión.

Autores como Eisner (2002) y Dewey (1934) argumentan que el arte contribuye al pensamiento reflexivo, creativo y cualitativo, Beltran (2025) agrega que el arte es una actividad generadora de cambios, que inicia como una actividad lúdica pero puede aplicarse a todos los órdenes del quehacer humano, y Vivas Ciarrusta, (2025) afirma el arte como agente de transformación de la percepción y articulación de la intersubjetividad. El plan de estudios 2022 otorga un papel en la formación de identidad y en la construcción de comunidades inclusivas. No obstante, existe resistencia en su implementación.

Los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) son presentados en una tabla que muestra cómo se espera que evolucione la profundidad y dificultad del contenido a lo largo de la fase 6 que comprende los tres grados de secundaria. El problema reside en que esta información resulta insuficiente para la mayoría de los docentes, especialmente para los noveles.

Figura 1

Contenido 1 y PDA 1 de Artes

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	1er grado	2do grado	3er grado
Artes			
Diversidad de lenguajes artísticos en la riqueza pluricultural de México y del mundo.	Reconoce en manifestaciones artísticas de México y del mundo el uso del cuerpo, del espacio y del tiempo, para valorarlas como parte de la riqueza pluricultural.	Explora la creación de secuencias y patrones al identificar el uso de formas, colores, movimientos y sonidos, entre otros elementos de las artes, en manifestaciones artísticas de México y del mundo, para apreciar la riqueza pluricultural.	Experimenta con características de algunos estilos de los lenguajes artísticos, para representar la riqueza pluricultural de México y del mundo.

Nota. Primer contenido de artes, sección recuperada del programa sintético 2022.

Con la estructura del programa 2022 resulta complicado responder la pregunta de ¿Qué enseñar? Tomemos como ejemplo este contenido y su PDA de primer grado, nos indica que el alumno debe reconocer en manifestaciones artísticas de México, ¿Cómo cuáles?, y del mundo ¿De qué partes del mundo?, ¿de qué épocas?, ¿qué técnicas se deberían mostrar al alumno?, queda al menos claro que debe reconocer el uso del cuerpo, espacio y tiempo, pero como parte de la riqueza pluricultural, si hablamos de riqueza pluricultural, agregamos ahora la pregunta ¿Cuántos ejemplos debería observar el alumno?

Frente a estas incógnitas, surge la necesidad de comprender cómo los docentes interpretan y llevan a la práctica la enseñanza del arte en su contexto. En este sentido la investigación busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los retos y posibilidades de la enseñanza de la educación artística en las escuelas secundarias de la región Centro-Sur de Chihuahua?

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) aborda como uno de sus principios, la perspectiva decolonial, refiere a Catherine Walsh “La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras [...] las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales [...]” (SEP, 2024). Por su parte Cortés Oñate (2021) retoma a María Elena Lucero, quien plantea que el pensamiento decolonial supone una descolonización cultural. Este planteamiento resulta pertinente para la aplicación del plan de estudios de la NEM, en tanto que se articula a las estéticas decoloniales de Walter Dignolo por medio de las cuales el plan de estudios 2022, señala acercar a los jóvenes al goce y producción artística considerando estéticas decoloniales como el arte popular y urbano buscando ampliar el espectro reflexivo y afectivo.

En esta etapa de avance se ha entrevistado a cuatro docentes que se identificaron como LL, PU, LB, y BS. Los docentes seleccionados en esta etapa son considerados por su diversidad en años de antigüedad, su formación académica. LL cuenta con 4 años de antigüedad docente y estudios de posgrado. PU, cuenta con 39 años de antigüedad docente, pero solo con 18 como docente de artes, sin título, LB cuenta con 24 años de antigüedad docente y una trayectoria artística desde temprana edad, sin título. BS cuenta 14 años de antigüedad una licenciatura en educación física y posterior a ser docente de artes completa una segunda licenciatura en artes. Dos de los docentes pertenecen a la ciudad de Delicias, otro a Naica y la última al municipio de La Cruz. A pesar de esta diversidad geográfica y trayectoria se converge en temas como es la identidad profesional, la posición estética hacia el arte, la percepción de las dinámicas escolares y como se percibe a su vez su trabajo.

Los objetivos que la investigación completa son los siguientes: 1. Analizar la formación formal e informal de los docentes y cómo esta se integra a su práctica educativa, 2. Analizar la posición estética y prácticas de enseñanza de los docentes de arte, 3. Identificar el pensamiento colonial y decolonial de los docentes de arte y su relevancia en la práctica docente. 4. Analizar la perspectiva de estudiantes y directivos en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del arte.

## **Metodología**

Este estudio se inscribe en el paradigma hermenéutico-interpretativo, donde el objetivo no es la generalización estadística, sino la comprensión profunda de significados contruidos en contextos situados, Gadamer (2003) y Vasilachis de Gialdino (2006). En este marco, el concepto de muestra adquiere un carácter teórico intencional. En consecuencia, son elegidos bajo el principio de muestreo como representación del fenómeno Gillo (2021).

El paradigma hermenéutico interpretativo permite indagar profundamente en la enseñanza y el aprendizaje del arte, capturando las experiencias subjetivas y los significados personales de los participantes. Gadamer (1998) explica la comprensión como un círculo hermenéutico, por lo que todo se entiende desde lo individual y lo individual desde el todo. Siendo tarea de la

hermenéutica la comprensión como parte de la participación del sentido común. Este enfoque facilita una comprensión rica y contextualizada, permitiéndome explorar las complejas interacciones entre docentes, alumnos y el contexto educativo. Además, protege la diversidad y particularidad de las experiencias individuales, evitando la sobre generalización que podría resultar de enfoques más cuantitativos. Al mismo tiempo, este paradigma reconoce y valora la influencia del investigador en el proceso de interpretación, promoviendo una reflexión crítica continua y asegurando que las conclusiones reflejen una comprensión auténtica y matizada de los fenómenos educativos estudiados. Esta perspectiva no solo enriquece la investigación, sino que también abre caminos para la transformación y mejora de las prácticas educativas a través de una comprensión más profunda y significativa.

