

INTERVENCIÓN, GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA:

DESAFÍOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS



Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos



Facultad de
Ciencias de
la Educación
y Humanidades



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.345](https://doi.org/10.52501/cc.345)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**
PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
**COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos

Rosa Delia Cervantes Castro
Xóchitl Gómez Cordero
Evelia Reséndiz Balderas
Tomás Alfredo Moreno León
(coordinadores)



Facultad de
Ciencias de
la Educación
y Humanidades



Intervención, gestión e innovación educativa : desafíos teóricos y metodológicos / coordinadores Rosa Delia Cervantes Castro, Xóchitl Gómez Cordero, Evelia Reséndiz Balderas, Tomás Alfredo Moreno León. — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025.(Colección Ciencia e Investigación).

252 páginas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.345

ISBN: 978-607-2628-93-9

1. Innovaciones educativas. 2. Tecnología educativa. 3. Educación superior – Efectos de las innovaciones tecnológicas. I. Cervantes Castro, Rosa Delia, coordinadora. II. Gómez Cordero, Xóchitl, coordinadora. III. Reséndiz Balderas, Evelia, coordinadora. IV. Moreno León, Tomás Alfredo, coordinador

LC: LB1027 I58

DEWEY: I58

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a los coordinadores D. R. © Rosa Delia Cervantes Castro, Xóchitl Gómez Cordero, Evelia Reséndiz Balderas, Tomás Alfredo Moreno León, 2025. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
 comunicacioncientificapublicaciones  @ ComunidadCient2

ISBN 978-607-2628-93-9

DOI 10.52501/cc.345



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.345>

Índice

<i>Presentación</i>	9
<i>Prólogo, Elsa Fernanda González Quintero</i>	11
<i>Introducción</i>	13
1. La gestión de los aprendizajes para la mejora de la calidad en un posgrado de educación desde la percepción de los estudiantes en la nueva presencialidad <i>Ivana Abenhay Pérez Buentello, Erik Márquez de León, José Francisco Lara Guerrero.</i>	25
2. La educación familiar en el rendimiento académico de estudiantes de educación media superior <i>Jazmín Aimeé Flores de la Fuente, Marcia Leticia Ruiz Cansino, Luis Humberto Garza Vázquez</i>	45
3. La gestión de la política educativa de la NEM para la transición de calidad educativa a la excelencia académica <i>Orlando Vázquez Sánchez, Xóchitl Gómez Cordero</i>	63
4. Políticas educativas y su impacto en el desarrollo de la primera infancia en México <i>Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa, Natsumi del Rocío Noriega Naranjo, Yarely Isabel Echavarría Cordero</i>	79

5. La gestión de los representantes institucionales del PRODEP y la profesionalización docente en las universidades públicas estatales <i>Elizabeht del Carmen Valero Torres, Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña</i>	93
6. Hacia la innovación de metodologías de investigación en estudios de comprensión de textos. Un estudio de revisión sistemática <i>Tomás Alfredo Moreno de León, Norma Alicia Vega López. . . .</i>	117
7. Análisis reflexivo de la primera infancia en el marco internacional y nacional <i>Ivonne Sanjuanita Pulido Lara, Amelia Castillo Morán, Clara Mayela Cervantes Mata</i>	143
8. Situaciones de aprendizaje, la función lineal y GeoGebra <i>Jemima del Edén Gutiérrez Salce, Evelia Reséndiz Balderas . . .</i>	161
9. Gamificación y divulgación científica: estrategias innovadoras para la enseñanza de las ciencias <i>Berenice Villanueva Bocanegra, Antonio de Jesús Estrada Maldonado, Rosa Delia Cervantes Castro</i>	185
10. La narrativa como eje transformador en la educación: creatividad, empatía y aprendizaje multimodal <i>Cipatli Anaya Campos, Nali Borrego Ramírez</i>	203
11. Antecedentes teóricos de <i>rapport</i> y su impacto en el aprendizaje de inglés como idioma extranjero <i>Arleth Galván Frausto, Elsa Fernanda González Quintero</i>	223
<i>Sobre los autores</i>	241

Presentación

El libro *Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos* es resultado del trabajo colectivo generado en el marco del Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE), una iniciativa académica impulsada por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Esta obra representa mucho más que una compilación de textos: constituye la expresión tangible de una experiencia pedagógica situada, orientada a fortalecer las trayectorias formativas de estudiantes de maestría y doctorado mediante la participación en procesos reales de gestión, producción y divulgación científica.

El SIGIE surgió en diciembre de 2022 como una propuesta de la doctora Guadalupe Simón, entonces jefa de la División de Posgrado. Posteriormente, la doctora Rosa Delia Cervantes Castro (como nueva jefa de posgrado) impulsó la creación de un comité estudiantil conformado por el maestro Tomás Alfredo Moreno de León como presidente, la maestra Ivonne Sanjuanita Pulido Lara como secretaria, y la maestra Diana Teresa García Camargo como vocal. Este equipo, junto con otros estudiantes colaboradores, dio vida a un espacio autogestionado, horizontal y reflexivo que permitió a la comunidad de posgrado diseñar, coordinar y sostener encuentros mensuales para el análisis de problemas educativos desde diversas perspectivas; actividades que se llevaban mes a mes.

Con el arribo de la doctora Xóchil Gómez Cordero a la jefatura de posgrado, el SIGIE se integró formalmente a las actividades del Coloquio de

Posgrado, lo que permitió consolidar institucionalmente su impacto formativo y ampliar su proyección académica. Este respaldo institucional ha sido clave para que el seminario se convierta en un espacio reconocido de formación investigativa, en el que estudiantes de la Maestría en Gestión e Intervención Educativa y del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa asumen responsabilidades reales en la planeación de sesiones, la coordinación de ponencias, la edición de publicaciones y la gestión de redes académicas.

Los 11 capítulos que conforman esta obra derivan de las presentaciones realizadas en el SIGIE a lo largo de su primer año y medio de funcionamiento. Cada texto refleja no sólo los avances de investigación de sus autores, sino también una forma de concebir la práctica investigativa como un proceso colaborativo, situado y éticamente comprometido. El acompañamiento de asesores y la participación de ponentes invitados —tanto nacionales como internacionales— enriquecieron las discusiones y aportaron a la consolidación de una comunidad académica dinámica y crítica.

La publicación de este libro da cuenta del impacto del SIGIE como estrategia institucional orientada a construir una cultura de investigación inclusiva, reflexiva y transformadora. Representa, además, el compromiso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas con la formación integral de investigadores capaces de incidir con responsabilidad social en los desafíos contemporáneos de la educación. Este volumen es testimonio de una buena práctica formativa que articula la producción científica, la gestión del conocimiento y la mentoría académica en beneficio de una comunidad académica en construcción.

Prólogo

A 2 años de haber recibido la propuesta para la creación del Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE), impulsada por un grupo de estudiantes comprometidos con sus estudios doctorales y con el deseo de contar con espacios significativos de reflexión, me llena de orgullo ser testigo de la evolución académica y personal que este Seminario ha generado en la comunidad del posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Esta iniciativa, acogida con entusiasmo por la Jefatura de Posgrado e Investigación de la FCEH, ha propiciado no sólo el crecimiento de los y las estudiantes, sino también un enriquecimiento profesional en quienes tenemos el privilegio de acompañar sus procesos como supervisores y supervisoras.

Como mentores o mentoras de dichos estudiantes buscamos que experimenten oportunidades ricas en desafíos, cuestionamientos, reflexión, y humildad académica para reconocer y dar espacio a la mejora. Además, quienes hemos vivido la evolución de los y las estudiantes participantes del SIGIE, hemos tenido el gusto de apreciar lo importante que es formar parte de una comunidad académica sólida, experimentada que comparte el deseo de lograr la excelencia académica e investigativa. Hemos tenido la oportunidad de reconocer que cada estudiante es distinto o distinta y, por tanto, cada proyecto de investigación tiene una esencia propia que cada estudiante le proporciona al buscar cumplir los objetivos planteados, siendo ésta la

riqueza del SIGIE y de esta obra: las distintas perspectivas que cada estudiante y cada uno de sus mentores y mentoras le brindan a la gestión, la intervención e innovación educativa.

Por otra parte, para la comunidad estudiantil del posgrado de la FCEH, participar activamente en la organización, preservación, y desarrollo del SIGIE ha permitido, además de su maduración académica e investigativa, que florezca un sentido de pertenencia con nuestra Facultad y nuestra Universidad. Valorar el trabajo realizado por otros compañeros y compañeras aprendiendo de ellos, apreciar la guía que cada mentor, mentora, director o directora de tesis le proporciona, son actitudes que van más allá de lo académico: proporciona un crecimiento personal que cada estudiante vive de forma muy particular. Sin lugar a dudas, esta obra es un gran y digno ejemplo de la evolución que los y las estudiantes participantes han alcanzado durante sus estudios de posgrado y de su participación en el SIGIE.

A lo largo de once capítulos, el presente libro permite apreciar la forma en que cada estudiante, en colaboración con su directora o director, conceptualiza, vive e innova la práctica investigativa de la gestión, la intervención e innovación educativa. Es un ejemplo de cómo, a través del análisis teórico y empírico de distintas áreas de estudio como lo son las políticas educativas, la profesionalización docente, la educación inicial, el aprendizaje matemático, la gamificación, la comprensión lectora y la enseñanza de lenguas extranjeras, la gestión e intervención educativa puede ser situada en el contexto particular de cada uno de los entornos académicos o educativos que se analizan en este texto. De igual manera, esta obra es un claro ejemplo de la riqueza que existe en cada uno de los casos discutidos en los capítulos. Ya sea de forma empírica o de forma teórica, la gestión, la intervención y la innovación educativa se encuentran en el núcleo de la visión epistemológica plasmada en cada capítulo. Finalmente, estos once capítulos representan uno de los muchos peldaños que necesitan ser experimentados en la trayectoria de un estudiante de posgrado y un ejemplo de lo que la UAT, a través de la FCEH, busca en la formación de futuros investigadores e investigadoras.

DRA. ELSA FERNANDA GONZÁLEZ QUINTERO

Directora Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Introducción

El libro *Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos* se inscribe dentro de las actividades del Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE), como parte del proceso formativo del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Esta obra colectiva tiene como objetivo discutir la investigación educativa en los ámbitos de la gestión, intervención y la innovación educativa. En un contexto donde las exigencias del sistema educativo demandan nuevas formas de comprender, intervenir y gestionar los procesos escolares, este libro ofrece una plataforma de reflexión y análisis desde distintas perspectivas. La obra reúne once capítulos que abordan tanto estudios empíricos como ensayos teóricos sobre temáticas actuales, así como políticas educativas, profesionalización docente, educación inicial, aprendizaje matemático, gamificación, comprensión lectora y enseñanza de lenguas extranjeras. Al articular investigación e intervención, teoría y práctica, este libro busca contribuir a la consolidación de una comunidad académica crítica, capaz de incidir de manera significativa en el ámbito educativo nacional e internacional.

Contexto y finalidad del Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE)

El Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE) surge como una iniciativa académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, orientada a fortalecer los procesos de formación doctoral mediante la articulación de la investigación con la práctica profesional. Concebido como un espacio sistemático de encuentro, diálogo y producción intelectual, el SIGIE tiene como propósito central propiciar condiciones para que los estudiantes del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa, en compañía de sus asesores, desarrollen y consoliden sus proyectos de tesis en un entorno colaborativo, riguroso y situado. A través de este seminario se busca, además, fomentar una cultura académica centrada en la reflexión crítica, la pertinencia social de la investigación y el compromiso con la transformación educativa en contextos diversos.

El seminario se inserta en un modelo formativo que reconoce a la investigación como eje estructurador del perfil del egresado doctoral. En este sentido, el SIGIE no se limita a ser un espacio curricular o una actividad complementaria; por el contrario, constituye un eje articulador que da sentido y continuidad al proceso de formación de investigadores educativos. A lo largo del seminario, los doctorandos presentan avances de sus investigaciones, comparten hallazgos preliminares, someten a discusión sus decisiones teóricas y metodológicas, y reciben retroalimentación tanto de sus asesores como de sus pares. Esta dinámica colectiva permite afinar los enfoques, robustecer las argumentaciones y, sobre todo, fortalecer la apropiación crítica de los problemas que cada estudiante decide abordar.

Uno de los aspectos distintivos del SIGIE es su énfasis en la intervención y la gestión como categorías clave para la comprensión del campo educativo. Frente a una tradición investigativa que, por momentos, ha privilegiado la descripción o el diagnóstico, el seminario promueve una visión de la investigación como acción transformadora, capaz de incidir en la mejora de prácticas, políticas e instituciones educativas. En este marco, la innovación se asume no como una etiqueta vacía o un sinónimo de novedad tec-

nológica, sino como un horizonte ético y metodológico que interpela a los investigadores a imaginar y construir alternativas que respondan a los desafíos actuales de la educación.

El SIGIE también se distingue por su capacidad de generar productos académicos concretos que trascienden el aula y se proyectan al ámbito editorial y de divulgación científica. El presente libro es un ejemplo de ello. Producto del trabajo articulado entre doctorandos y asesores, esta obra colectiva no solo evidencia el avance de investigaciones en curso o concluidas, sino que representa un ejercicio de sistematización, escritura académica y compromiso con la circulación del conocimiento. En este sentido, el SIGIE se posiciona como un dispositivo pedagógico que vincula la formación doctoral con la producción científica, promoviendo que los estudiantes no solo se formen como lectores críticos, sino también como autores que dialogan con la comunidad académica y contribuyen activamente al campo educativo.

Otro elemento relevante del seminario es su carácter interdisciplinario. Aunque está inscrito en un programa doctoral con énfasis en gestión e innovación educativa, el SIGIE ha logrado convocar temas, perspectivas y metodologías provenientes de diversos campos: la psicología educativa, la sociología de la educación, la didáctica, la evaluación, la historia de la educación, los estudios del discurso, entre otros. Esta diversidad disciplinar enriquece los debates, amplía los marcos interpretativos y permite abordar las problemáticas educativas con mayor complejidad. En un contexto donde los desafíos del sistema educativo son múltiples y cambiantes, esta apertura epistemológica constituye una fortaleza invaluable.

Asimismo, el seminario reconoce la importancia del acompañamiento académico como parte esencial del proceso formativo. A diferencia de modelos que relegan la asesoría de tesis a encuentros esporádicos o puramente administrativos, el SIGIE promueve una lógica de tutoría dialógica, sostenida y comprometida, en la que los asesores no solo orientan, sino que también investigan, escriben y publican junto a sus estudiantes. Esta coautoría entre asesores y doctorandos, presente en varios de los capítulos del libro, es expresión de una ética formativa, que concibe al conocimiento como construcción colectiva y a la docencia como una práctica de corresponsabilidad académica.

Cabe destacar que el SIGIE ha logrado consolidarse como un espacio

legítimo y reconocido dentro de la cultura académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Su permanencia y fortalecimiento responden, en buena medida, al compromiso institucional con la calidad de los programas de posgrado y con la consolidación de cuerpos académicos que investigan desde una perspectiva situada y con impacto en las realidades locales. En este sentido, el seminario también representa una estrategia para favorecer la formación de redes de colaboración, la integración de líneas de investigación y la visibilidad del trabajo académico que se realiza al interior del doctorado.

Así, el Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa es mucho más que una actividad académica programada. Es una apuesta pedagógica, política y epistemológica por una formación doctoral que vincule el pensamiento crítico con la acción educativa transformadora. Es también un laboratorio de escritura, discusión e investigación, donde los estudiantes ensayan, corrigen, reformulan y consolidan sus voces como investigadores. Este libro es testimonio de ello: una muestra del potencial que tiene el SIGIE como espacio generador de conocimiento, como dispositivo formativo y como comunidad académica comprometida con la mejora de la educación.

Intervención, Gestión e Innovación Educativa

En los tiempos actuales, caracterizados por una creciente complejidad de los entornos escolares, institucionales y sociales, la educación requiere de enfoques más reflexivos, fundamentados y propositivos. La intervención, la gestión y la innovación educativa no son conceptos nuevos, pero su abordaje sistemático, crítico y contextualizado se vuelve más urgente que nunca. En este marco, la publicación de libros como *Intervención, Gestión e Innovación Educativa: Desafíos teóricos y metodológicos* no sólo es oportuna, sino absolutamente necesaria. Se trata de una contribución concreta a un campo que demanda con urgencia mayor densidad teórica, un corpus investigativo robusto y comunidades académicas capaces de construir conocimiento situado y transformador.