Edgar Morin (2020, pág.10) señala que existe una creciente “inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por una parte, nuestros saberes desarticulados, fragmentados, compartimentados en disciplinas y, por la otra, las realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios transversales, globales, planetarios.” Esta idea es aplicada al análisis hermenéutico que vuelve la vista a reiteradamente, a los elementos que componen esta investigación, entre ello las variables que afectan el problema, 1. La implementación de la NEM, 2. Formación docente, 3. Dimensión contextual. Cada uno con sus propias subdivisiones.

El enfoque biográfico narrativo se utiliza en desde la hermenéutica para comprender a profundidad el sentido de las experiencias humanas y sociales, reconociendo que el conocimiento no es una mera representación objetiva de la realidad, sino una construcción dialógica. La investigación biográfico-narrativa según (Huchim & Reyes, 2013) permite explorar los procesos educativos desde la voz de los profesores, garantizando de esta manera una contribución a la comprensión del hecho educativo a profundidad. Ya que (Bolívar, et al. 2001, citado por Huchim & Reyes, 2013, pág. 8) “los relatos de los propios actores (docentes) [...] es el punto central de la investigación”. Según Barrera (2020) el enfoque narrativo suele ser utilizado el método interpretativo o hermenéutico ya que no se busca una “verdad” sino verosimilitud a la experiencia de la vida, refiriéndose a la intensión, deseos e historias. Nieto Bravo, Pérez-Vargas, & Moncada-Guzmán (2022) Coinciden en que este método permite no solo interpretar sino también transformar las prácticas pedagógicas a partir de la concepción y creencias de los mismos docentes.

La narrativa presenta la idea de que “se ubican cómo construcción de los docentes cuando viven y relatan que acontece en sus salones”. (Barrera & Páez, Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa, 2023) pág.218-219. En coherencia con este marco de interpretación, el proceso metodológico se sustenta en un enfoque hermenéutico interpretativo que busca comprender la experiencia educativa desde las voces de sus protagonistas. Las categorías analíticas se construyeron de manera inductiva a partir del diálogo entre teoría y los relatos de los participantes, permitiendo identificar los núcleos de sentido que orientan la comprensión del fenómeno. Los criterios de selección se establecieron con base en la pertinencia teórica y la diversidad contextual, privilegiando la diversidad de trayectorias.

## Resultados y discusión

Los resultados que se presentan como parte del avance de investigación con cuatro de los siete objetivos propuestos, es la consecuencia de un análisis hermenéutico-interpretativo realizado a partir de cuatro entrevistas a docentes de arte de secundarias de la región centro-sur de Chihuahua. Se identifica a los docentes como, LL, PU, LB, y BS, los hallazgos se organizan conforme a las categorías analíticas derivadas de los objetivos del proyecto de investigación. Esto se discute a la luz de referentes como Gadamer, Ricoeur, y autores contemporáneos sobre pedagogía del arte y decolonialidad Solano y Walsh.

Las categorías de análisis consideradas son: 1. Identidad profesional, 1.1 Formación académica, 1.2 Competencia artística, 1.3 Experiencia profesional, 1.4 Posición estética, 2. Estilo pedagógico, 3. Contexto etnográfico, 3.1 Recursos, 3.2 Dinámicas de participación, 3.3 Percepción y clima escolar hacia el arte, 4. Marco institucional y currículo oficial, 5. Ideal para enseñar artes.

La investigación biográfico-narrativa según (Huchim & Reyes, 2013) permite explorar los procesos educativos desde la voz de los profesores, garantizando de esta manera una contribución a la comprensión del hecho educativo a profundidad. Ya que (Bolívar, et al. 2001, citado por Huchim & Reyes, 2013, pág. 8) “los relatos de los propios actores (docentes) [...] es el punto central de la investigación”.

**Tabla 2**

*Identidad profesional*

	LL	PU	LB	BS
1.1	Lic. En comunicación gráfica, maestría en agronegocios	4 semestres de inglés	Conservatorio de música (sin título), 2 diplomados de educación	Lic. En educación física, Lic. En artes
1.2	Gusto por las artes literarias, visuales y digitales, Práctica de diseño editorial, diseño gráfico, animación, guion de TV, redacción	Aprendizaje empírico comunitario	Clases particulares de flauta, canto, clases en el conservatorio de canto, violín y flauta transversal.	Estudio autónomo de pintura y academia de baile.
1.3	4 años de antigüedad docente	39 años de antigüedad docente (18 cómo docente de artes)	24 años de antigüedad docente	14 años de antigüedad docente
1.4	El arte es necesario para aprender un criterio estético.  Tenía cierta habilidad para las artes.	No veía el arte como una profesión.  El arte llega a ser un escape, libertad más no libertinaje	El arte es una habilidad innata, no adquirible.  Es importante para el desarrollo mental (no precisa si es cognitivo, emocional o moral)	Se tiene talento para el arte.

Desde la perspectiva hermenéutica, en la categoría de identidad profesional, existe diversidad, en la que cada docente narra su trayectoria como un proceso que brinda sentido a su práctica, tanto en antigüedad, desde los 4 años hasta los 39 años frente a grupo, acercamiento en todos los casos desde jóvenes a clases de arte, pero solo en dos casos se cuentan con la formación formal concluida, y en los otros dos, no se tiene título. Se observa que en dos docentes atribuyen al arte el desarrollo de otras capacidades, como es el criterio estético y el desarrollo mental, aunque este último no precisa de que tipo. En las cuatro entrevistas se observa una percepción de habilidades para el arte, como algo innato, solo en una se habla de desarrollarlas. En conjunto los discursos confirman una legitimación por la experiencia más que por la acreditación formal.