En primer lugar, es necesario reconocer que los tres ejes que articulan este libro —intervención, gestión e innovación— han sido históricamente

tratados de manera fragmentada o subordinada a enfoques administrativos, normativos o meramente operativos. La intervención suele asociarse a prácticas técnicas de mejora, desvinculadas de marcos conceptuales que expliquen sus alcances éticos, políticos y pedagógicos. La gestión ha sido entendida, durante décadas, como una función burocrática, centrada en el control y no en la transformación. Por su parte, la innovación ha sido reducida en muchos discursos a la mera incorporación de tecnologías, sin problematizar las condiciones estructurales que permiten —o impiden— el cambio educativo genuino.

Frente a esta situación, resulta urgente replantear estas categorías desde un enfoque crítico y multidimensional. La intervención educativa, lejos de ser solo una respuesta operativa, debe entenderse como una acción intencional, situada y argumentada que transforma la realidad desde dentro del sistema, a partir de la identificación de problemas reales, la sistematización de experiencias y la construcción colectiva de soluciones. La gestión, en cambio, debe trascender la dimensión administrativa para asumirse como una práctica pedagógica y política, centrada en la toma de decisiones informadas, participativas y contextualizadas. Y la innovación, finalmente, no puede reducirse a lo novedoso o a lo tecnológico, sino que debe articularse con procesos de mejora sostenida, con pertinencia cultural, inclusión y sentido ético.

En este sentido, elaborar textos como el presente libro es una apuesta necesaria para resignificar el campo de la gestión y la innovación educativa desde un paradigma formativo y reflexivo. Se requiere ampliar el repertorio teórico y empírico de estas áreas, no como una moda o una exigencia de productividad académica, sino como una vía para construir herramientas que permitan entender y transformar los escenarios reales donde se ejerce la docencia, la dirección escolar, la asesoría técnico-pedagógica, el diseño curricular o la política educativa.

Además, la formación de investigadores en este campo es una tarea que no puede postergarse. Durante mucho tiempo, la investigación educativa ha privilegiado ciertos objetos de estudio —como el aprendizaje, la evaluación o el currículo— dejando en segundo plano el análisis profundo de los modos en que se gestionan los procesos educativos, cómo se organiza y regula la vida institucional o qué condiciones permiten que una innovación

se sostenga y escale. Esta ausencia ha generado un vacío en la comprensión de los procesos estructurales que condicionan la calidad y equidad del sistema educativo. Por ello, formar investigadores capaces de teorizar, analizar y actuar en el campo de la gestión y la intervención es hoy una prioridad estratégica.

Asimismo, este tipo de publicaciones responde a una necesidad de generar foros de discusión académica que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento. En lugar de ser una suma de experiencias aisladas, los estudios reunidos en este volumen dialogan entre sí y se articulan a través de ejes problemáticos comunes: la mejora continua, la transformación institucional, el diseño de estrategias de intervención, la evaluación de políticas educativas, la incorporación de tecnologías en procesos pedagógicos y la promoción de la equidad. Este diálogo entre investigaciones fortalece la noción de que la innovación no surge de la espontaneidad individual, sino de procesos colaborativos, sistemáticos y críticos.

Por otra parte, este libro constituye también un aporte al fortalecimiento de comunidades académicas emergentes. La producción de textos científicos, por parte de estudiantes de doctorado y sus asesores, permite construir redes de conocimiento que no sólo responden a los lineamientos institucionales de los programas de posgrado, sino que trascienden hacia un compromiso con la transformación del sistema educativo. Al visibilizar los aportes de investigadores en formación, se democratiza la autoría académica y se reconoce que el conocimiento se construye en comunidad, desde múltiples voces y experiencias.

En definitiva, hablar hoy de intervención, gestión e innovación educativa implica reconocer que no basta con saber operar el sistema, sino que es necesario comprenderlo, cuestionarlo y reconstruirlo. Esto demanda más producción teórica, más investigaciones empíricas, más sistematización de experiencias y más espacios editoriales que alojen y difundan estos saberes. La elaboración de libros como este no es un fin en sí mismo, sino una estrategia para nutrir el pensamiento crítico, formar nuevos investigadores y alimentar una discusión académica que sea capaz de incidir en las políticas públicas, en las prácticas escolares y en la formación de profesionales comprometidos con una educación más justa, inclusiva y transformadora.

Por estas razones, este libro es más que una compilación de textos: es

una invitación a pensar la educación desde nuevas coordenadas. Es una muestra de que la gestión puede ser pedagógica, que la intervención puede ser reflexiva y que la innovación puede tener raíces profundamente éticas y sociales. Y sobre todo, es una afirmación de que investigar no es un lujo académico, sino una forma necesaria de compromiso con el futuro de nuestras instituciones educativas.

Diversidad temática y metodológica como fortaleza colectiva

Una de las principales fortalezas del libro *Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos* es la diversidad de enfoques, objetos de estudio y estrategias metodológicas que convergen en sus capítulos. Esta pluralidad no es casual ni desarticulada; por el contrario, es expresión de una construcción colectiva que reconoce la complejidad del campo educativo y la necesidad de abordarlo desde múltiples perspectivas. En lugar de uniformar las voces o imponer una lógica única de investigación, este libro se abre al diálogo entre distintas formas de producir conocimiento: estudios empíricos sustentados en evidencia sistemática y reflexiones teóricas que contribuyen al desarrollo conceptual del campo.

En términos generales, los capítulos pueden organizarse en dos grandes categorías. Por un lado, se encuentran aquellos trabajos que tienen un enfoque empírico, caracterizados por el uso explícito de una metodología, un diseño investigativo y un proceso de recolección y análisis de datos. Por otro lado, están los textos de reflexión teórica o conceptual, que si bien no presentan una sección metodológica formal, se sustentan en una revisión rigurosa de literatura especializada y en el desarrollo argumentativo de categorías clave que permiten repensar problemáticas educativas desde nuevas perspectivas.

Los capítulos empíricos se distinguen por ofrecer estudios situados, anclados en contextos específicos, que permiten observar con detalle cómo se manifiestan ciertos fenómenos educativos en la práctica. Estos textos incorporan descripciones metodológicas claras, en las que se precisan los enfoques (cualitativos, cuantitativos o mixtos), los instrumentos de recolección de información (encuestas, entrevistas, análisis documental, revisión siste-

mática, entre otros), los sujetos participantes y los procedimientos de análisis. En muchos casos, se trata de investigaciones en curso o recientemente finalizadas, desarrolladas en instituciones educativas de nivel medio superior y superior, así como en espacios de gestión escolar, formación docente o intervención pedagógica.

Este tipo de aportaciones cumple con una función fundamental: la generación de evidencia que permita tomar decisiones informadas en el campo educativo. Por ejemplo, en algunos capítulos se analizan las percepciones de estudiantes respecto a la calidad de la enseñanza en programas de posgrado; en otros, se examinan los efectos de la educación familiar sobre el rendimiento académico, o bien se proponen estrategias didácticas con apoyo en tecnologías como GeoGebra. Estas investigaciones empíricas no se limitan a describir datos, sino que los interpretan a la luz de marcos teóricos pertinentes, generando hallazgos que enriquecen la comprensión de los problemas educativos y abren nuevas líneas de análisis e intervención.

Por su parte, los capítulos de corte teórico-conceptual constituyen una contribución igualmente valiosa. En estos textos, el énfasis está puesto en la elaboración, análisis y articulación de categorías teóricas clave para entender procesos educativos contemporáneos. Lejos de ser ejercicios meramente especulativos, estas reflexiones se basan en una lectura crítica de literatura especializada, en el análisis comparado de propuestas teóricas y en la problematización de conceptos centrales como “calidad educativa”, “primera infancia”, “gamificación”, “narrativa multimodal” o “rapport pedagógico”.

La función de estos capítulos es doble. Por un lado, ofrecen claridad conceptual y afinamiento de categorías que muchas veces son utilizadas de forma imprecisa o ambigua en el discurso pedagógico. Por otro lado, permiten abrir horizontes de comprensión más amplios, al vincular las problemáticas locales con debates globales, al tender puentes entre distintas disciplinas y al proponer nuevas formas de pensar la intervención, la gestión y la innovación educativa. Se trata de textos que no sólo sistematizan lo que otros han dicho, sino que se posicionan críticamente frente a esas voces, aportando argumentos originales que enriquecen el debate académico.

Esta coexistencia entre estudios empíricos y textos teóricos no es una fragmentación, sino una complementariedad productiva. Mientras los pri-

meros iluminan fenómenos particulares desde la evidencia contextual, los segundos construyen los marcos que permiten interpretar esos fenómenos y proyectarlos a nuevas preguntas. Ambos tipos de aportes se necesitan mutuamente: sin teoría, la investigación empírica corre el riesgo de volverse anecdótica; sin investigación empírica, la teoría puede caer en la abstracción vacía. Este libro, al integrar ambos registros, se convierte en un espacio de confluencia donde el conocimiento se construye desde la pluralidad, pero con una unidad de propósito: comprender mejor para transformar mejor.

Otro punto a destacar es que esta diversidad metodológica no es fortuita, sino que refleja la orientación formativa del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa, donde se reconoce que cada objeto de estudio demanda un enfoque particular, y que la calidad investigativa no depende de una fórmula única, sino de la pertinencia y coherencia entre la pregunta de investigación, el marco teórico y el diseño metodológico. En este sentido, los capítulos del libro son también una muestra del proceso de maduración investigativa de sus autores, quienes con el acompañamiento de sus asesores, han sabido construir rutas propias, fundamentadas y rigurosas.

Finalmente, esta pluralidad también representa una invitación al lector a recorrer distintos caminos del pensamiento educativo. Quien se adentre en las páginas de este libro encontrará tanto datos que iluminan realidades concretas como marcos conceptuales que estimulan la reflexión profunda. Encontrará experiencias, modelos, propuestas y críticas. Pero, sobre todo, encontrará la evidencia de que es posible —y necesario— construir conocimiento educativo desde la diversidad, con diálogo, con solidez metodológica y con sentido formativo.

Descripción general de los capítulos

Este libro está conformado por 11 capítulos que, en conjunto, ofrecen una mirada amplia y rigurosa sobre diversas problemáticas vinculadas con la intervención, la gestión y la innovación educativa. Como ya se ha señalado, los capítulos se agrupan en dos grandes enfoques: aquellos de carácter empírico, que incluyen secciones metodológicas, y aquellos de corte reflexivo-teórico, centrados en el análisis conceptual. Esta combinación permite

al lector acceder a estudios sustentados en evidencias contextuales, así como a desarrollos argumentativos que enriquecen las categorías clave del campo educativo.

El capítulo 1, titulado “La gestión de los aprendizajes para la mejora de la calidad en un posgrado de educación desde la percepción de los estudiantes en la nueva presencialidad”, de Ivana Abenhay Pérez Buentello, Erik Márquez de León y José Francisco Lara Guerrero, presenta un estudio empírico desarrollado en el Doctorado en Gestión e Innovación Educativa. A través de un diseño cuantitativo, se analizan las percepciones de los estudiantes respecto a la planeación, comunicación, evaluación y flexibilidad en el aula, con el fin de valorar el impacto de estas prácticas en la mejora de la calidad del programa educativo. Este capítulo destaca por visibilizar los desafíos de la docencia en la “nueva presencialidad” pospandemia.

El capítulo 2, “La educación familiar en el rendimiento académico de estudiantes de educación media superior”, de Jazmín Aimeé Flores de la Fuente, Marcia Leticia Ruiz Cansino y Luis Humberto Garza Vázquez, es una revisión teórica que explora el papel de la familia como agente educativo. Desde una mirada crítica, las autoras analizan cómo factores como el estilo de crianza, el nivel educativo de los padres, el clima familiar y los recursos económicos influyen en el desempeño escolar de los adolescentes. Este capítulo representa una importante contribución para quienes investigan el vínculo entre entorno familiar y trayectoria escolar.

En el capítulo 3, “La Gestión de la Política Educativa de la NEM en la transición de calidad educativa a la excelencia académica”, Xóchitl Gómez Cordero, desarrolla una reflexión teórica sobre los alcances y desafíos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir del análisis de documentos oficiales, se plantea una lectura crítica sobre el tránsito del discurso de la calidad hacia uno centrado en la excelencia, y se discuten sus implicaciones para la gestión institucional y el ejercicio docente.

El capítulo 4, “Políticas educativas y su impacto en el desarrollo de la primera infancia en México”, de Brianda Sarai Rodríguez Zamarripa, Natsumi del Rocío Noriega Naranjo y Yarelly Isabel Echavarría Cordero, analiza cómo las políticas públicas han incidido en la atención a la primera infancia. Este texto teórico y documental ofrece un panorama del marco jurídico y programático vigente, identificando tensiones entre el enfoque

asistencial y el educativo, así como las brechas persistentes en la cobertura y calidad del servicio.

El capítulo 5, “La Gestión de los Representantes Institucionales del PRODEP y la profesionalización docente en las Universidades Públicas Estatales”, de Elizabeth del Carmen Valero Torres, Teresa de Jesús Guzmán Acuña y Josefina Guzmán Acuña; es un estudio empírico que examina el papel de los responsables institucionales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). A través del análisis de testimonios y experiencias, se discuten los retos en la implementación del programa y su impacto en la profesionalización del personal académico.

El capítulo 6, “Hacia la innovación de metodologías de investigación en estudios de comprensión de textos. Un estudio de revisión sistemática”, de Tomás Alfredo Moreno de León y Norma Alicia Vega López, presenta una revisión sistemática de literatura centrada en las metodologías utilizadas para investigar la comprensión de textos verbales y multimodales. El capítulo destaca la necesidad de incorporar enfoques metodológicos más diversos y representativos de la complejidad de los textos contemporáneos, con especial énfasis en los estudios de múltiples documentos.

En el capítulo 7, “Análisis reflexivo de la primera infancia en el marco internacional y nacional”, de Ivonne Sanjuanita Pulido Lara, Amelia Castillo Morán y Clara Mayela Cervantes Mata, se realiza una reflexión crítica sobre los discursos, políticas y tensiones que configuran la educación en la primera infancia. A partir de referentes nacionales e internacionales, las autoras discuten la importancia de comprender esta etapa educativa desde una mirada integral, que reconozca tanto los derechos de los niños como la formación especializada del personal docente.

El capítulo 8, “Situaciones de aprendizaje, la función lineal y GeoGebra” de Jemima del Edén Gutiérrez Salce y Evelia Reséndiz Balderas, es un trabajo empírico que se enmarca en la didáctica de las matemáticas. Se presenta una propuesta de intervención para la enseñanza de la función lineal a través del uso de GeoGebra, destacando la importancia de articular recursos digitales, modelación matemática y situaciones de aprendizaje contextualizadas.

En el capítulo 9, “Gamificación y divulgación científica” de Antonio de Jesús Estrada Maldonado y Rosa Delia Cervantes Castro, se desarrolla una

reflexión conceptual sobre las potencialidades de la gamificación como estrategia de enseñanza. El texto explora cómo el juego puede ser una herramienta para el aprendizaje significativo de la ciencia, y propone elementos para el diseño didáctico de experiencias gamificadas en entornos educativos formales.

El capítulo 10, “La narrativa como eje transformador en la educación: creatividad, empatía y aprendizaje multimodal”, de Cipatli Anaya Campos y Nali Borrego Ramírez, examina el papel de la narrativa como recurso pedagógico. Desde una perspectiva psicológica y multimodal, las autoras argumentan que las historias no sólo comunican información, sino que generan vínculos emocionales, potencian la creatividad y favorecen aprendizajes duraderos y significativos.

Finalmente, el capítulo 11, “Antecedentes teóricos de ‘rapport’ y su impacto en el aprendizaje de inglés como idioma extranjero,” de Arleth Galván Frausto y Elsa Fernanda González Quintero, ofrece un recorrido teórico por el concepto de *rapport* en el ámbito educativo. Las autoras analizan cómo la construcción de relaciones de confianza entre docentes y estudiantes incide positivamente en la motivación, la participación y el logro académico en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En conjunto, estos 11 capítulos configuran un mosaico de temáticas, enfoques y niveles de análisis que reflejan la riqueza y complejidad del campo educativo actual. Cada uno representa una ventana a problemáticas específicas, pero todas comparten un compromiso común: contribuir a la mejora de la educación desde la investigación, la reflexión crítica y la innovación transformadora.