**Tabla 3**

*Estilo pedagógico*

	LL	PU	LB	BS
2.1	<p>El artista tiene libertad de experimentar, nosotros nos enfocamos en cuestiones prácticas</p> <p>Se innova a partir de lo que existe</p> <p>Aprendizaje situado en contexto, con diversidad de inteligencia, intereses, habilidades.</p> <p>Rigor técnico (hasta que salga de forma correcta)</p>	<p>Acompañamiento emocional y exploración de los gustos de los alumnos</p> <p>Didáctica centrada en motivación</p>	<p>Planeación en base a necesidades de los alumnos (no especifica cuales)</p> <p>Teoría investigación de biografías (no especifica quienes)</p> <p>Promueve estudio autónomo</p> <p>Rigor técnico instrumental</p>	<p>Resignifica códigos de expresión corporal movimiento-baile.</p> <p>Uso de los gustos de los alumnos como conexión con otras formas de expresión</p>

En análisis del estilo pedagógico se distinguen dos modos de comprender la enseñanza del arte LL y LB privilegian el rigor técnico y la estructura metódica, concibiendo el aprendizaje artístico como dominio progresivo de la forma. En contraste PU y BS proponen un enfoque más empático donde la expresión emocional y la motivación del alumno se integran al proceso creador. Cada docente interpreta el acto de enseñar desde su propio horizonte de sentido, estilos que oscilan entre el control de la forma y la experiencia con el arte.

El estilo estructurado de LL y LB refleja una práctica centrada en la corrección técnica y en la reproducción de modelos normativos, propia del canon académico europeo consolidado en los siglos XVIII y XIX. Esta herencia se vincula con una posición estética que concibe el talento o la habilidad artística como una cualidad, perspectiva que se observa en LL, LB y BS. No obstante, desde enfoques contemporáneos se ha buscado resignificar esta noción, al comprender el talento como una disposición susceptible a desarrollarse Malagón, (2021). En contraste, persiste una visión tradicional que sostiene que, historicamente, la formación artística depende del talento innato del estudiante Ramos (2021)



En contraste los estilos dialógicos PU y BS se aproximan a la experiencia donde se construye una interacción y vivencia en el sentido hermenéutico propuesto por Gadamer (2003) para quien comprender implica participar del acontecimiento del sentido.

**Tabla 4**

*Contexto etnográfico*

	LL	PU	LB	BS
3.1	Existe desigualdad económica y de recursos  Pongo de mi bolsillo  Nos vemos obligados a improvisar con lo que tenemos	Limitantes geográficas en la oferta formativa  Misiones culturales poco valorado	Falta de instrumentos diversos	N/A
3.2	Interés por nuevas tecnologías y actividades individuales.  desinterés por actividades grupales vinculado a temor a equivocarse, disputa por la autoría, indisciplina y uso inapropiado de materiales.	Falta de interés, por posible influencia de los padres.  Brecha generacional pérdida de códigos entre maestra y alumnos	Promueve la participación voluntaria en eventos artísticos	Los alumnos no les gusta la teoría prefieren la práctica
3.3	Ambivalencia de entusiasmo de los alumnos	Alumnos, padres de familia y compañeros docentes, ven el arte como relleno “creo esto nacía desde el sistema”	El arte permite socializar y sentirse menos aislados	El arte es un hobby  No identifican su entorno hasta que se les señala.

La tercera categoría hay evidencia en tres de las entrevistas, donde los docentes expresan preocupación por la falta de recursos, en forma de materiales, instrumentos o incluso las limitantes geográficas. Estas carencias inciden en las dinámicas escolares y en la participación del alumnado, donde coexiste el interés por la práctica artística con cierta resistencia vinculada al entorno familiar y escolar, PU afirma que la comunidad escolar ve las artes como un relleno, BS a su vez ve como valoran el arte como una afición, lo que refleja persistencia de una desvalorización de las artes dentro de la escuela.

**Tabla 5**

*Marco institucional y currículo oficial*

	LL	PU	LB	BS
4.1	Con tal de cumplir con el programa o adaptarlo a nuestros conceptos, el contexto es complicado	Rechazo la reforma educativa explícitamente sin especificar porqué.	Planeación en base a plan y programa	N/A

Sobre el marco institucional, en tres entrevistas fue mencionado, en dos de ellas como algo que se debe hacer, mientras que en la otra se observa un rechazo explícito que puede ser derivado de una comprensión sesgada de las reformas.

**Tabla 6**

*Ideal para enseñar artes*

	LL	PU	LB	BS
5.1	<p>Contar con todos los recursos imaginables</p> <p>Capacitación docente en manejo de intereses en las artes de los adolescentes</p> <p>Que los alumnos puedan expresarse de la forma que quieran</p> <p>Poder ser tajante en exigir calidad</p>	<p>Capacitación en manejo de adolescentes</p> <p>Reforma centrada en conocer con quien se trabaja</p>	<p>Recursos para instrumentos variados</p> <p>Tomar en cuenta la cultura con eventos frecuentes</p>	<p>Continuidad en la práctica (los tres grados de secundaria un mismo énfasis)</p> <p>Espacios especializados para la práctica artística</p> <p>Formalidad en la enseñanza</p> <p>No ser tajantes en la labor docente</p>

Finalmente, sobre el ideal para enseñar artes; tres docentes hablan sobre la importancia de contar con los recursos materiales y espacio adecuados, a su vez tres coinciden con la necesidad de conocer los intereses y motivaciones de los adolescentes, para orientar su aprendizaje. En conjunto los discursos configuran un horizonte de mejora de la enseñanza artística como un proceso equilibrado entre la infraestructura y la comprensión de los alumnos.