1. La gestión de los aprendizajes para la mejora de la calidad en un posgrado de educación desde la percepción de los estudiantes en la nueva presencialidad

IVANA ABENHAY PÉREZ BUENTELLO*

ERIK MÁRQUEZ DE LEÓN**

JOSÉ FRANCISCO LARA GUERRERO***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.01>

Resumen

En esta investigación se tiene como objetivo analizar los procesos de gestión de los aprendizajes en el aula que realizan los profesores del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y si estos han contribuido de manera significativa a la mejora de la calidad del programa educativo desde la percepción de los estudiantes en el escenario de la nueva presencialidad que exige una práctica docente innovadora, donde las acciones pedagógicas y didácticas estén orientadas hacia el logro de la calidad expresada en la formación de profesionales en el campo de la investigación educativa. En términos metodológicos, se trata de un estudio de caso con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, donde se aplicó una encuesta a 25 alumnos de manera virtual por medio del software Google Forms, recabando información en las categorías: insumos y diseño de la planeación del curso, procesos de comunicación efectiva y socialización, diversidad en el manejo de estrategias y recursos didácticos, prácticas evaluativas, características del proceso de gestión de los aprendizajes y valoración de la gestión

* Doctorante en Gestión e Intervención Educativa. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7821-426X>

** Doctor en Educación. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1407-0312>

*** Doctor en Educación Internacional. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7552-9978>

de los aprendizajes en la formación y mejora de la calidad del programa educativo. Los resultados muestran en general que 60% de los alumnos considera que la gestión construida por los docentes ha contribuido significativamente a la mejora de la calidad del programa. En conclusión, a partir de la diversidad se ha configurado una gestión propia del programa que presenta matices dependiendo de la formación y experiencia docente, que ha sido determinante para enriquecer la formación de investigadores en educación. Se recomienda adecuar la práctica docente a las particularidades que demanda la nueva presencialidad.

Palabras clave: *educación superior, gestión de los aprendizajes, calidad educativa y percepciones estudiantiles.*

Introducción

Actualmente algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2022) se encuentran interesados en la forma en que los profesores gestionan el aula en las Instituciones de Educación Superior (IES) en la nueva presencialidad porque sus decisiones pedagógicas y didácticas son fundamentales para alcanzar los aprendizajes, por lo tanto, ejercen presión a los Gobiernos nacionales para que atiendan el tema. Esta recomendación la asume el Estado Mexicano y, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con fundamento en la Ley de Educación Superior (2021) solicita a las universidades públicas que los docentes consoliden procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo profesional, la investigación e innovación científica, además de incluir las tecnologías acordes con los retos del regreso a la presencialidad. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020) también ha manifestado que para asegurar la realización de las funciones sustantivas de docencia e investigación se requiere diversificar estrategias de aprendizaje y explorar opciones que integren las herramientas virtuales.

Lo anterior ha ocasionado que las universidades se encuentren en un proceso de transición derivado del paso presencial-a distancia-nueva pre-

sencialidad provocado por la pandemia COVID-19 y las presiones del entorno que invita a la comprensión, adaptación y evolución de la gestión de los aprendizajes para lograr la calidad.

Se aprecia una preocupación acerca del desarrollo de los procesos educativos en la educación superior, en particular, para interés del estudio, en los programas de posgrado de educación que requieren de estrategias docentes acorde con los tiempos actuales. Resulta relevante abordar el tema en un posgrado de una universidad pública a nivel nacional para comprender lo que sucede en la gestión de los aprendizajes de los futuros investigadores.

Ante este escenario del regreso a la presencialidad lo que está en juego es la formación de los futuros investigadores que con base en la calidad recibida atenderán y resolverán desde la ciencia los problemas de interés en la educación mexicana. En este sentido, el estudio tiene como objetivo analizar los procesos de gestión de los aprendizajes en el aula que realizan los profesores del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa (DGIE) de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), y si estos han contribuido de manera significativa a la mejora de la calidad del programa educativo desde la percepción de los estudiantes en el escenario de la nueva presencialidad que demanda una práctica docente innovadora dirigida hacia el logro de la calidad expresada en la formación de profesionales en la investigación educativa.

En la literatura se encontraron estudios que abordan el tema en posgrado. Así, por ejemplo, las investigaciones realizadas por Melgarejo y Rivas (2021) y Ayala et al. (2024) coinciden en analizar cuantitativamente y de manera descriptiva, la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las dimensiones de planificación, ejecución y evaluación en estudiantes, y sus repercusiones en la calidad en programas de posgrado de la Universidad Mayor de San Marcos y Universidad Emiliano Zapata, respectivamente. No se encontraron investigaciones que aborden como tal el objeto de estudio en la nueva presencialidad, por lo tanto, el trabajo ofrece un panorama sobre la forma en que los profesores se han ido apropiando del cambio en la realidad educativa del aula que demanda repensar e innovar la forma de gestionar la formación académica e investigativa.

Para este fin, se establece una estructura del texto que inicia con aspectos teóricos de la gestión de los aprendizajes. Después se muestran los apartados de metodología, el análisis de resultados y las conclusiones.

Marco teórico

La gestión de los aprendizajes bajo el enfoque de la mejora continua de la calidad en la educación superior en la nueva presencialidad

En la literatura existen distintas definiciones de la gestión de los aprendizajes. Acosta et al. (2012) la conciben como “los procesos que permiten la generación de decisiones y formas de explorar y comprender una compleja gama de posibilidades para aprender” (p. 1). Mientras que Pacheco et al. (2021) la definen como

[...] la participación activa de los docentes que juegan un rol de mucha importancia asume la dirección creadora del proceso de enseñanza aprendizaje, planificando y organizando la situación de aprendizaje, orientando a los alumnos y evaluando el proceso y el resultado. (p. 566)

Lo anterior sugiere que en este estudio se entienda a la gestión de los aprendizajes como el proceso donde el profesor universitario decide, planifica e integra los recursos pedagógicos y didácticos disponibles para generar ambientes que favorezcan el logro de los aprendizajes en el aula.

La gestión debe orientarse a la calidad bajo el enfoque de la mejora continua donde los actores no dejan de esforzarse, entrando en un ciclo de planear, hacer, verificar y volver a realizar las actividades para mejorar y alcanzar la calidad, en consecuencia, se fomenta una cultura del aprendizaje organizacional (Moscoso et al., 2024).

Cuando se habla de la gestión de los aprendizajes para la mejora continua de la calidad se hace referencia a que el profesor percibe a los alumnos de posgrado como seres humanos con realidades distintas. Por ende, la práctica docente debe ser diversa e inclusiva que busca alcanzar la calidad

con ayuda de la retroalimentación para mejorar continuamente, en un escenario en constante cambio como lo es la nueva presencialidad.

Elementos de la gestión de los aprendizajes en el aula de posgrado

Se requiere definir de manera clara los insumos que serán de utilidad para el diseño de “la planeación de un curso universitario porque es necesaria para prever y tomar mejores decisiones” (López, 2021, p. 8) al momento de desarrollar las clases de posgrado. Algunas actividades que mejoran la planeación son: el encuadre del curso, al iniciar la materia el profesor da a conocer los objetivos, contenidos, actividades y aspectos de la evaluación; el diagnóstico de grupo, el maestro recupera los aprendizajes previos relacionados con los contenidos de su materia, los estilos de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, las condiciones económicas y sociales, así como el acceso y manejo de recursos tecnológicos que darán respuesta a las exigencias formativas disciplinares e investigativas para un posgrado en la nueva presencialidad.

La comunicación y la socialización son clave para gestionar los aprendizajes en posgrado, se trata de un “proceso mediante el cual un emisor transmite uno o más mensajes acerca de un contenido determinado a uno o varios receptores” (Cortés, 2020, p. 601). En este sentido, el profesor debe dominar la comunicación corporal y verbal, manejar un lenguaje académico y científico, así como incorporar otros medios de comunicación acorde a la nueva presencialidad, por ejemplo, redes sociales digitales y plataformas virtuales. En la formación en la investigación de un posgrado se requiere de una comunicación académica efectiva para enseñar, practicar y generar conocimiento científico.

Las estrategias y recursos didácticos son “aquellos causes que facilitan el desarrollo de las competencias básicas y el proceso de desarrollo integral del alumnado” (Gómez y García, 2014, p. 123). Los profesores de posgrado experimentan con distintas estrategias y recursos inclusivos para acercar a los alumnos hacia los contenidos disciplinares y la investigación. Por lo tanto, el docente debe implementar estrategias como lectura y discusión, así como recursos impresos y virtuales. Además, en atención a los cambios en

la presencialidad de la educación es necesario incorporar herramientas didácticas tecnológicas.

La evaluación es fundamental en cualquier proceso formativo de carácter investigativo, se trata de “un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza” (Litwin et al., 2003, p. 168). Dichas prácticas integran momentos, tipos, técnicas e instrumentos para evaluar el desempeño de los alumnos y también el trabajo docente. Incluso la evaluación contempla herramientas virtuales para valorar los aprendizajes en el regreso a la educación presencial. Asimismo, los ejercicios de retroalimentación son fundamentales en la mejora continua de la gestión porque ayudan a reflexionar y tomar decisiones que modifican el quehacer del profesor en el aula para lograr la calidad educativa.

En cuanto a las características de los procesos de gestión de los aprendizajes, estos requieren de coordinación y optimización de los recursos que el profesor tiene a su alcance son participativos, dando la oportunidad para que los alumnos se involucren en las clases y decidan en conjunto con el maestro las actividades o recursos didácticos a implementar. De igual forma; son flexibles, adaptativos y evolucionan porque permiten ajustes dependiendo de las circunstancias que se vayan presentando en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la universidad y la sociedad. Por ejemplo, los cambios que se presentan en la nueva presencialidad demandan innovar la práctica docente.

A partir de los elementos y características antes mencionadas es posible determinar desde la percepción de los alumnos lo significativo que pueden ser los procesos de gestión de los aprendizajes para la mejora de la calidad del DGIE que ofrece la UAT.

El fortalecimiento de los procesos de gestión de los aprendizajes como parte de la agenda en la UAT

La UAT ha realizado acciones en atención a las recomendaciones de organismos internacionales e instancias nacionales para fortalecer los procesos de gestión de los aprendizajes ante un contexto pospandémico en la educa-

ción presencial que exige reinventar la práctica docente para cumplir con los perfiles de egreso de los programas académicos de posgrado, porque se tiene que cuidar la calidad en la enseñanza de la investigación.

Al respecto, la UAT coloca en su agenda el tema de la gestión de los aprendizajes al incluirlo en una política institucional que se evidencia en el Plan Institucional de Desarrollo 2024-2028 en el Eje 1. Formación integral inclusiva e incluyente del estudiante en el 1.3 Formación con sentido social se establece “Fortalecer los aprendizajes imprescindibles y fundamentales de las y los estudiantes de la UAT de los niveles de Educación Media Superior y Superior” (p. 48). También muestra dicha política en el Eje 2. Docentes con sentido humanista en el 2.2. Programas pertinentes y de calidad se plantea “Fortalecer los aprendizajes fundamentales y proporcionar herramientas pertinentes que midan y fortalezcan el logro académico de las y los estudiantes de acuerdo con sus perfiles, propósitos y contexto” (p. 53).

Algunas de las acciones institucionales en favor de la gestión de los aprendizajes son: cursos de capacitación pedagógica y disciplinar que ofrece el Centro Institucional de Educación Continua y a Distancia a los profesores para que mejoren su práctica docente, los talleres de capacitación que promueve la Secretaría de Investigación y Posgrado para que los docentes desarrollen las habilidades investigativas y la enseñanza de la investigación científica especialmente en los programas de posgrado. Cabe señalar que no se encontraron informes de los resultados obtenidos en las iniciativas para valorar los avances que se han tenido en el tema, por esta razón es que el estudio es relevante, pertinente y representa una oportunidad para analizar la relación entre la gestión de los aprendizajes y la mejora de la calidad en uno de los posgrados que ofrece la UAT.

Teoría de las percepciones de los estudiantes sobre la gestión de los aprendizajes

Es importante considerar que las apreciaciones y juicios de valor que hacen los alumnos del desenvolvimiento docente en el aula y si esto ayuda a la mejora continua de calidad del DGIE necesita ser discutido desde los planteamientos teóricos de las percepciones.

Las percepciones son utilizadas en investigaciones cuantitativas en el campo de la educación para entender las opiniones o preferencias de los actores que son el resultado del conocimiento y experiencias vividas acerca del objeto de estudio en los distintos espacios escolares (Orellana, 2021), como sucede con los futuros doctores que interpretan ciertos aspectos de las prácticas de gestión de los aprendizajes que realizan sus maestros con base en los conocimientos adquiridos e involucramiento en situaciones relacionadas con tema en la UAT.

Según las posturas de Pefaur (2005) y Paredes (2012) acerca de las percepciones en las organizaciones, los individuos centran su atención en un objeto que siempre está en constante movimiento porque se ve influenciado por las interacciones sociales de los demás en la entidad, lo cual hace que las personas aprecien momentos y particularidades de este. También la percepción de los sujetos está condicionada por el rol o lugar que ocupa en la estructura organizacional, los elementos de intereses, socioemocionales, autoridad, poder, liderazgo, redes de confianza, entre otros. Por esta razón es que hay distintas percepciones del mismo objeto en una misma institución.

En el estudio, los alumnos manifiestan su opinión acerca de la gestión de los aprendizajes dependiendo de las experiencias en las clases que han tenido con algunos profesores, si trabajan como docentes, si mantienen una relación laboral con la universidad donde estudian el doctorado, entre otras. En este sentido no se tiene una percepción única y verdadera porque cada percepción interpreta solo una parte de la gestión pedagógica que se realiza en el DGIE, lo que existe es una diversidad de percepciones que permiten entender de mejor forma el objeto de estudio.

Metodología

La investigación es de corte cuantitativo y se aborda desde un estudio de caso pretendiendo, desde las percepciones de los estudiantes, comprender la complejidad de los procesos de gestión de los aprendizajes que son promovidos por los profesores en busca de la mejora continua de la calidad considerando las particularidades contextuales del DGIE de la UAT tomando

en cuenta la mirada de los alumnos en el marco de las exigencias de la nueva presencialidad.

El alcance de la investigación es descriptivo, debido a que se busca caracterizar y evidenciar una configuración de la gestión de los aprendizajes en el DGIE de la UAT, institución pública, y su contribución a la mejora de la calidad educativa desde la posición estudiantil (González y Rivera, 2024).

Cabe destacar que el diseño de la investigación es no experimental transversal debido a que la información se adquiere en un solo momento, considerado como único e irrepetible, la opinión de los alumnos de posgrado se concibe como una realidad percibida en un tiempo y espacio definido, de este modo la gestión de los aprendizajes se analiza de la misma manera que se manifiesta en la apreciación de los estudiantes implicados en el estudio.

Se decidió utilizar la encuesta para obtener la información de los futuros doctores sobre la manera en que se llevan a cabo las acciones pedagógicas y didácticas orientadas a la calidad de los aprendizajes. Se aplicó de manera virtual a través del software Google Forms a 25 de 27 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre del DGIE inscritos en el período escolar 2025-1. Se tomó en cuenta que los participantes se encontraran activos para asegurar la regularidad en sus estudios en el programa educativo, que aceptaran contestar el instrumento y, sobre todo, que estuvieran en condiciones de dar a conocer su experiencia vivida en los procesos de gestión de los aprendizajes en el aula. Para diseñar la base de datos, sistematizar y analizar la información se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). La encuesta está estructurada por una serie de preguntas, usando la escala Likert en las respuestas mucho, poco y nada integradas en categorías como se muestra en el apartado de análisis de resultados.

Resultados

En este apartado se analizan los resultados obtenidos por las categorías establecidas tomando en cuenta los planteamientos teóricos. De esta manera se logra apreciar lo que está sucediendo con la gestión de los aprendizajes que hacen los docentes y su aportación a la calidad del DGIE de la UAT,

desde la mirada de los futuros doctores en el campo de la educación en la nueva presencialidad.

En la categoría insumos y diseño de la planeación del curso, 72% de los participantes considera que los profesores realizan mucho el encuadre en su materia y 60% afirma que entregan el programa de estudio de manera oportuna. A pesar de estos porcentajes, existe un grupo de estudiantes que conocen poco o nada los objetivos, contenidos y demás aspectos que se deben dialogar al iniciar una materia para construir ambientes de aprendizaje. Sucedió lo que mencionan Pérez et al. (2024), respecto a que el modelo de enseñanza no está sustentado, esto hace que los alumnos tengan dudas y pierdan el interés por la asignatura, en consecuencia, la formación se ve afectada y no se lograrán los aprendizajes esperados. Mientras que 52% menciona que los programas de estudio tienen poca claridad y congruencia entre los aspectos que lo componen; 40% indica que los docentes realizan poco el diagnóstico de grupo y que la planeación no refleja del todo la experiencia vivida en la transición de modalidades educativas porque integra pocos elementos pedagógicos y didácticos acorde a la nueva presencialidad.

Tabla 1.1. *Categoría: Insumos y diseño de la planeación del curso*

<i>Categoría</i>	<i>Escala de valor</i>			<i>Total de participantes</i>
	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>	
<i>Insumos y diseño de la planeación didáctica</i>				
1. ¿Consideras que los profesores realizan el encuadre de los cursos (se mencionan los objetivos, contenidos, dinámicas, actividades, criterios de evaluación, entre otros aspectos) al comenzar un semestre?	72%	24%	4%	25
2. ¿Consideras que en los cursos se ha llevado a cabo el diagnóstico de grupo que incluye la evaluación de los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales y situación socioeconómica de los alumnos?	28%	40%	32%	
3. ¿Consideras que los maestros entregan el programa de estudio de manera oportuna a los alumnos para que conozcan los contenidos y actividades de la materia?	60%	32%	8%	
4. ¿Consideras que existe una claridad y congruencia entre los objetivos, contenidos, actividades, tiempos, recursos e instrumentos de evaluación en los programas de estudio de las asignaturas?	48%	52%	0%	
5. ¿Consideras que la planeación integra elementos pedagógicos y didácticos derivados de las experiencias vividas en la transición de la educación presencial-a distancia-nueva presencialidad ocasionado por la pandemia del covid-19?	24%	40%	36%	

Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría se muestra que los profesores del DGIE necesitan recuperar información relevante al inicio de un semestre para estar en condiciones de construir un programa del curso que guíe la práctica docente y en el cual se vean representados los alumnos (Pérez, 2016).

Tabla 1.2. *Categoría: Procesos de comunicación efectiva y socialización*

<i>Categoría</i>	<i>Escala de valor</i>			<i>Total de participantes</i>
	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>	
<i>Procesos de comunicación efectiva y socialización</i>				
6. ¿Consideras que los profesores manejan de manera apropiada los estímulos verbales (pronunciación de las palabras), vocales (volumen y velocidad de las palabras al hablar), físicos (gestos, movimientos y expresión facial) y situacionales (contexto, medio y recursos) durante la interacción en el salón para favorecer los aprendizajes?	68%	32%	0%	25
7. ¿Consideras que en el aula existe un control de la distancia, corporal, vocal, de las palabras y situaciones apropiado en la interacción del profesor con los estudiantes y entre estudiantes?	76%	24%	0%	
8. ¿Consideras que en los diferentes cursos se utiliza un lenguaje académico y científico acorde con la formación en estudios de posgrado?	84%	16%	0%	
9. ¿Consideras que los profesores logran captar la atención, promueven el interés y participación de los alumnos para favorecer la interacción y socialización de los contenidos durante los procesos de enseñanza-aprendizaje?	64%	32%	4%	
10. ¿Consideras que en los procesos de comunicación de la nueva presencialidad se han incorporado tecnologías utilizadas en la educación a distancia durante la contingencia sanitaria (por ejemplo, redes sociales, plataformas digitales, videollamadas, entre otros)?	44%	52%	4%	

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría procesos de comunicación efectiva y socialización, 68% de los alumnos indica que los docentes manejan los estímulos y situaciones en el aula apropiadamente, 76% opina que existe mucho control de la distancia en la interacción entre docente y alumno durante las clases, 84% manifiesta que los docentes usan mucho un lenguaje académico y científico acorde al posgrado y 64% afirma que la manera en que el maestro da la clase favorece mucho la atención, interés y participación. Por el contrario, 52% dice que se han incorporado poco las tecnologías a los procesos de comunicación de la nueva presencialidad. Se presenta lo que Asanza (2023) plantea como comunicación inconsistente, a pesar de contar con porcentajes favorables, existen alumnos que perciben poca efectividad de la comunicación, esto sucede cuando las relaciones sociales entre profesor y estu-

diantes son inadecuadas ocasionando que la gestión pierda fuerza, se manifieste el desánimo y el desempeño académico disminuye.

En esta categoría se observa que cuando la comunicación es asertiva en el aula se contribuye al programa educativo y la institución porque desde el salón de clases del DGIE se fomenta el diálogo que conlleva tomar decisiones a favor de la formación doctoral y se convierte en una herramienta para la transformación del entorno escolar en tiempos de adaptación a la nueva presencialidad (Latapi y Castillo, 2006).

En esta categoría se pone en evidencia que los docentes se encuentran en un proceso de transición en la gestión de los aprendizajes, que implica dar sentido de manera colectiva a la nueva educación para estar en condiciones de actuar con los recursos más apropiados (Weick, 1995).

Tabla 1.3. *Categoría: Diversidad en el manejo de estrategias y recursos didácticos*

<i>Categoría</i>	<i>Escala de valor</i>			<i>Total de participantes</i>
	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>	
<i>Diversidad en el manejo de estrategias y recursos didácticos</i>				
11. ¿Consideras que en los cursos se contempla distintas estrategias para gestionar los aprendizajes (por ejemplo, lección magistral, lectura, demostración, discusión, aprender haciendo, entre otras)?	44%	52%	4%	25
12. ¿Consideras que en el aula se promueve el uso de diferentes recursos didácticos (por ejemplo, impresos, tecnológicos, entre otros)?	40%	60%	0%	
13. ¿Consideras que las estrategias y recursos didácticos atienden la inclusión y diversidad del salón de clases?	52%	44%	4%	
14. ¿Consideras que se han incorporado y adaptado estrategias y recursos didácticos virtuales utilizados en la educación en línea durante la pandemia de covid-19 a la nueva presencialidad?	28%	68%	4%	

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría diversidad en el manejo de estrategias y recursos didácticos, 52% de los estudiantes considera que los profesores poco toman en cuenta distintas estrategias, 60% afirma que promueven poco el uso de diversos recursos didácticos para gestionar los aprendizajes y 68% indica que han incorporado y adaptado poco las estrategias y recursos virtuales usados durante la pandemia en las clases presenciales. Como bien plantea Sánchez (2014) estas limitaciones en el profesorado pueden ser entendibles porque se trata de investigadores que han centrado su formación en el quehacer científico y no tanto en la enseñanza de la ciencia, afectando los ambientes

de aprendizaje. Formar en investigación es una actividad que demanda preparación pedagógica y didáctica para lograr los aprendizajes en los futuros doctores. Por el contrario, 52% de los alumnos consideran que la práctica docente atiende mucho la inclusión y diversidad en el grupo, esto coincide con la política institucional de la UAT y permite concientizar a la comunidad universitaria que el acceso y las condiciones de formación en la investigación en el DGIE está abierta para todos.

Con respecto a la categoría prácticas evaluativas 60% de los estudiantes consideran que existe mucha pertinencia en los criterios que utilizan los profesores para valorar los aprendizajes y 48% opina que realizan mucho la retroalimentación. Se manifiesta lo que plantea Anijovich y Cappelletti (2018) como la oportunidad de la evaluación donde se acentúa lo que se espera que los alumnos cumplan en la evaluación y con los resultados implementar estrategias para reafirmar lo aprendido o hacer hincapié en aquello que aún no ha quedado comprendido. Sin embargo, 52% menciona que en los cursos se realiza poco los momentos de la evaluación, 48% afirma que se trabaja poco la autoevaluación y coevaluación, y 60% dice que se han utilizado poco las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para evaluar los aprendizajes en la nueva presencialidad. Se presentan limitaciones en el contenido de las prácticas evaluativas, de acuerdo con Perazzi y Celman (2017) es algo común en los docentes porque destinan más tiempo y esfuerzo a las estrategias de enseñanza y menos a recabar información sobre los avances en los aprendizajes.

En esta categoría los alumnos perciben que a pesar de la intención de evaluar de forma adecuada, no se logra alcanzar a plenitud porque existen limitaciones en el desarrollo de la evaluación durante los cursos de doctorado, por lo tanto, sólo se podrá lograr los aprendizajes y la calidad a partir de la implementación de buenas prácticas evaluativas acorde a la nueva presencialidad (Mejía y Mejía, 2021).

En la categoría características del proceso de gestión de los aprendizajes 56% de los alumnos consideran que es muy flexible porque los profesores redireccionan las actividades según se vayan presentando las situaciones de aprendizaje en el aula. Pero 60% opina que existe poca coordinación y optimización de los recursos durante la gestión, 56% menciona que es poco participativa y 60% afirma que se ha adaptado y evolucionado poco a las

necesidades formativas de la nueva presencialidad. Se evidencia lo que González (2024) menciona como dificultades al replantear el quehacer docente con una reconfiguración en las particularidades de la gestión para crear ambientes de aprendizaje idóneos.

Tabla 1.4. Categoría: prácticas evaluativas

Categoría	Escala de valor			Total de participantes
	Mucho	Poco	Nada	
Prácticas evaluativas				
15. ¿Consideras que los criterios de evaluación en las materias son apropiados para valorar los aprendizajes?	60%	36%	4%	25
16. ¿Consideras que en los cursos se emplean los momentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?	44%	52%	4%	
17. ¿Consideras que en las materias se trabaja la autoevaluación y coevaluación para promover otros tipos de evaluación de los aprendizajes distintos a la heteroevaluación?	36%	48%	16%	
18. ¿Consideras que los profesores llevan a cabo procesos de retroalimentación sobre las actividades o trabajos del curso?	48%	36%	16%	
19. ¿Consideras que en los cursos de la nueva presencialidad se han evaluado los aprendizajes utilizando las TIC, derivado de la educación durante la pandemia de covid-19?	32%	60%	8%	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1.5. Categoría: Características del proceso de gestión de los aprendizajes

Categoría	Escala de valor			Total de participantes
	Mucho	Poco	Nada	
Características del proceso de gestión de los aprendizajes				
20. ¿Consideras que existe una coordinación y optimización de los recursos en los procesos de gestión de los aprendizajes en el aula?	36%	60%	4%	25
21. ¿Consideras que los procesos de gestión de los aprendizajes son participativos porque además del profesor, existen las condiciones para que los estudiantes tomen decisiones en relación con las acciones formativas en el aula?	44%	56%	0%	
22. ¿Consideras que los procesos de gestión de los aprendizajes son flexibles porque permiten reorientar las actividades pedagógicas y didácticas?	56%	32%	12%	
23. ¿Consideras que los procesos de gestión de los aprendizajes se han adaptado y evolucionado a las necesidades formativas de la nueva presencialidad?	36%	60%	4%	

Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría los profesores del DGIE asumen que la gestión en el aula debe ajustarse a partir de los cambios que se presentan en la cotidianidad, pero al realizar las modificaciones tienen problemas para encontrar los recursos apropiados a dichos cambios y a la par intentan innovar la prácti-

ca docente en atención a las exigencias de la nueva presencialidad (Salinas y Abreu, 2021).

En la categoría valoración de la gestión de los aprendizajes en la formación y mejora de la calidad del programa educativo 64% de los alumnos considera que la gestión que desarrollan los docentes ha contribuido mucho en su formación profesional como académico e investigador, el 60% menciona que la gestión ha contribuido de manera significativa en la mejora de la calidad del DGIE y 52% afirma que responde a las características y necesidades formativas en la nueva presencialidad. Como bien plantea Pasantes y Cordero (2023) cuando los esfuerzos colectivos expresados en la gestión pedagógica son constantes ayuda a potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje que traen como resultado una percepción favorable sobre la mejora continua de la calidad en el programa académico, sin embargo, los profesores deben seguir trabajando en la lectura de los cambios que se presentan en la nueva presencialidad.

Tabla 1.6. *Categoría: Valoración de la gestión de los aprendizajes en la formación y mejora de la calidad del programa educativo*

<i>Valoración de la gestión de los aprendizajes en la formación y mejora de la calidad del programa educativo</i>	<i>Escala de valor</i>			<i>Total de participantes</i>
	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>	
24. ¿Consideras que la gestión de los aprendizajes empleada por los docentes ha contribuido en tu formación profesional como académico e investigador en el campo de la educación?	64%	32%	4%	25
25. En términos generales ¿consideras que la gestión de los aprendizajes construida por los docentes ha contribuido de manera significativa en la mejora de la calidad del programa educativo?	60%	36%	4%	
26. ¿Consideras que la gestión de los aprendizajes que se realiza en el aula del programa académico es pertinente y responde a las características y necesidades formativas propias de la nueva presencialidad?	52%	48%	0%	

Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría se aprecia que el profesorado del DGIE asume la gestión de los aprendizajes como algo fundamental para lograr la calidad educativa, lo que se traduce en una buena formación de los alumnos en lo disciplinar y en el quehacer de la investigación educativa (Bedoya et al., 2021).

Conclusiones

En esta investigación se muestra la manera en que es percibida la gestión de los aprendizajes por estudiantes de un programa de doctorado que se encuentra en el Sistema Nacional de Posgrados de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). El estudio se introdujo a un tema sensible en cualquier institución educativa, sin embargo, hubo la apertura de las autoridades correspondientes en la universidad elegida y se logró el objetivo de analizar los procesos de gestión de los aprendizajes en el aula que llevan a cabo los docentes del DGIE de la FCEH de la UAT desde la percepción de los futuros doctores que describen una configuración de la gestión con matices distintos en los aspectos de planeación de cursos, comunicación, estrategias y recursos didácticos, prácticas evaluativas, características y efectos en la formación y calidad educativa. En su conjunto los estudiantes afirman que con este tipo de práctica docente sí se ha mejorado la calidad del programa educativo, cumpliendo con las pretensiones que persigue dicho doctorado.

Las percepciones de los estudiantes sobre la gestión de los aprendizajes son sólo una interpretación de los actores involucrados en el programa educativo, sin embargo, sus apreciaciones son importantes para tener un panorama general acerca de la labor que realiza la planta docente con la intención de posicionar al Doctorado como uno de los programas líderes en la formación de investigadores educativos en Tamaulipas.

En este sentido, se emiten las siguientes recomendaciones con la finalidad de mejorar los procesos de gestión de los aprendizajes en el DGIE ante el escenario de la nueva presencialidad: elaborar un instrumento de evaluación que permita recabar información de manera frecuente acerca de la gestión del aula para que las autoridades correspondientes estén en condiciones de tomar decisiones al respecto, ofrecer cursos de capacitación docente sobre pedagogía y didáctica enfocada en la enseñanza de la investigación educativa, realizar foros de experiencias exitosas que han tenido algunos profesores para motivar al resto de la planta académica a seguir trabajando de esa forma, impartir conferencias sobre la manera en que la práctica docente puede incorporar algunas características de la nueva pre-

sencialidad y ser apropiada al entorno escolar y equipar los salones de clases con recursos tecnológicos idóneos para cumplir con las exigencias que requiere la formación doctoral actualmente.

En términos generales, la gestión que realizan los profesores ha permitido formar a los estudiantes apropiadamente en las áreas disciplinares e investigativas, pero dichas acciones están en un proceso de transición hacia la adecuación pedagógica y didáctica que se requiere en la nueva presencialidad. Para ello, es necesario el acompañamiento de las autoridades universitarias que generen las condiciones propicias para facilitar la adaptación del trabajo que realizan los docentes a una formación contextualizada en la nueva presencialidad y, por ende, avanzar en la mejora continua de la calidad que debe permanecer en la cultura organizacional.

Referencias

- Acosta, E., Hernández, R., y Pérez, M. (29-31 de octubre de 2012). *Gestión del aprendizaje: un referente innovador para la formación de académicos en la Universidad Veracruzana*. II Congreso Internacional de Educación Superior. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). *La oportunidad como evaluación*. Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). *Hacia la construcción colectiva de la nueva normalidad en la Educación Superior*.
- Asanza, N. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20-31. <https://www.cienciayeduacion.com/index.php/journal/article/view/15/25>
- Ayala, H., Ramírez, I., y Flores, V. (2024). Percepción de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las dimensiones de planificación, ejecución, evaluación en estudiantes de posgrado de la Universidad Emiliano Zapata. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(3), 1296-1310. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/483/737>
- Bedoya, Y., Salinas, E., Palomino, E., y Sánchez, Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 207-229. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n17/2616-7964-hrce-5-17-207.pdf>
- Cortés, M. (2020). La comunicación como herramienta clave en la docencia de posgrado durante los momentos de crisis. *Desde el Sur*, 12(2), 601-606. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n2/2415-0959-des-12-02-601.pdf>
- Gómez, I., y García, F. (2014). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*. Pirámide.