La experiencia de cómo enseñar arte, que es enseñar arte, carga una perspectiva tradicional y colonial. Es necesario un proceso de apertura para lograr la transgresión del pensamiento y alcanzar un nuevo horizonte más amplio que permita la decolonialidad. La paradoja consiste en no generar un nuevo paradigma colonial latinoamericano.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos hasta el momento permiten comprender a profundidad características de la enseñanza del arte en escuelas secundarias de la región centro-sur de Chihuahua. En relación con los objetivos planteados, se identifican trayectorias diversas que configuran la identidad profesional, así mismo se detectan dos estilos pedagógicos, el técnico normativo, que privilegia corrección de la forma y el dialógico experimental, que valora la vivencia estética y la motivación del alumno.

Desde el plano del contexto, se revelan limitaciones materiales y una persistente desvalorización del arte escolar, factores que condicionan la participación estudiantil. Reforzado por los ideales expresados de los docentes.

Respecto al alcance estos resultados contribuyen a visibilizar la dimensión humana, cultural de la práctica docente de las artes. Aportando evidencias útiles para fortalecer la implementación de

la Nueva Escuela Mexicana desde perspectivas inclusivas, críticas y decoloniales. Su relevancia científica reside en la generación del conocimiento interpretativo sobre el pensamiento y las prácticas del profesorado de arte. Que permite repensar las posibilidades a pesar de los retos que existen.

## Referencias

- Barrera, D. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 199-220. doi:<https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10238>
- Barrera, D., & Páez, É. (2023). Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa. *Enunciación*, 28(2), 217-227. doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.20786>
- Beltrán, G. (2025). *La educación artística en México*. Publicación independiente.
- Cortés Oñate, X. (10 de Octubre de 2021). Pensamiento decolonial y descolonización cultural. *diarioconcepcion*. <https://www.diarioconcepcion.cl/humanidades/2021/10/10/pensamiento-decolonial-y-descolonizacion-cultural.html>
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. (J. Claramonte, Trad.) Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gillo, M. (2021). Fundamentals of Hermeneutics as A Qualitative Research Theoretical Framework. *European Journal of Education and Pedagogy*, 42-45. doi:<https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.43>
- Huchim, D., & Reyes, R. (Septiembre-Diciembre de 2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-27.
- Malagón, D. (2021). Cuerpo vivo, cuerpo creado. En L. Elvira Moctezuma (coord.), *¿Se necesita talento para ser artista?* (kindle ed., Vol. Tomo 2 (Asuntos del Arte), págs. 41-57). Ediciones Manivela.
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento* (Kindle ed.). Siglo xxi editores.
- Nieto Bravo, J., Pérez-Vargas, J., & Moncada-Guzmán, G. (2022). La investigación en contextos sociales y educativos desde métodos narrativos. *Civilizar*, 22(42), e20220110. doi:<https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/20220110>
- Ramos, E. (2021). ¿Donde se encuentra la educación artística? En E. Ramos, G. López, É. Jiménez, & I. Romero, *Experiencias pedagógicas alternativas: ¿Que opciones existen frente a la educación fomral?* (Kindle ed., págs. 12-23). Ediciones Manivela.

- SEP. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista electrónica Educare*, 117-129. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/rec.19-1.7>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vivas Ciarrusta, I. (2025). Crear, Enseñar, transmitir el arte; desde su saber específico y su praxis. *AusART*, 13(1), 59-81. doi: <https://doi.org/10.1387/ausart.26909>

## *Formación Digital Docente: Análisis de Estrategias y su Impacto Pedagógico*

### *Digital Teacher Training: Analysis of Strategies and its Pedagogical Impact*

**Ariel Fernando Camacho Ariza**

*Universidad Internacional Iberoamericana*

<https://orcid.org/0009-0008-4018-0989>

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

**Reinaldo Portal Domingo,**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0001-7596-6684>

[reinaldo.portal@ufma.br](mailto:reinaldo.portal@ufma.br)

#### **Resumen**

En el contexto educativo contemporáneo, la formación en competencias digitales se ha convertido en una prioridad estratégica para mejorar el desempeño docente y responder a los desafíos pedagógicos del siglo XXI. Este artículo analiza la importancia de fortalecer dichas competencias en los profesores de educación primaria, partiendo del reconocimiento de que el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es fundamental para lograr una educación de calidad, inclusiva e innovadora. Se plantea como objetivo general: diseñar un plan de estrategias para la formación en competencias digitales dirigido a los docentes de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana (Sogamoso, Boyacá, con el fin de fortalecer su desempeño en el aula. Se adoptó un enfoque mixto, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas. La muestra estuvo conformada por 91 docentes seleccionados mediante muestreo probabilístico. Los hallazgos evidencian un uso limitado y mayoritariamente instrumental de las TIC en el aula. A pesar de actitudes positivas hacia la tecnología, persisten barreras como la falta de formación pedagógica digital, la escasa planificación didáctica con TIC y la limitada atención a la diversidad.

**Palabras clave:** competencias digitales, educación primaria, estrategias de formación, desempeño en el aula.

#### **Abstract**

In the contemporary educational context, digital skills training has become a strategic priority for improving teacher performance and responding to the pedagogical challenges of the 21st century. This review article analyzes the importance of strengthening these skills in primary school teachers, based on the recognition that the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICTs) is fundamental to achieving quality, inclusive, and innovative education. Objective: To design a strategy plan for digital skills training for primary school teachers at the Álvaro González Santana Polytechnic Educational Institution (Sogamoso,

Boyacá), with the goal of strengthening their classroom performance. A mixed approach was adopted, using quantitative techniques (surveys based on the DigCompEdu framework) and qualitative techniques (interviews, observations, and focus groups). The sample consisted of 91 teachers selected through probability sampling. Results: The findings reveal a limited and largely instrumental use of ICTs in the classroom. Despite positive attitudes toward technology, barriers persist, such as a lack of digital pedagogical training, poor ICT-based teaching planning, and limited attention to diversity.