- González, C., y Rivera, L. (2024). *Investigación cuantitativa: claves para estudiantes universitarios*. Universidad Católica Luis Amigó.
- González, P. (2024). Aspectos fundamentales sobre los ambientes de aprendizaje. En P. González, H. Ormaza, A. Jose-Reyes y A. Pombo (Eds.), *Educación inicial. Metodología y ambientes de aprendizaje* (pp. 64-84). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/28503/7/Aspectos%20fundamentales%20sobre%20los%20ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>
- Latapi, R., y Castillo, N. (2006). *Lecturas sobre la educación en América Latina. Nuevas estrategias de comunicación en educación*. Centro de Alfabetización.
- Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. 20 de abril de 2021. (México) https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Litwin, E., Palou, C., Calvet, M., Herrera, M., y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 167-177. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/4965/n01a11litwin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. (2021). *Una manera de planear clases*. UNAM. https://cdn.cepe.unam.mx/website/publish/pdf/publicaciones/planear_clases.pdf
- Mejía, D., y Mejía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-702.pdf>
- Melgarejo, G. y Rivas, L. (2021). Percepción de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje según las dimensiones planificación, ejecución y evaluación en estudiantes de maestría de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(1), 1-13. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubenf/cnf-2021/cnf211h.pdf>
- Moscoso, S., Pulla, C., Minchala, W., y Castro, D. (2024). Análisis comparativo de modelos de gestión de calidad: una propuesta enfocada a universidades. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 63-80. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/1065/1056>
- Orellana, C. (2021). *Educación: investigación cuantitativa en educación ¿Qué sentido tiene la investigación cuantitativa en educación?* Centro de Investigación y Desarrollo del Instituto de Capacitación Profesional Master.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- Pacheco, J., Guerra, J., Díaz, I., y Moreno, L. (2022). Gestión de aprendizaje en los procesos de enseñanza. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 8(2), 564-577. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/726/1162>
- Paredes, M. (2012). Percepción y atención: una aproximación fenomenológica. *Azafea: revista de filosofía*, (14), 79-92. <https://revistas.usal.es/index.php/0213-3563/article/viewFile/11680/12093>
- Pasantes, W., y Cordero, M. (2023). La gestión pedagógica como factor asociado a la calidad de educación en la unidad educativa SÍGSIG. *Ciencia Latina Revista Científi-*

- ca *Multidisciplinar*, 7(2), 2394-2423. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5498/8312>
- Pefaur, M. (2005). *Dos escritos sobre la percepción de Husserl*. Universidad de Chile.
- Perazzi, M., y Celman, S. (2017). *La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas*. *Praxis Educativa*, 21(3), 23-31. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153153855003/html/>
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005.pdf>
- Pérez, S., Díaz, M., Herrera, G., Roig, Y., y Pérez, S. (2024). El proceso enseñanza-aprendizaje basado en el aprendizaje colaborativo. *Revista Ciencias Médicas*, 28, 1-11. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v28n1/1561-3194-rpr-28-01-e6018.pdf>
- Salinas, N., y Abreu, J. (2021). El regreso a la presencialidad en la educación superior. *International Journal of Good Conscience*, 16(2), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v16-n2/A13.16\(2\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v16-n2/A13.16(2)1-15.pdf)
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028*. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI2024-2028-Digital.pdf>
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.

2. La educación familiar en el rendimiento académico de estudiantes de educación media superior

JAZMÍN AIMEÉ FLORES DE LA FUENTE*

MARCIA LETICIA RUIZ CANSINO**

LUIS HUMBERTO GARZA VÁZQUEZ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.02>

Resumen

Este estudio tuvo el objetivo de ser una revisión teórica acerca del impacto que guarda la educación familiar en el rendimiento académico de los alumnos de educación media superior. En México, la educación media superior atiende al grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años o mayores. Este grupo de poblacional está ubicado en una etapa de transición hacia la adultez en donde empiezan a ejercer su vida autónoma como ciudadanos. Para favorecer la educación integral de los estudiantes, es preciso garantizar, entre otras cosas, la promoción de la participación de los padres de familia como corresponsables de la formación integral de los estudiantes. En esta investigación, la educación familiar es entendida como actividad parental, es decir, la acción de criar y educar que realizan los adultos ya sea los progenitores, los abuelos o hermanos, hacia las nuevas generaciones. Se destaca que la familia es el ambiente principal para el desarrollo de las personas, es la primera y principal institución educadora de los individuos. Es dentro de la familia donde se dan una gran cantidad de interacciones sociales que cuando son relevantes, el individuo las internaliza y tiene una fuerte influencia en su desarrollo. La educación familiar tiene el poder de fomentar o

* Doctora en Gestión e Innovación Educativa por la Universidad La Salle Victoria, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2914-3649>

** Doctora en Aprendizaje y Cognición. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-1034>

*** Doctor en Educación. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2414-5382>

afectar el rendimiento académico, ya que, de acuerdo con el estilo de crianza empleado por los padres, los adolescentes desarrollan determinadas características que pueden palpase tanto en su desempeño escolar, como en la manera en la que se desenvuelve dentro de la sociedad.

Palabras clave: *educación media superior, educación familiar, rendimiento académico.*

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) (2023) es un proyecto educativo cuyo propósito es formar a los estudiantes con un enfoque crítico, humanista y comunitario que pretende no sólo centrar la educación en la adquisición y acumulación de conocimientos, sino que también se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la adquisición de valores éticos y la participación ciudadana con sentido humano que les permita relacionarse con los demás de forma sana y pacífica.

De acuerdo con la NEM, la educación media superior atiende al grupo de jóvenes de entre 15 a 18 años de edad o mayores que por diversas razones no han concluido sus estudios y están en posibilidad de realizarlos; este grupo se encuentra en etapa de transición a la edad adulta en donde comienzan a ejercer su vida autónoma como ciudadanos. Los retos que enfrentarán los jóvenes en este milenio como los acelerados avances tecnológicos, la aparición de nuevas carreras de formación profesional y laboral requieren que los planes y programas educativos de la educación media superior (EMS) estén diseñados para enfrentar las demandas de los diferentes contextos a través del aprendizaje situado y de las características de los estudiantes.

La EMS debe ser incluyente con el propósito de cumplir con el principio de obligatoriedad y facilitar el acceso de todos los jóvenes a este nivel educativo en especial atención a poblaciones vulnerables por condición social o por alguna condición o discapacidad los esfuerzos están encaminados a garantizar su aprendizaje, el aprovechamiento escolar, promover la permanencia y conclusión de sus estudios.

Se pretende que la educación media superior impacte en diferentes áreas como: (a) en la reducción de las brechas socioeconómicas de la población a través del incremento y diversificación de la oferta educativa, de la relevancia y pertinencia de los programas de estudios que estén articulados con las necesidades de la comunidad, (b) en la revaloración de la educación técnica y tecnológica que les permita una preparación académica pertinente para incorporarse al ámbito laboral o continuar con estudios profesionales, (c) en el fortalecimiento de la permanencia de los estudiantes para abatir el abandono escolar logrado la conclusión y permanencia de los estudios, (d) en la prevención de la violencia a través de la promoción de una cultura para la paz en donde las instituciones educativas se conviertan en espacios seguros de convivencia para los jóvenes poniendo énfasis en estudiantes que provienen de zonas de bajo desarrollo, para evitar que se incorporen actividades ilícitas, (e) en la promoción a el derecho a la igualdad y no discriminación abatir las prácticas discriminatorias que atentan contra la dignidad de las personas y (f) en el fomento del compromiso ciudadano en materia de sustentabilidad y cuidado del medio ambiente.

Para lograr una educación de calidad y su impacto en la sociedad se requiere de contenidos curriculares articulados y alineados con las necesidades del contexto y estén encaminados a:

- (a) Favorecer la expresión oral y escrita que les permita la generación de ideas y el pensamiento crítico que sea capaces de producir textos vinculados con proyectos culturales, sociales, o de investigación, así como la expresión de sentimientos y emociones.
- (b) Desarrollar el pensamiento lógico matemático a través del desarrollo de competencias como argumentar, demostrar, generalización y solución de problemas para aplicarlos a problemas de la vida cotidiana.
- (c) Promover la comprensión de los fenómenos de la naturaleza que les permita explicar, valorar y conducirse con responsabilidad cuidando la sustentabilidad para garantizar la supervivencia humana y los ecosistemas del planeta

- (d) Favorecer la comprensión del entorno social que accedan al conocimiento de las diversas expresiones culturales, análisis de problemas de la comunidad dentro de un entorno nacional y mundial.
- (e) Practicar el civismo, la lógica y la ética con el propósito de formar ciudadanos responsables que se reconozcan como individuos con valores positivos capaces de aportar elementos valiosos para el desarrollo de su comunidad.
- (f) Favorecer entre los jóvenes el conocimiento y expresión de las diversas manifestaciones artísticas y culturales que enriquezcan su cultura y les permita la expresión adecuada de sus emociones.
- (g) Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un medio para mejorar los procesos de enseñanza y el logro de aprendizajes de los estudiantes.
- (h) Ofertar los servicios a través de la educación en línea que permitan el acceso mayor cobertura de la población de jóvenes en edad de cursar la educación media superior.
- (i) Ofrecer opciones para completar la educación media superior para aquellas personas que hayan truchado sus estudios mediante la flexibilización para el cumplimiento de los créditos a través de modalidad presencial o a distancia.
- (j) Impulsar a nivel regional actividades deportivas, artísticas y culturales como parte del desarrollo físico, intelectual y emocional que les permitan la expresión de valores y el desarrollo de habilidades sociales como la convivencia, la cooperación, el trabajo en equipo y el sentido de convivencia entre otros.
- (k) Impulsar el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua que les permita el acceso al conocimiento y la comunicación global.
- (l) Atención a la diversidad a través del apoyo a los estudiantes para alcanzar sus metas independientemente de su condición social u origen étnico eliminando las barreras que impiden su aprendizaje y participación plena en la sociedad.
- (m) Considerar el seguimiento de egresados para lograr la pertinencia de los programas educativos que oferta la educación media superior.

Además para favorecer la educación integral de los estudiantes se requiere garantizar que los profesores tengan acceso a un sistema de formación, actualización y capacitación continua, así como el acompañamiento en el trabajo del aula, reconocer su contribución a la educación, revalorizando la función docentes, actualizar y diversificar las estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, considerar la gobernanza de las escuelas tras el reconocimiento del personal directivo como líderes de la comunidad escolar, establecer mecanismos de colaboración entre las diferentes autoridades educativas, promover la participación de los padres de familia como corresponsables de la formación integral de los estudiantes; así como poner atención a las condiciones de mejora de la infraestructura y equipamiento de los planteles educativos, colaboración con el sector productivo para contribuir a la incorporación a la vida laboral de los egresados.

La educación familiar y rendimiento académico

Durning y Portois (1994), tras haber efectuado un análisis de diversas definiciones de educación familiar, identifica dos tipos:

- (a) Educación familiar entendida como actividad parental: este hace referencia a la acción que realizan los adultos, ya sean padres, abuelos o hermanos, de criar y educar a las nuevas generaciones.
- (b) Educación familiar concebida como práctica social: se entiende a la serie de intervenciones sociales que se realizan para preparar a los progenitores para la tarea de educar a sus hijos. Estos autores destacan un triple campo de intervención de esta práctica social: la formación parental o educación, las intervenciones socioeducativas destinadas a los progenitores y la suplencia familiar.

Para este texto se considerará el término de educación familiar entendida como la actividad parental de criar y educar.

La familia, de acuerdo con Levis-Strauss (1981) (citado en Velasco y Sinibaldi, 1981), es una organización única que conforma la unidad básica

de la sociedad, ya que se trata del grupo en donde los seres humanos crean, recrean, aprenden y transmiten símbolos, valores, tradiciones y pautas de comportamiento. Este autor remarca además que la familia tiene la competencia para endoculturizar, proteger y guiar a sus miembros para que puedan afrontar el entorno en el cual se desenvuelven, tanto a nivel cultural como social.

Sobre esta misma línea, la secretaría general del Consejo Nacional de Población (Conapo) (2012), afirma que la familia es el ambiente principal de desarrollo de cualquier persona, debido a que constituye el cimiento elemental para la formación de la autoestima, la identidad y los esquemas de convivencia social más importantes, es decir, la familia es el corazón de la sociedad y, por consiguiente, es una institución fundamental para la educación y fomento de los valores humanos principales que se van transmitiendo a través de las generaciones.

Es dentro del grupo familiar, en donde se dan lugar múltiples interacciones sociales, que cuando son relevantes para el individuo, éste las interioriza y ejercen una gran influencia en su desarrollo (Arranz y Olabarrieta, 1998). En la familia es donde el individuo obtiene su principal fuente de afectos y en donde tiene la posibilidad de desarrollar relaciones íntimas, asimismo, en este entorno se dan lugar situaciones e interacciones que ejercen gran influencia en el desarrollo de la identidad personal y de la autoestima de sus integrantes, además es ahí donde se generan circunstancias que contribuyen a que los individuos aprendan a adquirir responsabilidades y a resolver problemas.

Rodrigo y Palacios (1998), plantean cuatro funciones elementales de la familia con los hijos:

1. Cuidar su supervivencia y sano crecimiento físico.
2. Brindarles un clima de afecto y de apoyo que permita un sano desarrollo psicológico. Si el ambiente afectivo que la familia proporciona es óptimo, les permitirá a los integrantes establecer relaciones afectivas que generen un sentimiento de estar dentro de una relación privilegiada y de compromiso emocional.
3. Propiciar a los hijos una estimulación que les permita tener la capacidad de relacionarse de forma adecuada con su entorno físico y so-

cial, y la suficiente competencia para atender a las demandas y exigencias que manen a lo largo de su adaptación al mundo.

4. Decidir sobre la apertura a otros entornos educativos y sociales con los cuales compartir la labor de educar a los descendientes.

Para que los padres puedan llevar a cabo sus funciones, es fundamental que designen tiempo a la relación con sus hijos. Para estimular adecuadamente a los hijos, se requiere de una alianza afectiva entre progenitores, de igual forma, establecer y mantener dicha unión, precisa de interacciones habituales y relajadas en diversos entornos y con distintos objetivos, por ejemplo, los juegos, realización de tareas escolares, cuidados físicos y salidas.

Hay padres a quienes les genera gran preocupación el rendimiento de los hijos en las actividades sociales, deportivas y escolares, sin embargo, es preciso señalarles que su principal tarea consiste en establecer relaciones armónicas y cercanas con ellos, esto, debido a que resulta más fácil encontrar quien realice las tareas de educar a que les brinden afecto incondicional. Por lo tanto, es fundamental que cuando se les proporcionen los estímulos a los hijos, se tomen en cuenta las tareas de desarrollo que tienen que realizar conforme a la etapa y edad en la que se encuentran, así como las características e intereses que posean.

La familia, como uno de los principales cimientos de las sociedades y educadora fundamental de los individuos, tiene a su cargo la ejecución de una variedad de funciones que son sumamente importantes para el sano desarrollo mental, intelectual, emocional y físico de las personas. Esto en gran parte es debido a que se trata del sistema en donde los seres humanos nacen, crecen y pasan gran porción de su tiempo, es ahí donde aprenden los patrones de relación y de comportamiento con otros individuos, así como los demás conocimientos que les serán de utilidad en su vida diaria. Asimismo, la familia es la fuente más importante de afecto y de apoyo en las situaciones adversas que viven los individuos, y es la que les proporciona los aspectos fundamentales para la construcción de su personalidad, identidad y autoestima. Debido a todo lo mencionado anteriormente, ante las adversidades y situaciones complicadas que un estudiante pueda estar viviendo en la escuela, es importante observar con detenimiento cómo se encuentra la situación al interior de su familia, debido a que este sistema

tiene una fuerte influencia en los individuos, especialmente en los adolescentes que aún no son autónomos de su núcleo familiar.

La familia, es la primera y la institución educadora más importante y, por consiguiente, los logros sociales, éticos, emocionales, cognitivos y motrices básicos ocurren ahí. Es dentro del contexto familiar, en donde cada ser humano tiene los estímulos que satisfacen sus necesidades afectivas que garantizan su desarrollo psíquico y físico, por ende, las interacciones que sostenga con su familia influirán en su vida de forma significativa y continua.

García Hoz (1990) afirma que la familia influye de forma general en sus miembros, debido a la acción de todos los elementos que participan en la vida familiar, como las influencias que proceden de los diferentes integrantes como el padre, la madre, los hermanos, o bien, se logran apreciar en un ámbito específico de la vida, como el lenguaje, el uso del dinero y el tiempo libre.

A continuación, se enunciarán algunos de los aspectos dentro del ámbito familiar que propician o afectan el rendimiento académico de los alumnos de EMS. Antes de eso, se aclarará que en este estudio el rendimiento académico es entendido como un producto multidimensional con el que se puede palpar de manera tanto cualitativa como cuantitativa, el estado de los resultados que se han conseguido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover et al., 2014). Es un producto multidimensional también, debido a que es el resultado de varios factores que incluyen al contexto del alumno, su familia, el sistema educativo y el estudiante en sí, es decir, sus características de personalidad, habilidades, aptitudes, actitudes, objetivos, metas y coeficiente intelectual (González Fernández, 1975; Forteza Méndez, 1975).

El nivel educativo de los padres ejerce una influencia sobre el rendimiento académico de los hijos, Por lo tanto, si los progenitores no cuentan con estudios y son analfabetos, es alta la probabilidad de que las calificaciones de sus hijos en la escuela sean bajas. Por otra parte, el que los padres cuenten con un nivel educativo medio o superior, fomenta un alto rendimiento académico de sus hijos. En otras palabras, los individuos que tengan un nivel sociocultural y lingüístico inferior son más proclives al fracaso escolar, ya que la escuela enseña y maneja los valores y usos lingüísticos, pero la familia es la que establece los cimientos de estos.

Otro aspecto del ámbito familiar que puede propiciar o mermar el ren-

dimiento académico de los hijos, son los recursos económicos, ya que el desempeño puede verse afectado si la familia dispone de pocos recursos, debido a que puede implicar que no dispongan con las condiciones materiales que requieren para sus estudios, asimismo, las situaciones y presiones que se generan por la insuficiencia económica pueden ocasionar preocupaciones en los hijos, lo que entorpece su desempeño académico.

Fullana (1998) menciona que, dentro de los factores protectores del fracaso escolar, se encuentran las características familiares, entre las que sobresale el vivir dentro de un entorno familiar que brinda apoyo a los hijos, en donde los padres disponen de actitudes y expectativas hacia los descendientes, que dan una supervisión y dirección óptimas y en donde mantienen un adecuado grado de contacto y comunicación con la escuela.

Dentro de esta línea, el clima familiar, entendido como el conjunto de características, conductas y actitudes de los integrantes de la familia, especialmente los padres, y que es un subsistema de gran importancia debido a su vínculo con la actividad escolar del alumno (Ruiz, 2001). De acuerdo con Martínez et al. (2020), los aspectos del clima familiar coadyuvan a que cada familia mantenga una convivencia y comunicación únicas, que se transmite de un miembro a otro, por consiguiente, el ambiente afectivo que se gestó dentro del hogar es una parte fundamental de la motivación del alumno para que logre mejores resultados académicos. Para que el ambiente afectivo en casa sea positivo, es preciso poner en práctica el afecto, el respeto, el estímulo y la comprensión, ya que el estudiante que se desarrolla en un entorno así, adquiere una sensación de adaptación e integración en el hogar.

Respecto a esto, Quintín (citado por Ruiz, 2001), plantea que los estudiantes que logran éxito en la escuela están inmersos en un clima familiar que coadyuva y propicia la exploración, que está dirigida hacia la tarea, que fomenta la confirmación de sus acciones, que con frecuencia proporciona retroalimentación positiva, así como informaciones específicas y oportunas, y establece más interrogaciones. Por consiguiente, los alumnos que crecen dentro de un clima familiar favorable son más proclives a alcanzar de forma más fácil el éxito académico, esto, debido a que cuentan con ciertas ventajas, como el contar con ayuda al momento de efectuar las tareas escolares, los miembros de su familia, especialmente sus padres o tutores están al pen-

diente de su comportamiento y les orientan sobre sus acciones. Por otro lado, en un ambiente desfavorable ocurre todo lo contrario, ya que imposibilita que los pupilos se sientan tranquilos, concentrados y seguros.

Los padres de familia fungen el papel de ser modelos del desarrollo de los adolescentes, ya que coadyuvan en su desarrollo y formación, así como en su socialización y, por consiguiente, el adolescente va construyendo su propia formación, con características específicas, no obstante, cabe remarcar que la dinámica familiar varía de un núcleo familiar a otro, debido a que cada padre cuenta con su manera única de educar y de tratar con sus hijos. De esta forma, una de las dimensiones del clima familiar es el estilo educativo o también denominado de crianza, de los progenitores.

La familia es la encargada de construir las primeras interacciones más importantes en la vida de los seres humanos, se trata del entorno en donde estarán durante mucho tiempo y en donde se forjarán las características fundamentales de la relación padre e hijo, ahí reside la importancia del desarrollo de un estilo educativo apropiado (Beneyto, 2015).

Los estilos de crianza son un grupo de actitudes hacia los hijos que se les transfieren y que en conjunto producen el clima emocional en el cual se pueden ver palpadas las conductas de los padres (Darling y Steinberg, 1993), por ende, guarda una relación con el clima emocional que es el fundamento de las interacciones padre-hijo (Merino y Arndt, 2004).

El concepto de estilo parental formulado por Baumrind (1966), ha sido ampliamente utilizado desde hace décadas en las investigaciones acerca de las consecuencias de la socialización familiar en la competencia de niños y adolescentes. Dicho autor propone cuatro tipos de estilos educativos parentales que van en correspondencia al el nivel de control que los progenitores tienen sobre sus hijos, de igual forma, describe la forma en la que los padres dan atención a las necesidades de los éstos para la crianza y el establecimiento de límites, catalogándolos en: democrático, autoritativo, permisivo y autoritario.

Años después, Maccoby y Martin (1983), propusieron una nueva clasificación de los estilos de crianza que existen en las familias con adolescentes, basándose en los propuestos por Baumrind. Estos autores establecieron una clasificación bidimensional de los patrones de crianza, en torno a dos ejes: el eje de control y el eje de lo afectivo-actitudinal. Se ha documentado que,

en el periodo de la adolescencia, puede haber tres componentes de los estilos de crianza que cuentan con sustento teórico y empírico: el control conductual, la responsabilidad parental y la autonomía psicológica (Steinbert et al., 1989). A continuación, se profundizará en cada uno.

Estilo autoritativo

De acuerdo con Baumrind (1966), los progenitores que ejercen este tipo de crianza, con igual de exigentes como sensibles, ambas características se dan de forma equitativa. Son padres que establecen estándares claros para el comportamiento de sus hijos y los van monitoreando. Se caracterizan por ser asertivos, pero no restrictivos ni intrusivos. Son expertos en establecer disciplina con métodos más de tipo de apoyo, que punitivos. Los progenitores con este estilo quieren que sus hijos sean socialmente responsables, cooperativos, asertivos y que posean de autorregulación. Lo que Maccoby y Martin (1983) agregan es que los padres que tienen este estilo se distinguen por dirigirse de forma racional, asimismo, son exigentes con las reglas, pero a la vez cálidos, ya que se toman el tiempo de escuchar a sus hijos, el tipo de relación que sostienen con ellos es de dar-tomar, mantienen expectativas altas, son afectuosos, activamente se encuentran supervisando la conducta de sus hijos y les establecen estándares de conducta dentro de un ambiente de asertividad.

Estilo autoritario

Los padres que ejercen el estilo autoritario le dan una mayor importancia a la obediencia que tengan los hijos, de igual forma, limitan su autonomía (Baumrind, 1966). Respecto a esto, Valdés (2007) afirma que los progenitores que cuentan con este estilo intentan tener el control total del comportamiento de los hijos, buscando que actúen así como ellos quieren, asimismo, con frecuencia emplean el castigo y tienen una tendencia a focalizarse más en los errores de sus hijos que en sus aciertos; están de acuerdo con el uso de la fuerza cuando las creencias o acciones de sus descendientes son

contrarios o no se apegan a lo que ellos consideran como verdadero o correcto. Los individuos que se desarrollan dentro de las familias con este estilo aprenden el liderazgo opresor, y no uno que estimule la iniciativa y la creatividad, también, es común que adquieran dos posturas totalmente contrarias: se vuelven dóciles y dependientes o, en cambio, se tornan rebeldes, oponiéndose de forma destructiva a la autoridad de los progenitores, en otras palabras, a prenden a obedecer o a rebelarse, pero con una total ausencia de participación y cooperación. Cabe mencionar que en este tipo de crianza no se promueve ni la responsabilidad, ni la verdadera fortaleza espiritual y emocional.

El hecho de crecer dentro de un entorno autoritario dificulta el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales para adaptarse al mundo moderno, que por lo regular exige creatividad y flexibilidad (Clarke-Stewart y Apfel, 1978), y, además, propicia la formación de una autoestima negativa (Lamborn et al., 1991).

Estilo permisivo

El estilo permisivo es también llamado indulgente y no directivo y es el tipo de crianza en donde los progenitores se encuentran en el extremo opuesto del autoritario, debido a que no ejercen ningún control y permiten el mayor grado autonomía (Lamborn et al., 1993). Los padres con este estilo de crianza aplican poco control y no son exigentes (Martínez et al., 2020), asimismo, cuidan con afecto, tratan de impedir la imposición de control, y dan el consentimiento a los hijos para tomar una gran cantidad de decisiones, incluso a partir de una edad en la que aún no tienen la capacidad para hacerlo; además, los consienten en exceso y no tienen la obligación de aprender buena educación o de realizar tarea doméstica alguna (Berk, 1999). Valdés (2007) plantea que, en este estilo, los padres no participan activamente en el manejo de las reglas ya que dejan a los hijos manejar sus propias actividades sin ejercer ningún tipo de control ni supervisión, asimismo, muy rara vez administran castigos a los hijos. Criar hijos con este estilo genera un riesgo que, de acuerdo con el autor, consiste en que impide que los descendientes se hagan conscientes del valor de las normas, lo que genera pro-

blemas en su interiorización, de igual forma, fomenta a que actúen como si las reglas de convivencia social fuesen inexistentes. Todo eso dificulta el desarrollo de su madurez social y emocional. Estos efectos negativos se han puesto en evidencia en diversos estudios que han relacionado este estilo de crianza con la manifestación de problemas de conducta en la niñez y la adolescencia (Kazdin y Buela-Casal, 1999; Sánchez y Valdés, 2003).

Estilo democrático

Los progenitores que ejercen este tipo de estilo parental están posicionados en el punto medio entre el estilo autoritario y el permisivo, debido a que intentan controlar la conducta de sus hijos utilizando la razón y el razonar con ellos, evitando el uso de la fuerza o imposición (Capano y Ubach, 2013), es decir, usan el control, pero al mismo tiempo que actúan racionalmente y con paciencia, de igual manera no responden con severidad, sino que saben tratar a sus hijos con buenas estrategias, utilizando la comunicación y el diálogo para llegar a acuerdos, este trato genera una respuesta positiva en los adolescentes, ya que los hace actuar de manera cooperativa y obediente (Martínez et al., 2020). Complementando la descripción de los padres con este estilo parental, se menciona a Valdés (2007), quien plantea que este tipo de padres se distinguen por explicar y discutir con los hijos la necesidad de las normas que dirigen el funcionamiento familiar, aplican la negociación con ellos y las decisiones acerca del manejo de las reglas familiares, las toman todos juntos. Este autor resalta que las ventajas de que las normas familiares y las responsabilidades sean discutidas y no impuestas son que todos los miembros de la familia se van a sentir importantes, corresponsables, tomados en consideración y preparados para hacerse cargo de sus responsabilidades futuras. Agrega que, por medio de este estilo, los padres promueven la cooperación de sus hijos, iniciativa, su responsabilidad, les permite comprender las necesidades de las reglas, y les ayuda a comprender la necesidad del respeto hacia el otro, así como una mayor madurez social y moral, ya que este tipo de crianza fomenta una interiorización de las reglas. Diversos estudios como los realizados por Kazdin y Buela-Casal (1999); Kokko y Pulkkinen (2000) y Pettit et al. (2001), encontraron que los niños que reci-

bieron una crianza de tipo democrática tienen menos posibilidades de manifestar conductas antisociales y abuso de sustancias.

Estilo inconsistente

Valdés (2007) menciona que el estilo inconsistente carece de un patrón coherente de acciones educativas de los padres, debido a que éstos pueden aprobar o desaprobar las mismas conductas y situaciones sin un motivo válido, o bien, de forma impredecible, se pueden manifestar permisivos o autoritarios. Estas inconsistencias se originan en los cambios en las acciones de algún progenitor o, por contradicciones en las conductas de ambos sobre las normas que los hijos deben cumplir (Valdés, 2007).

Para Valdés (2007), el ejercicio de la autoridad de los padres puede ser influenciado por aspectos variados como la edad, el comportamiento y el sexo de sus hijos. Referente al comportamiento, resulta más fácil imponer una educación democrática con un hijo que carece de problemas de conducta y que tiene buen rendimiento académico que con uno que abusa de las drogas y mantiene un bajo rendimiento en la escuela. Respecto a la edad, con los hijos pequeños resulta más eficaz aplicar estrategias de control basadas en normas firmes, coherentes y claras, mientras que con los adolescentes estas tácticas podrían no ser igual de eficaces, por lo que podría requerirse de estrategias basadas en la comunicación, explicación y discusión de normas. Sobre el sexo de los hijos, por lo regular, los progenitores de hijas muestran una tendencia a ser menos autoritarios y a usar menos castigos físicos que con los varones, no obstante, existe una tendencia a supervisar más y a tener mayor control sobre las hijas. Finalmente, de acuerdo con Austin (1992), tanto este estilo como el permisivo está relacionado con problemas de comportamiento en los hijos.

Estilo hiperprotector

Para Nardone y Bolmida (2008), el estilo de crianza hiperprotector se caracteriza en que los padres catalogan a sus hijos como frágiles, lo que oca-

siona la profecía del inexorable cumplimiento. Los progenitores que practican este tipo de crianza tienden a resolver los problemas de sus hijos, así como cumplir sus deseos, de forma que los adultos adoptan el papel de guía cuyo principal objetivo es el bien del hijo y para conseguirlo, se ponen en su lugar intentando resolverles todo lo que se les complique. De esta manera, los padres que ayudan a sus hijos de forma desmesurada, les envían el mensaje de que son incompetentes para resolver los problemas de forma autónoma y conforme va pasando el tiempo, este mensaje se torna en una profecía autocumplida, ya que el hijo empieza a actuar como si fuera verdad, evitando realizar lo que sus progenitores ya hicieron por él (Nardone y Bolmida, 2008).

Consideraciones finales

Tras haber hecho un recorrido de los distintos estilos parentales de crianza que forman parte de la educación familiar, es importante señalar que el estilo de crianza resulta de gran importancia debido a que influye en gran medida en el desarrollo de los rasgos de personalidad de los alumnos de educación media superior, así como en su conducta; de igual forma, resulta ser factor de riesgo o de protección para el desarrollo de enfermedades, problemas de conducta, trastornos mentales, y dificultades emocionales y sociales. Además, es un predictor muy importante del rendimiento que los pupilos tendrán en su trayectoria escolar, esto debido a que determinados estilos de crianza, como el democrático, dan lugar a ambiente familiar favorable, que proporciona seguridad y las herramientas que el individuo precisa para hacerle frente a las problemáticas y obstáculos de la vida diaria, incluso de la vida escolar, y por consiguiente, guardan una estrecha relación con el rendimiento académico alto y con un aprendizaje adecuado en los niños y adolescentes.

Resulta de gran importancia que los profesionales de la salud mental, el personal de las instituciones educativas y de las instituciones gubernamentales pertinentes, se preparen para prevenir o bien, hacerle frente a las diversas situaciones académicas, sociales, mentales y emocionales que se generen debido a los climas familiares desfavorables y a la educación familiar

inadecuada, esto, debido a que la prevención e identificación anticipada, reduciría el número de casos de problemáticas familiares que repercuten en el desarrollo de los adolescentes y, por consiguiente, también tienen un efecto sobre su rendimiento académico y en su calidad de vida en general.