**Keywords:** digital skills, primary education, training strategies, classroom performance.

## Introducción

En el presente, la incorporación de las competencias digitales en la educación es una necesidad inaplazable, dado que éstas permiten dar respuesta a las exigencias de la formación del siglo XXI, en un escenario de vertiginosos cambios tecnológicos y sociales. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por su parte, ha modificado las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, variando el acceso al conocimiento y la interacción pedagógica. En esta línea, se puede afirmar que estamos en el siglo de la digitalización de la información, lo que provoca transformaciones radicales en los paradigmas tradicionales del aprendizaje, y para los que muchos de los actores del sistema educativo aún no están preparados. Si ante esto la formación del profesorado en competencias digitales es clave para que la tecnología pase a ser un aliado pedagógico y no un obstáculo que fomente desigualdades o limite el desarrollo de los estudiantes.

Tal cuestión se inicia de una manera más palpable en la educación básica, donde el docente es el pilar del proceso docente y se tiene que emplear a alumnos que han nacido y crecido con un componente tecnológico. La figura de docente tradicional, el que se basa en la mera transmisión verbal de los contenidos, ha sido superada por la realidad de la mediación pedagógica, en la que el uso de recursos digitales debe ser acompañado por enfoques activos, críticos y significativos. Como expresa Idrovo (2019), se debe asumir que los profesores deben conocer, desarrollar y evaluar las competencias digitales propias y de sus alumnos para entender que son una vía de formación integral y deben ser consideradas para poder participar en una sociedad actual. Por lo tanto, la alfabetización digital no es un añadido más, sino un elemento estructural de la educación de calidad.

En efecto, el planteamiento de Prensky (2001) en relación con el término 'nativos digitales' expresa a las claras la brecha generacional en la práctica escolar entre el estudiantado que nos encontramos hoy en día y muchos de sus docentes. En efecto, mientras el estudiantado se desenvuelve con fluidez y de forma natural con dispositivos, plataformas y herramientas digitales en edad tan temprana, los docentes muchas veces no disponen de la formación ni de la autoconfianza necesaria a la hora de incorporar esos recursos en clase de forma significativa. Acelera no solo la efectividad del proceso pedagógico; esta escisión provoca la desmotivación del estudiantado, quien percibe, por tanto, que existe una desconexión entre su mundo digital y

el de las prácticas escolares. En resumen, la capacitación del docente para afrontar esta nueva situación no es sólo pedagogía, sino una cuestión de justicia educativa.

Bajo este enfoque, modelos como el TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) se constituyen como referentes claves para ayudar a los docentes en la integración de las TIC, partiendo de una forma de abordaje educativo, brinda concretar un proceso de articulación de conocimiento entre el contenido, la pedagogía y la propia tecnología, lo que podría permitir a los docentes articular experiencias de aprendizaje más complejas. Sin embargo, a pesar de los avances conceptuales y normativos que existen respecto de las competencias digitales, se ponen de manifiesto deficiencias en lo que sería la formación inicial y continua del profesorado. Como bien afirman García et al. (2023), los niveles de competencia digital del docente son todavía bajos y los instrumentos de autoevaluación tales como el DIGCOMPEDU muestran que muchos de los docentes todavía tienen dificultades para hacer uso de manera efectiva de la tecnología en sus clases.

Por todo esto, el presente trabajo plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias digitales que deberían tener los profesores de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana en Sogamoso, Boyacá, para un desempeño adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria? Por lo tanto, se propuso como objetivo general diseñar un plan de estrategias para la formación en competencias digitales para profesores de educación primaria para el fortalecimiento de su desempeño en el aula. En paralelo se planteó una serie de objetivos específicos: (1) identificar las actuales competencias digitales del profesorado, (2) evidenciar su importancia para una buena enseñanza, (3) determinar las dificultades que limitan la adquisición de un desarrollo en competencias digitales de enseñanza y (4) elaborar unas estrategias pedagógicas concretas y sostenibles. Cada uno de los objetivos específicos es coherente con la metodología, los instrumentos de recogida de datos y el marco conceptual de la investigación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023) señala que, si bien ha habido avances en accesibilidad a la conectividad en las escuelas, persiste un porcentaje considerable de escuelas que carecen de la infraestructura de TIC de acceso a dispositivos, y a la red de internet, para su uso pedagógico. De hecho, tan solo un 61 % de las escuelas primarias en el mundo dispone de acceso a equipos digitales, y solamente el 43 % garantiza conexión a la red, cifras que nos muestran la perentoria necesidad de inversión, pero también de políticas de formación docente integrales.

A escala regional, la información del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2023) señala que, en el país, aunque el 91,5 % de los hogares dispone de conexión a Internet, existen factores limitantes de acceso, como un desconocimiento de su uso (32,1 %) y el coste de los servicios o el precio de acceso (28,8 %). De manera que esa limitación va a tener una clara incidencia a nivel del acceso a la tecnología misma, principalmente el acceso en las zonas rurales, donde hay un limitado servicio que alcanza el 15,2 % y frente al 0,6 % de las zonas urbanas. Estos datos aportan al entendimiento que el acceso no es solo técnico sino también cultural, pedagógico y económico.

En el contexto colombiano, han sido formuladas políticas públicas con el propósito de promover el uso de TIC en las instituciones educativas. En tal sentido, el Plan Decenal de Educación 2016–2026, asume como uno de los principales desafíos tanto la necesidad de llevar a cabo la pedagogización y la generalización de las tecnologías para apoyar el aprendizaje, la innovación y la investigación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Esta directriz ha sido complementada por iniciativas del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2023), que reporta más de 41 millones de accesos móviles a Internet en el país, y cerca de 9 millones de accesos fijos. Sin embargo, estas cifras, aunque alentadoras, no han sido para fortalecer de modo sistemático la competencia digital docente.