Referencias

- Arranz, E., y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 245-260). Alianza.
- Austin, G. (1992). *Amor y poder entre padres e hijos: Cómo hacer a nuestros hijos capaces y seguros de sí mismos*. Promexa.
- Baumrind, D. (1966). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Didáctica e Innovación Educativa.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 83-95.
- Clarke-Stewart, K.A. y Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. *Review of Research in Education*, 6, 47-119.
- Consejo Nacional de Población (2012). 4 de Marzo, Día de la familia.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Durning, P., y Portois, J. P. (1994). *Education et famille*. Universidad de Boeck.
- Forteza Méndez, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30(132), 75-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041978>
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122411>
- García Hoz, V. (1990). *La educación del estudiante en la familia*. Temas de Hoy
- González Fernández, D. (1975). Fracazos escolares inexplicables. *Aula Abierta*, 11(12), 12-17. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/Issue/1002/33>
- Kazdin, A., y Bucla-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial*. Pirámide.
- Kokko, K., y Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Prevention and Treatment*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.332a>
- Lamborn, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1094-1065. 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Maccoby, E. E., y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-

- child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4ª ed., pp. 1-101). Wiley.
- Martínez, G. I., Torres Díaz, M. J., y Ríos Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. https://www.researchgate.net/publication/27585847_Factores_familiares_vinculados_al_bajo_rendimiento
- Nardone, G., y Bolmida, M. (2008). Retrato de dos modelos de familia. *Cuadernos de Pedagogía*, 378 (6), 52-56.
- Pettit, G. (2001) Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00298>
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Sánchez, P., y Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. El Manual Moderno.
- Steinbert, L., Elman, J. D., y Montus, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb04014.x>
- Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A., y Liporace Mercedes, F. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 10-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666002>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (s. f.). *Líneas de política pública para la educación media superior*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12981/1/images/Lineas%20de%20politica%20publica_Disenio.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). *La nueva escuela mexicana (NEM): orientaciones para padres de familia y comunidad en general*.
- Valdés, A. A. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. Manual Moderno.
- Velasco, M. L., y Sinibaldi, J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias)*. El Manual Moderno.

3. La Gestión de la Política Educativa de la NEM para la transición de calidad educativa a la excelencia académica

ORLANDO VÁZQUEZ SÁNCHEZ*

XÓCHITL GÓMEZ CORDERO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.03>

Resumen

El objetivo de este capítulo es identificar los desafíos del docente en la gestión de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la transición de calidad educativa a excelencia académica. Mediante una reflexión a partir de las aproximaciones teóricas que se han publicado del tema, se destacan los desafíos y retos a los que se enfrenta el docente en la transición de la calidad educativa a la excelencia académica, se sugiere la necesidad de entender al docente en el proceso de la gestión de la política educativa de la NEM. También destaca la necesidad de una formación continua que proporcione a los maestros herramientas para implementar metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos.

Palabras clave: *política educativa, calidad educativa, excelencia académica.*

Introducción

El término de *calidad educativa* desde su incursión en el ámbito de la educación ha causado revuelo y controversia; sin embargo, se volvió parte del

* Doctorante en Gestión e Innovación Educativa. Profesor del área de investigación de la Universidad La Salle Victoria, México.

** Doctora en Políticas Educativas. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5475-7944>

discurso obligado de los diferentes actores educativos. La reciente incorporación de la NEM ha establecido cambios de diferente orden, de política, reglamentarios, normativos y de discurso. En este sentido, la NEM ha buscado transitar de un concepto de calidad educativa a excelencia académica, la cual, en estricto sentido conceptual, no implica cambio relevante, pero la carga ideológica, las implicaciones docentes y los retos que impliquen gestionar esa transición, sin duda son un elemento necesario para su análisis. El objetivo de este capítulo es identificar los desafíos en la gestión de la política educativa de la NEM en la transición de calidad educativa a excelencia académica.

La política educativa en México: el nuevo modelo educativo (NEM)

La NEM es la respuesta del gobierno en turno a las necesidades y problemáticas educativas del Sistema Educativo Mexicano (SEM), en esta reforma se pretende lograr que todos los estudiantes desde preescolar hasta nivel superior adquieran conocimientos que sean útiles para la vida, desde la esfera individual a la comunitaria (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2019).

La política educativa de la NEM señala que la educación es un proceso que va más allá de obtener calificaciones y conocimientos y enfatiza que la formación de los sujetos en las escuelas no es una competencia, ni mucho menos un trabajo sólo del ámbito individual sino que los sujetos que se formen en el SEM deben entender la importancia de su desarrollo integral a través de gestionar un aprendizaje significativo para la vida en comunidad y el logro de la inclusión y la equidad (SEMS, 2019). Por ello, la NEM menciona que se debe hacer énfasis en cuerpos constructivos teóricos que delimiten la importancia del desarrollo de una socioformación del individuo a partir de fincar en el humanismo, el humanismo mexicano, la ideología representativa de la política educativa y lo refiere como la única forma para lograr el desarrollo de un pensamiento crítico, la formación de valores éticos y morales, la participación de madres y padres de familia en la toma de decisiones y la relación entre escuela y comunidad para la transformación

de los sujetos y la sociedad, de esta forma surgen los denominados cuatro pilares de la educación pública en la nueva escuela mexicana para garantizar el derecho irrestricto a la educación: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos Tomasevski (2004) citado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la NEM propone una visión humanista de la educación, la participación ciudadana desde la honestidad, la responsabilidad ciudadana y el fomento de la identidad mexicana.

La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (SEP, 2019, p. 5)

Lo anterior muestra parte del discurso oficial en torno a la oportunidad, desde el enfoque instrumental, que ofrece la NEM, pero a la par, a partir de esta nueva política educativa se han generado diversos discursos relacionados con la ideología, la hegemonía, las conceptualizaciones, la construcción de programas y modelos educativos, la pertinencia de materiales y recursos, la formación de maestros, la participación de las familias y de la comunidad educativa.

En este sentido, la persona es eje central del modelo educativo, los estudiantes son vistos de manera integral con una personalidad en constante cambio en todos son parte de la comunidad con relaciones complejas entre ellos, como el reconocimiento de su propia existencia, la coexistencia y la igualdad con todos los miembros de la comunidad (SEP, 2019).

Como parte de la NEM, y de hacer notar en la política el cambio de gobierno, hace hincapié en el cambio de conceptos, cambio que se observa en el discurso de la política educativa, como el de calidad educativa por excelencia académica. Por consecuencia se implementan constructos teóricos, ideólogos y metodológicos para sustentar los fines de la educación como el humanismo mexicano y el pensamiento crítico con el objeto de que la edu-

cación se transforme en un proceso de por vida y no solamente en el paso de estudiantes por grados y niveles y retomar las conceptualizaciones.

Para lograr sus objetivos la NEM propone un cambio en la visión de una educación con calidad, a una educación de excelencia lo que invita y vuelve indispensable definir las diferencias conceptuales entre calidad y excelencia que en el discursos que se construyen en esta política educativa y analizar desde una primera revisión cómo define la NEM los conceptos de calidad y excelencia y como pretender pasar del primero al segundo, porque decirlo siempre será más fácil que hacerlo así la política educativa actual estable como un propósito:

El compromiso por brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. (SEMS, 2019, p. 2)

De esta manera se enfatiza que la calidad de la educación es deficiente y que es resultado de una deficiente aplicación de políticas públicas por parte de gobiernos anteriores, quienes no gestionaron los mecanismos adecuados para el desarrollo integral de los sujetos que se educan, y que aparte, culparon a los docentes de la baja calidad educativa del SEM, haciendo hincapié en que los jóvenes que egresan no logran encontrar trabajo debido a la baja calidad de la educación recibida.

Haciendo hincapié en que en políticas anteriores se dio demasiada importancia a estrategias que fortalezcan el desarrollo emocional de los estudiantes, pero se dejó de lado que la educación necesita de un estado de desarrollo del bienestar para brindar a los sujetos mejores herramientas, que les permitan desarrollar aprendizajes para toda la vida, promoviendo desde la política pública educativa una mejor distribución de las riqueza para alcanzar los fines y metas de una educación con calidad y lograr aprendizajes con excelencia como lo menciona el documento NEM principios y orientaciones pedagógicas:

El centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la República. (SEMS, 2019, p. 3)

Los discursos anteriores construyen en el imaginario de los creadores de esta reforma educativa la ocasión perfecta para señalar que todo lo que se ha hecho en un afán de lograr la calidad y la excelencia educativa no ha sido suficiente, y de una forma directa resalta el problema y presenta la solución, la cual llegaría a entender al sujeto que se educa como un sujeto activo que necesita una formación integral dentro de un periodo de 23 años de formación, que pasó por la escuela en distintas fases y contextos, diversos, pluriculturales y realidades distintas de un mismo país, así la conformación de estos discursos presentados como política educativa dieron pie a la modificación de los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con los cuales se vuelve trascendental e inalienable el derecho a una educación con carácter humanista centrada en los derechos humanos y la igualdad, estableciendo mecanismos que reconocen a los actores educativos como “personas con identidad propia que tienen garantizado el ejercicio de sus derechos sociales, económicos, culturales y educativos, igual que las maestras y los maestros, las autoridades educativas y el resto de la sociedad” (SEP, 2024, p. 15).

Con ello, se establecen líneas de acción permanentes, implicaciones y orientaciones pedagógicas que se plasman en el plan de estudios 2022 para educación básica, con el cual se expresan los fundamentos y estructura del currículo que forman el perfil de egreso planteado por la NEM, y el cual promueve la excelencia del aprendizaje, en el sentido que se dan los mecanismos y metodologías para que los docentes gestionan los procesos de aprendizaje con base en la vinculación de los aprendizajes con situaciones reales que impacten en la resolución de problemáticas de la comunidad en la cual se insertan los distintos espacios escolares.

Esta relación presume que una educación de calidad y excelencia sólo se consigue con el tránsito de ideología de ofrecer a los docentes un plan de estudios con un diagnóstico sólido y estrategias de implementación y eva-

luación que se puedan medir, y pasar a una serie de supuestos teóricos basados en el humanismo y la realidad social que, en el caso de las sociedades de hoy en día, suelen ser bastante diversas y únicas.

Por tal razón, hablar de que los docentes son los únicos que puedan lograr la excelencia educativa, pero sin ofrecer metodologías y recursos adecuados para su concreción, supone sólo un esbozo discursivo como los que se observan en la política educativa de la NEM al señalar que la revalorización de los docentes permitirá un proceso de enseñanza con calidad y excelencia dentro del aula, permeando hacia la escuela y la comunidad, priorizando la evaluación formativa del proceso educativo para lograr la acreditación de las asignaturas y las fases educativas en donde la idea central es que no se priorice la sumatoria de promedios o asistencia, sino que se tome en cuenta la evaluación como interpretación, tanto del docente como del estudiante.

En este sentido, un cuestionamiento interesante podría ser en qué momento la interpretación deja de lado hechos objetivos y desarrollo de habilidades disciplinares de una asignatura, así un estudiante podría interpretar que realiza un excelente trabajo aunque desconocía las formas correctas para elaborar una oración escrita que no depende de la interpretación, sino de elementos bien estructurados que se han desarrollado con el trabajo, la investigación y la metodología de la escritura, una situación de este tipo está bastante lejos de poder considerarse excelencia académica.

Por lo tanto, los desafíos que enfrenta la política educativa de la NEM son tan diversos como la diversidad que plantea como centro de su quehacer formativo, que es desafiante, primero la multiculturalidad de los distintos contextos de los sujetos que se educan, las necesidades que presentan las diversas comunidades, las problemáticas pedagógicas que pueden presentar estudiantes y las deficiencias didácticas de los docentes en el proceso de enseñanza, ya que el proceso de adaptabilidad de planes y programas estará a cargo del docente.

Así, el docente es el encargado de realizar el diagnóstico e identificar las necesidades tanto del ámbito educativo como del ámbito comunitario que debe resolver a partir de su práctica docente, con lo que surge la principal problemática del sistema educativo mexicano, en la cual no todos los docentes son capaces de diseñar estrategias curriculares pertinentes y no por

falta de capacidad, sino que en su formación inicial los docentes no son diseñadores curriculares.

Sin embargo, la NEM, en su política educativa sostiene que la formación y desarrollo profesional de los docentes es un eje trascendental para el logro de una calidad y excelencia educativa a través de la famosa y cantada revalorización del magisterio, pero con supuestos y procesos que ya otras reformas educativas han construido, es decir nada nuevo de manera sustantiva que se observe en el desarrollo profesional de los docentes, y no con conceptos y conceptualizaciones integrados al discurso como la autonomía educativa, la interdisciplinariedad y la vinculación de la escuela con la comunidad, porque de esta manera el docente se vuelve lo que ha sido en cada una de las reformas educativas de los últimos años, se transforma en un instrumento para la implementación al adaptarse a los nuevos elementos discursivos y no el centro de la formación educativa con excelencia y significativa para la vida a razón de que su preocupación será cumplir con las nuevas exigencias de la política educativa dejando de lado la calidad y el grado de excelencia que logra con la enseñanza que brinda a sus alumnos.

Reconocer objetivamente el grado de capacidad observable en el dominio de un saber teórico o práctico y para tal hecho se requiere de una evaluación objetiva y medible y no sólo de la interpretación que pudiera hacer el docente o el estudiante, y sin dejar de lado que la excelencia académica también tiene relación con la infraestructura de los espacios escolares y los herramientas que ofrecen a los actores educativos, es decir la excelencia educativa debe ir acompañada de financiamiento para la mejora de espacios y la NEM no hace mención de ellos, por el contrario determina en otro tipo de programas que se denominan apoyos sociales la entrega de recursos económicos de manera directa a cada estudiante sólo por estar inscrito en una institución educativa y eso aún está lejos y en el horizonte de transformarse en calidad y en excelencia educativa.

Definición de calidad educativa y excelencia académica

El término de *calidad en el ámbito educativo* se ha incorporado de forma paulatina a través de acciones por parte del gobierno, hasta estipularse como

parte de las políticas educativas. Lo que más revuelo causó fue la incorporación del término de *calidad educativa* como parte de los derechos educativos constitucionales durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. En este contexto, la educación experimentó cambios abruptos. Este cambio podrá reconocerse como una de las modificaciones más estructurales de los últimos años, optando por mejorar y garantizar la educación de calidad en la educación obligatoria, para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes (Ble, 2021).

Por tanto, el concepto de *calidad educativa* se incorporó en cada uno de los discursos que se postulaban en favor de la enseñanza. Si bien, aunque ya había estado presente en los sexenios anteriores como parte de las acciones prioritarias en el ámbito educativo, fue en esta reforma que sobresalió, puesto que dentro de los acuerdos firmados en el Pacto por México, se pretendía garantizar la educación de calidad para todos; dando paso a transformaciones que buscaron acciones orientadas a ampliar la cobertura educativa, así como la implementación de las nuevas TIC.

El término de *calidad educativa* que se definió en la Constitución (2013, p. 2), fue “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”. De esta forma, también obligaba al Estado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El término de *calidad*, de forma general, se ha caracterizado por ser un concepto polisémico, debido a que, como lo indica Aguerrondo (s. f.), se trata de un concepto altamente referencial, lo que implica que tanto personas, como instituciones lo definen a partir de su visión o de su campo de acción.

Por tanto, se trata de una idea que está determinada histórica y socialmente, cada época debe responder a una serie de requerimientos particulares y cada sociedad tiene el compromiso de crear una educación que responda a tales requerimientos particulares, a pesar de ello, algunas instituciones han tratado de explicitar qué ha de entenderse por calidad de la educación, con la intención de compartir significados comunes sobre el asunto (Miranda y Miranda, 2012).

Es un tema que se ha analizado y discutido en las agendas de trabajo de los gobiernos nacionales, así como en las recomendaciones emitidas por organismos internacionales con el fin de que los países formen a sus ciudadanos para responder a los diversos retos del medio y globales (Delors, 1996; OCDE, 2010; World Bank, 2011; UNESCO, 2015; citado en Martínez, et al., 2020):

- En este intento, la UNESCO (s. f.), en su tesoro, define la calidad de la educación como: “Nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos”. Esto infiere que hay niveles en el logro de la calidad educativa, lo que nos remite a la medición o valoración de la calidad para determinar dichos niveles; resalta la visión orientada a resultados.
- Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) define la educación de calidad como aquella que: “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (p. 59). En este caso, el término se orienta a visualizar la educación como un instrumento destinado a formar para la vida o para la ciudadanía, como se menciona en la actualidad; sin embargo, hay una diferencia enorme entre los contextos que existen en el país, rurales, semiurbanos y urbanos. Estas diferencias se relacionan con el capital cultural escolar, es decir, los factores socioculturales y económicos, que tienen una influencia sobre el aprendizaje de los alumnos y que, por supuesto, no deben ignorarse, porque existe evidencia de su correlación con el logro académico (Miranda y Miranda, 2012).

En este sentido, la calidad educativa como objetivo principal de la educación, incorporó elementos importantes de analizar, logró identificar factores relevantes en los que era necesario poner atención; si bien su incorporación en el argot de la educación tuvo una serie de debates, cabe resaltar la importancia que le dio a aspectos que no se consideraban en las mediciones o evaluaciones.