Distintas investigaciones apuntan a que la infraestructura sí es importante, pero no suficiente para garantizar una exitosa integración de las TIC en la educación. Al respecto se señala en el trabajo de Navarro (2020), que las competencias digitales tienen una dimensión técnica pero también ética y crítica, y por lo tanto, deben cultivarse desde un enfoque reflexivo, responsable y pedagógicamente orientado. Usar la tecnología no es suficiente, hay que enseñarse a pensar, con, y desde la tecnología. En cuanto a la práctica real, el Politécnico Álvaro González Santana, que se encuentra ubicada en el municipio de Sogamoso (Boyacá), presenta serias deficiencias en cuanto a los resultados de las pruebas Saber, lo que muestra que hay problemas de carácter estructural y, por ende, problemas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como dice Milton Ochoa Expertos en Evaluación (2023), esta Institución se halla en la posición de número 47 en el departamento, con puntajes indiscutiblemente bajos en áreas fundamentales como matemáticas y lectura crítica, lo que muestra una necesidad urgente de plantear intervenciones pedagógicas significativas.

Un elemento detectado alude a la vigencia de una serie de prácticas pedagógicas tradicionales, y el alumnado se encuentra relegado a una actitud pasiva. De esta forma, las clases se ajustan a la exposición oral del docente, sin la utilización sistemática de los recursos tecnológicos que se pueden utilizar, ni la aplicación de metodologías activas que promuevan la motivación y el interés del alumnado ante áreas lectivas que ellos mismos consideran monótonas y descontextualizadas. Un argumento que corrobora lo que se ha señalado anteriormente, es que se debe tener en cuenta que hay muchos profesores que todavía no son capaces de utilizar los recursos tecnológicos como sus estudiantes nativos digitales, condición que les dificultaría la innovación pedagógica y prolongaría unos esquemas relacionados con las prácticas académicas tradicionales.

En este sentido, es necesario elaborar un plan de formación capaz de desarrollar las competencias digitales del profesorado de educación primaria; por lo que el objetivo es transformar las prácticas de aula, de tal forma que sean más dinámicas, interactivas o contextualizadas, con la ayuda de herramientas digitales utilizadas de forma intencionada para facilitar el aprendizaje significativo y generar un incremento de la participación del alumnado. La falta de preparación en competencias digitales compromete la adaptabilidad del profesorado en situaciones críticas tales como una pandemia y, al mismo tiempo, la posibilidad de continuar y desarrollar el servicio educativo de una manera que se pueda evaluar de forma satisfactoria. De modo que un proceso formativo planificado, situado y sostenido es indispensable para que el profesorado pueda afrontar el reto que supone enseñar en la era digital.



Desde la óptica de la dimensión social, la capacitación del profesorado en competencias digitales afecta el contexto de la comunidad educativa. Los docentes que desarrollan competencias tecnológicas pueden generar contextos de aprendizaje más inclusivos, promover la equidad, personalizar el aprendizaje y hacer frente de forma más ventajosa a los diversos estilos de aprender que hay en el aula (UNESCO, 2023). Se refuerza la confianza institucional y se genera una cultura pedagógica de innovación y mejora. Desde la perspectiva económica, la utilización de las TIC aplicadas mediante estrategias educativas se traduce en optimización de recursos, reducción de costes de funcionamiento y apertura de posibilidades formativas para sus alumnos y los propios docentes. Según el IBGE (2023), hay una relación directa entre el acceso a la tecnología y la renta de los hogares, por lo que alentar desde la escuela el desarrollo de competencias digitales es contribuir a cerrar las brechas sociales y a mejorar la empleabilidad futura del alumnado.

Desde la perspectiva teórica, la investigación se articula a partir de concepciones teóricas consolidadas como el modelo TPACK, la pedagogía crítica y la teoría de la innovación educativa, que permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva compleja e integral de las prácticas educativo-pedagógicas (Domingo, 2021); además de la revisión sistemática en el marco de la obra, que recoge una serie de avances científico-técnicos recientes sobre el campo de la competencia digital del docente, tanto desde la perspectiva estatal, como internacional.

En ese sentido, la formación del profesorado no puede entenderse sólo como unos talleres determinados o unas capacitaciones generales que no hacen referencia a la realidad concreta de la institución y del profesorado de la institución. En este sentido, las estrategias de formación más convenientes son aquellas que tienen articulación con los procesos institucionales; que cuentan con un acompañamiento permanente o que evalúan la propia formación con respecto a los resultados a partir de los cambios que puede observarse en la práctica pedagógica.

## **Metodología**

Para ello, la presente investigación asumió un enfoque mixto. Por un lado, Gaete et al., (2020) destaca que, “Los métodos cuantitativos de investigación resultan útiles cuando el problema a estudiar se puede aproximar estadísticamente a modelos matemáticos” (p. 15). Mientras que, la dimensión cualitativa en la investigación ayuda a poder construir una mirada compleja y contextualizada sobre la formación del profesorado. Este enfoque hace referencia a toda una serie de tradiciones interpretativas como la investigación de casos, la fenomenología o la etnografía.

En lo que respecta a la muestra, se determina un universo constituido por los 120 docentes de la institución estudiada el cual se distribuye en las jornadas de mañana y tarde. De esta población determinada se aplicó un muestreo probabilístico para una población finita, la cual resulta en una muestra representativa de 91 docentes, garantizando la validez estadística del estudio. El instrumento empleado para la recolección de los datos fue la adaptación de Losada y Peña (2023), el mismo se compone de 22 ítems organizados en base a las seis dimensiones del marco

DigCompEdu compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación; empoderamiento del estudiante y facilitación de su competencia digital y se utilizó una escala tipo Likert de 4 niveles para registrar mediante observación la frecuencia de los comportamientos observados. La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos y el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach el cual arrojó un valor superior a 0,84 lo que da un respaldo a la misma tal y como señala el documento: se aplicó la prueba de las dos mitades de Guttman, obteniendo cifras superiores a 0,84 lo que implica resultados positivos en cuanto a la confiabilidad.

## **Resultados y discusión**

Se deben presentar en primer lugar los datos de tipo cuantitativo, obtenidos a partir del análisis estadístico de las respuestas dadas por los y las docentes de educación básica primaria a través de un cuestionario de tipo estructurado y, en segundo lugar, se deben presentar los datos de tipo cualitativo, que han sido contruidos sobre la base de las observaciones directas del aula de aprendizaje en el contexto del proceso de formación en competencias digitales. Para terminar, se tiene que realizar una triangulación en el sentido de ofrecer contrastes y complementar los hallazgos de ambos enfoques de tal manera que se pueda llegar a ofrecer una visión global integrada y comprensible en torno al grado de apropiación y de aplicación pedagógica de las competencias digitales por parte del profesorado.

A partir de instrumentos aplicados, vemos que solo el 19 % de los docentes utiliza siempre los canales digitales como el correo electrónico, las plataformas virtuales (PuntoEdu, Teams, Google Classroom) o la mensajería instantánea. El 38 % de los docentes lo utiliza con frecuencia y el 43 % de los docentes, algunas veces. Esto representa que, a pesar de que una capacidad de apropiación de herramientas de comunicación se da, su uso sistemático sigue siendo escaso y sus efectos coyunturales condicionan la posibilidad de establecer una relación continua y fluida con los estudiantes y las familias, lo que complica una interacción pedagógica efectiva (Barrientos et al., 2022). De acuerdo con el análisis que se intenta hacer presente, es un aspecto clave que los docentes refuercen sus competencias digitales comunicativas, ya que estas son necesarias para una educación acorde al presente que se vive.

Con respecto a la competencia del profesorado para introducir procesos de reflexión en la planeación de las clases como una vía de adaptar los recursos digitales, el 30 % de las personas encuestadas afirman que siempre llevan a cabo dicha actividad y un 27 % sostiene que lo hace con frecuencia. En contraposición, un 29 % sostiene que solo lo hace algunas veces y un 14% no lo hace nunca, lo que puede dar una idea de que una proporción significativa del profesorado todavía no tiene una clara idea sobre la importancia que tiene reflexionar acerca de su práctica para llevar a cabo una innovación pedagógica. Como lo advierten Torres et al. (2024), el generar reflexiones a partir de las planeaciones académicas ayuda considerablemente a transformar las prácticas pedagógicas y a reforzar la idea del compromiso que tiene el docente para con su práctica educativa. (Tabla 1)

**Tabla 1.***Observación de los resultados de formación de los docentes*

Nombre del Observador	Lugar	Fecha	Hora
Ariel Fernando Camacho Ariza	Politécnico Álvaro González Santana en Sogamoso, Boyacá.	03/03/2025	8:00 a.m.
Objetivo de la Observación	Observar los resultados de formación a los docentes en sus aulas de clase (práctica 1)		
Observaciones del Día			
Descripción General	Se realizó la observación en tres aulas diferentes. Los docentes utilizaron recursos digitales básicos como presentaciones de PowerPoint y videos educativos de YouTube.		
Actividades Realizadas	Un docente implementó una dinámica con cuestionarios digitales básicos en Microsoft Forms. Los estudiantes respondieron preguntas relacionadas con el tema tratado en clase.		
Recursos Utilizados	PowerPoint. YouTube. Microsoft Forms.		
Interacción Docente-Estudiante	Participación de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, algunos mostraron desconcentración al no estar familiarizados con las dinámicas digitales.		
Dificultades o Limitaciones	Dos equipos presentaron problemas de conectividad. El tiempo fue insuficiente para realizar un análisis completo de resultados.		
Aspectos Positivos	Uso efectivo de presentaciones audiovisuales para reforzar el contenido. Introducción básica de evaluación digital interactiva.		
Reflexiones del Observador			
Análisis Personal		Recomendaciones	
Es necesario preparar mejor los dispositivos tecnológicos y brindar asistencia técnica para optimizar el tiempo de clase.		El docente debe capacitar al estudiante en manejo de herramientas más avanzadas. Evaluar soluciones para los problemas de conectividad.	

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los hallazgos cualitativos revelan una evolución progresiva en la integración de herramientas digitales por parte del profesorado. Aunque se evidenció participación activa de la mayoría de los docentes, también se identificaron dificultades como la poca familiarización con las dinámicas digitales (Huanca et al., 2020). Esta observación permite afirmar que los docentes empezaron a transitar de una enseñanza tradicional hacia prácticas más visuales e interactivas, aún incipientes y con limitaciones técnicas que requieren atención institucional.

Los datos demuestran que, si bien gran parte del profesorado se muestra consciente de la importancia de integrar las TIC en su práctica educativa, su implementación real continúa siendo irregular, reducida y, en algunas ocasiones, superficial. Éste sería el caso, por ejemplo, del uso básico de herramientas como, por ejemplo, PowerPoint, videos de YouTube o formularios en línea, sin ninguna planificación pedagógica coherente y sin ninguna alineación clara con las finalidades del aprendizaje. Tal como señala Domingo (2021), la resistencia al cambio, la inercia institucional y la casi completa ausencia de la formación especializada continúan siendo obstáculos decisivos para la transformación digital -del aula- de toda práctica educativa. En esta

línea, no se trata sólo de proporcionar acceso a la tecnología, sino que es importante que los docentes sean capacitados para llevar a cabo la integración de las TIC de manera crítica, responsable y con coherencia didáctica.

Igualmente, se constató que un buen número de los docentes optaban por utilizar herramientas digitales de forma instrumental, sin conseguir enlazarlas con metodologías que promuevan la autonomía, la colaboración o el pensamiento crítico, lo cual viene a ser una evidencia más de lo que se puso de manifiesto por Valdivieso y González (2023), al plantear que la verdadera apropiación de las competencias digitales exige que el docente supere el mero uso técnico, así como avanzar a un uso de tipo reflexivo y de una forma pedagógica de emplear las herramientas. De tal manera, queda claro que la brecha entre el conocimiento tecnológico y el uso didáctico sigue siendo un reto importante para el sistema educativo, y más aún en el marco de sistemas como la enseñanza primaria, dado que la formación docente aún realiza un recorrido importante.

Las TIC no tienen que ser consideradas únicamente como medio de transmisión de información, sino como entornos de construcción social del conocimiento que requieren de nuevas competencias didácticas, comunicativas y éticas de los docentes. La propuesta de un plan de formación a partir del enfoque TPACK, que se puso en práctica en el presente estudio, es una estrategia provechosa para combinar los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinar del profesorado.

## **Conclusiones**

Los resultados de esta investigación permiten evidenciar que, si bien existe una actitud favorable por parte del profesorado hacia el uso de las TIC en el aula, su implementación es parcial, y, muchas veces, centrada más en la presentación de contenidos que en la transformación de las prácticas pedagógicas. Esto da cuenta de que las competencias digitales están en un nivel de desarrollo básico en gran parte del profesorado y limita el aprovechamiento del potencial educativo de las TIC en contextos escolares de educación primaria.

De igual forma se reveló que los docentes conocen, desde una perspectiva técnica, herramientas digitales, pero muestran dificultades en su integración desde una perspectiva pedagógica, reflexiva y contextualizada. La existencia de una distancia entre el saber técnico y el saber didáctico de los docentes pone de manifiesto la urgencia de favorecer la formación del profesorado en competencias digitales desde un enfoque global, que articule el dominio de las tecnologías con los principios pedagógicos y curriculares pertinentes.

En último término, esta investigación corrobora la necesidad de implementar planes estratégicos de formación del profesorado en competencias digitales acordes y ajustadas a la idiosincrasia del contexto educativo. En este sentido, un modelo como el TPACK puede hacer las veces de guía para direccionar estos procesos de formación. La educación del siglo XXI requiere de docentes que sean capaces de integrar las tecnologías de una manera crítica, creativa y pertinente,

contribuyendo así al mejoramiento del desempeño docente y, en consecuencia, a la mejora de la calidad educativa que se brinda al estudiantado.

## Referencias

- Barrientos, N., Yáñez, V., Barrueto, E., & Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4). <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html/>
- Domingo P, R. (2021). ¡Uso de la tecnología por todos y para el bien de todos! Entrevistado por: Ruhadmi Boulet Martínez. *Atenas*, 4(56), 164-177. <https://doi.org/https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/49/75>
- Gaete, J., Costa, L., Villa, A., Ramírez, C., González, F., Veyl, I., & Reyes, D. (2020). *La Investigación Científica desde las Metodologías Cuantitativa, Cualitativa, Mixta y sus aspectos éticos*. Viña del Mar, Chile: UVM. <https://doi.org/https://repositorio.uvm.cl/server/api/core/bitstreams/70912d86-8b95-47a2-b69a-322dbd8fe637/content>
- García, J., García, M., Trujillo, J., & Moya, P. (2023). Análisis de la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) en el profesorado en formación: el contexto de Melilla, España. *Tech Know Learn*, (28), 585–612. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>
- Idrovo, F. (2019). Las competencias digitales. Una propuesta de integración con el ciclo de aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(1), 431-451. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1053>
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística [IBGE]. (2023). *Brasil se acerca a la universalización de Internet: IBGE*. <https://dplnews.com/brasil-se-acerca-a-la-universalizacion-de-internet-ibge/~:text=En%202022%2C%20Internet%20se%20convirti%C3%B3,ciento%20en%20comparaci%C3%B3n%20con%202021.>
- Losada, M., & Peña, C. (2023). Diseño instruccional: fortalecimiento de las competencias digitales a partir del modelo Addie. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ*, 13(25), 1-34. [https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672022000200038&script=sci\\_arttext](https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672022000200038&script=sci_arttext)
- Milton Ochoa, Experto en Evaluación. (2023). *Ranking 2023 Boyacá*. [https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20\(2023\)/A/dpto/Ponderado%20Boyaca.pdf](https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2023)/A/dpto/Ponderado%20Boyaca.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Decenal 2016-2026*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)

- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones [MinTIC]. (2023). *Colombia cerró el segundo trimestre de 2023 con más de 41 millones de accesos móviles a Internet*. <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/Noticias/326770:Colombia-cerro-el-segundo-trimestre-de-2023-con-mas-de-41-millones-de-accesos-moviles-a-Internet>
- Navarro, A. (2020). *La competencia digital para el uso y apropiación, crítico y responsable de las TIC, un estudio con estudiantes de grado cuarto de primaria*. Medellín: [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19229/1/NavarroAlina\\_2020\\_CompetenciaDigitalTIC.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19229/1/NavarroAlina_2020_CompetenciaDigitalTIC.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.  
<https://doi.org/https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Torres, D., Rincón, A., & Medina, L. (2024). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), 1-25.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22430/21457778.2246>
- Valdivieso, T., & González, M. (2023). Competencia digital docente: ¿dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria, el caso de Ecuador. *Íxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (49), 57-73.  
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36846509005>