Por otro lado, el término de *excelencia educativa*, en sustitución de la

calidad educativa tiene ventajas y desventajas. Por un lado, puede presentarse sólo como un cambio de concepto en términos generales; pero la necesidad del cambio implica un sustento ideológico que va más allá de etimologías.

De acuerdo con Gardner (1983, pp. 40-41):

Entendemos la excelencia como la interrelación de distintas cuestiones. A nivel del estudiante individual, significa un rendimiento desarrollado en los límites de su capacidad individual, en formas que ponen a prueba y hacen retroceder los límites individuales, tanto en la escuela como en el trabajo. La excelencia caracteriza a una escuela o colegio que establece objetivos y expectativas elevadas para todos los estudiantes, y que les ayuda a alcanzarlos en todo lo posible.

En la política educativa de la NEM se plantea que todas las y los estudiantes tengan derecho a recibir una educación de excelencia, inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa a lo largo de su trayecto formativo, incorporando como objetivo prioritario del PSE 202-2024 “2.- Garantizar el derecho de la población en México una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2020, p. 201); entendiendo por excelencia “al mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (SEP, 2020, p. 204).

Es de resaltar que, con base en lo establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013) y (2020), se coinciden en alcanzar el máximo logro de los aprendizajes, pero difieren en la forma en cómo se alcanzarán; la última prioriza fortalecimiento de lazos entre escuela comunidad, cuando en la primera, destacaba aspectos que se referían a garantizar los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], s. f.).

Por tanto, se debe resaltar que la transición del concepto de calidad educativa a excelencia educativa va más allá de una cuestión conceptual, e

implica una gestión necesaria de los diferentes actores implicados dentro del sistema educativo mexicano, particularmente, el caso de los docentes.

El rol de los actores educativos en la implementación exitosa del NEM

Desde el proceso de implementación de la nueva política educativa de la NEM, el discurso oficial puso al centro del debate público a los alumnos, a la comunidad escolar y a los docentes, estos últimos como los actores encargados de implementar las directrices de la NEM. En ese sentido, a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 los docentes recibieron orientaciones y capacitación para la asimilación del plan curricular 2022, en el cual se advirtieron y socializaron constructos teóricos como los campos formativos, los ejes articuladores, procesos en torno al análisis del programa sintético y analítico, la evaluación, nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, el trabajo interdisciplinario y materiales como los nuevos libros de texto gratuito, así como un cúmulo de conceptos, conceptualizaciones e ideologías que el docente debería adoptar para su discurso educativo. Lo anterior se expresa en el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria:

Se trata de fortalecer la capacidad de las instituciones educativas del Estado para construir un proyecto educativo en cada escuela, involucrando a cada Consejo Técnico Escolar, con el fin de que servidores públicos, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos realicen sus tareas pensando en las condiciones de desigualdad y los contextos diferenciados de nuestro país; todo ello para que el Estado pueda hacer efectivo el derecho 14 Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 humano a la educación de las y los estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria. (SEP, 2024)

De esta manera y por disposición oficial los docentes de las escuelas públicas en espacios de diálogo dentro de los planteles educativos, específicamente en los Consejos Técnicos Escolares, revisaron el nuevo plan cu-

ricular; sin embargo, estos procesos de apropiación de la política educativa no fueron tersos y cómodos para todos, al contrario, fueron procesos en los cuales la resistencia al cambio, el poco conocimiento del nuevo discurso educativo, y sobre todo la marcha forzada en tiempos y momentos para cumplir con las fechas que estipulaba la autoridad educativa federal, generaron factores intrínsecos y extrínsecos a la gestión y la autonomía de los colectivos docentes en los cuales no se lograba la comprensión práctica del nuevo deber ser de discurso pedagógico, el sujeto que educa, y el sujeto pedagógico. En un primer análisis podríamos definir algunos de estos factores como poca capacitación docente, la resistencia y adaptabilidad al cambio.

Una de las situaciones que se observó durante la capacitación hacia el nuevo modelo curricular tuvo relación con el estado del conocimiento que guardan los docentes en torno a teorías y metodologías para la enseñanza y para la gestión que hacen de sus procesos de capacitación, muchos docentes presentaron dificultades para comprender el nuevo discurso curricular y las nuevas estrategias de aprendizaje y evaluación en metodologías activas, y estrategias basadas en problemas o proyectos, tal parece que el tiempo que se destinó para la capacitación en el nuevo plan curricular 2022 no fue suficiente, o quizá, y para ser exactos no fue significativo, por lo cual es necesario diseñar programas de formación continua que faciliten la comprensión y aplicación del nuevo modelo, el cual debe fomentar el intercambio de experiencias entre docentes para fortalecer las prácticas educativas.

La transición a un nuevo modelo curricular puede ofrecer un escenario complejo para los docentes, no sólo es necesario capacitar para la puesta en marcha del nuevo paradigma curricular, sino que se vuelve trascendental que la formación sea permanente y continua y se enfoque en el desarrollo de habilidades que les permitan a los docentes conocer, asimilar y llevar a la práctica las nuevas demandas y acciones de la propuesta pedagógica. Es necesario aclarar que, si el actor principal encargado de implementar un modelo curricular no alcanza a comprender los procesos fundamentales de este, lo más seguro es que en el camino no se logren alcanzar los objetivos nacionales trazados, como menciona Acuña et al. (2022, p. 4) citando a Díaz Barriga:

Entender la transición de un programa sintético, ya dado, como diría Zemelman, a un programa analítico no es cosa fácil, ya que este último “se construye a partir de una interpretación del programa del plan de estudios o del sistema educativo; cuando el plan llega a la institución educativa, los docentes, en academia o de forma individual, se enfrentan a la tarea de adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos básicos que en él se establecen” (Díaz Barriga, 2007), además, se propone su realización en colegiado para dialogar, discutir y reflexionar sus implicaciones, en cada uno de los elementos que rodean la práctica del docente.

Dado lo anterior, se necesita una formación continua que proporcione a los maestros herramientas para implementar metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos. La capacitación debe centrarse en el desarrollo de competencias digitales, evaluación formativa y estrategias para la enseñanza interdisciplinaria, y se debe de cuidar que el proceso de las actualizaciones o capacitaciones sea un proceso en el que se gestionen las necesidades del profesorado, las escuelas, la comunidad y donde participen expertos en las nuevas conceptualizaciones desde el ámbito académico hasta las universidades y así poder crear espacios donde se puedan compartir experiencias de éxito, bibliografía y materiales de apoyo, ya que en gran medida los docentes de educación básica están comprometidos con su labor educativa y con su profesionalización, pero cómo hacerlo si no se logra el entendimiento de los preceptos más importantes de un nuevo currículo y si —sobre todo— la autoridad educativa que te pide implementarlos no gestiona los espacios necesarios para la apropiación de lo que debería ser el punto crucial de la política pública: que actores como maestras y maestros estén conscientes de lo que deben de hacer dentro del aula de clase.

Somos testigos de que el proceso de instrumentación del nuevo modelo curricular generó resistencias de adaptabilidad al cambio, el paso hacia un enfoque centrado en el aprendizaje por proyectos y permeados por la ideología de la nueva política educativa pueden generar en los docentes resistencia y poca adaptabilidad al cambio, por lo cual no es fácil para los maestros dejar de hacer lo que venían haciendo como consecuencia de largos procesos de formación inicial y profesional.

Lo que parece un proceso simple puede ser un proceso lleno de rupturas y dificultades para muchos docentes debido a que las reformas educativas ponen de supuesto el hecho de que todos los docentes poseen las habilidades emocionales requeridas para enfrentarse a escenarios nuevos que pueden generar incertidumbre. Por lo tanto, es necesario que la comunidad educativa entienda los elementos positivos y negativos de un nuevo modelo curricular y que en la implementación se proporcione acompañamiento para facilitar la aceptación de los docentes al cambio curricular.

Conclusiones

La NEM propone un modelo educativo basado en la formación inicial, la equidad y la participación comunitaria bajo los pilares de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Sin embargo, persiste una brecha entre estos ideales y las condiciones académicas y materiales para alcanzarlos, en este trabajo se analizaron los desafíos de la NEM en su transición de un enfoque de calidad educativa a uno de excelencia académica, destacando el rol del docente como gestor de esta política, se examinaron las diferencias conceptuales entre ambos términos, por un lado la calidad vinculada a eficacia y equidad y, por otro, la excelencia a un “mejoramiento integral constante”, así como los obstáculos prácticos: formación docente insuficiente, resistencia al cambio curricular y la falta de recursos para implementar metodologías activas (como el aprendizaje basado en proyectos). Además, se criticó el discurso oficial por priorizar ideales humanistas sin abordar estructuralmente desigualdades históricas en infraestructura o capacitación docente.

Si bien la NEM propone una visión interesante consistente en formar estudiantes con pensamiento crítico y vinculación comunitaria, su implementación revela algunas contradicciones. Exige a los docentes adaptar currículos con autonomía, pero no les provee herramientas concretas ni formación continua significativa. Pero también hace hincapié en la “excelencia” como un fin, pero omite mecanismos claros para medirla más allá de la interpretación que pueda hacer cada docente, lo que podría afectar aquellos conocimientos académicos que requieren un dominio teórico-prác-

tico con base en métodos que no visibilizan sólo la interpretación o subjetividades. La política educativa, así, parece reducirse a un cambio retórico que, sin financiamiento adecuado o diagnósticos contextualizados, capacitaciones constantes reproduce viejos problemas: docentes con sobrecarga de trabajo y resultados desiguales.

Los docentes son vistos como agentes clave en esta transición, pero su capacidad para implementar el nuevo currículo se ve limitada por una formación inicial que no los prepara o preparó como diseñadores curriculares, así como por capacitaciones aceleradas y poco significativas. La llamada revalorización del magisterio pareciera como en otras reformas reducirse a un eslogan discursivo y político al no observarse en apoyos concretos para el desarrollo profesional o en la reducción de cargas administrativas.

La sustitución del término *calidad educativa* por *excelencia académica* refleja una intención de superar enfoques instrumentalistas, priorizando aprendizajes críticos y contextualizados. No obstante, esta transición carece de indicadores claros que permitan medir su impacto real, especialmente en contextos de diversidad sociocultural. La excelencia, definida como el máximo desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, requiere de condiciones que la NEM aún no garantiza plenamente: desde metodologías pedagógicas bien articuladas hasta la participación genuina de las comunidades educativas en la toma de decisiones.

La transición hacia la excelencia académica requiere más que discursos. Urge replantear la gestión educativa desde un enfoque sistémico: formación docente situada en realidades locales, inversión en infraestructura y evaluación que equilibre lo cualitativo con indicadores objetivos. La pregunta clave no es si la NEM logra su ideal humanista, sino cómo lo hará sin caer en la simulación. Sólo así la excelencia dejará de ser un eslogan para convertirse en una práctica tangible en las aulas mexicanas.

La NEM es un proyecto ambicioso e interesante que busca una nueva orientación hacia los fines de la educación pública, pero su éxito dependerá de ir superando algunos obstáculos, como: 1. la coherencia entre su marco teórico-humanista y las políticas públicas que lo operacionalizan; 2. la capacitación docente continua y contextualizada, y 3. la rendición de cuentas sobre cómo se materializa la excelencia en aulas con realidades diversas. Sin estos ajustes, el riesgo es que la transición quede en un mero

cambio retórico, perpetuando las desigualdades que el modelo pretende erradicar.

Referencias

- Acuña Ortiz, M. B., Rodríguez Sánchez, N. A., y Rendón López, J. (2022). *La propuesta curricular 2022, y su apropiación en los colectivos escolares*. Universidad Pedagógica Nacional / Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Aguerrondo, I. (s. f.). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Ble, L. (2021). De la calidad a la excelencia educativa en México. *Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*, 2(2), 144-168.
- Gardner, D. P. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Secretary of Education, United States Department of Education, *The National Commission on Excellence in Education*. Washington, D. C. Secretary of Education United States Department of Education. https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s. f.). *Directrices para mejorar ¿Qué es la Calidad Educativa?* <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/>
- Martínez-Iñiguez, J. E. Tobón, S. López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep>

4. Políticas educativas y su impacto en el desarrollo de la primera infancia en México

BRIANDA SARAÍ RODRÍGUEZ ZAMARRIPA*
NATSUMI DEL ROCÍO NORIEGA NARANJO**
YARELLY ISABEL ECHAVARRIA CORDERO***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.04>

Resumen

En este capítulo se describe el papel que desempeñan las políticas educativas en el desarrollo integral de las niñas y niños en México. Se analizan las políticas educativas y su impacto en el acceso al desarrollo y bienestar que se promueve a través de las políticas. Se analiza el marco legal, así como los avances logrados y las brechas existentes en el diseño e implementación de políticas educativas.

Palabras clave: *políticas educativas, primera infancia, desarrollo integral.*

Introducción

La primera infancia es un proceso progresivo en el que se busca desarrollar el máximo potencial, ya que esto influye en su futuro en aspectos cognitivos, físicos y emocionales, por lo que invertir en programas, servicios y políticas

* Doctora en Políticas Educativas. Profesora-investigadora en Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2574>

** Maestra en Educación Superior. Secretaria Técnica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7821-426X>

*** Maestrante en Gestión e Intervención Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

públicas orientadas a la alimentación, educación y salud es prioridad para los gobiernos.

La primera infancia es una etapa fundamental para un adecuado desarrollo psicosocial, físico, cognitivo y emocional para el resto de su vida; incluso el cuidado y la crianza sensible y cariñosa durante este rango es importante para el desarrollo de trillones de sinapsis y billones de neuronas necesarias; por lo que este requiere de acceso a un buen servicio de salud y nutrición, protección social y de bienestar, incluso las oportunidades de estimulación y aprendizaje temprano (Pérez-Escamilla et al., 2017; UNICEF, 2023).

En México, la primera infancia abarca dos niveles educativos: de 0 a 3 años educación inicial y de 3 a 6 la educación preescolar, los dos niveles se consideran periodos fundamentales en el desarrollo de las niñas y niños por los beneficios que aporta a las cinco áreas de desarrollo infantil: cognitivo, lenguaje, motriz, social y sensorial. Hay que tomar en cuenta que en los periodos de inicial y preescolar los niños y las niñas experimentan un cambio acelerado y es donde se forman las bases de la salud física, mental y emocional. Por lo tanto, la primera infancia es importante debido al impacto que tiene en la parte integral de cada niño y niña.

Breve panorama de la situación de la primera infancia en México

Tomando en cuenta los datos del Censo de Población y Vivienda, en México hay aproximadamente 12.5 millones de 6 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). Las situaciones decadentes en vivienda, salud y acceso a la educación que prevalecen en algunos contextos, dan evidencia que, más de la mitad de los niños menores de 6 años viven en pobreza, limitando el acceso a los servicios básicos, principalmente, salud y educación. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición señala que 13% de los niños padece desnutrición crónica (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2022). Lo anterior, representan una serie de indicadores que los gobiernos a través de sus políticas nacionales e internacionales toman en cuenta para afrontar los desafíos que prevalecen en la primera infancia.

Marco teórico

El desarrollo en los primeros años de vida es un proceso complejo en el cual se comprenden aspectos cognitivos, sociales y emocionales, por lo tanto, al abordar el tema de la primera infancia es necesario analizar teorías que planten dicho proceso desde distintas perspectivas, brindando información relevante para comprender como los niños crecen y se desarrollan. Las teorías más destacadas son la de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo, la de Lev Vygotsky relacionada con el aprendizaje sociocultural, y las teorías del apego de John Bowlby, cada una aportando enfoques complementarios que resaltan la importancia de las interacciones ambientales, las experiencias tempranas y los procesos biológicos en esta etapa. Este marco teórico pretende proporcionar una visión integral del desarrollo en la primera infancia y su relevancia en los contextos educativos y familiares.

Teoría de Jean Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es una teoría completa sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Fue desarrollada por primera vez por Jean Piaget (1896-1980), un psicólogo del desarrollo suizo. Piaget creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente. Es conocida principalmente como una teoría de las etapas de desarrollo, pero de hecho se trata de la naturaleza del conocimiento en sí y cómo los seres humanos llegan gradualmente a adquirirlo, construirlo y utilizarlo.

Etapas Sensoriomotora (0-2 años): el niño aprende los esquemas de dos competencias básicas: 1. la conducta orientada a metas y 2. la permanencia de los objetos. En esta fase, los niños adquieren conocimiento a través de la interacción física con su entorno y aprenden mediante la experimentación y el juego.

Etapas Preoperacional (2-7 años): el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos-gestos, palabras, números e imágenes con los cuales

representar las cosas reales del entorno, aunque su pensamiento es egocéntrico y carece de lógica estructurada.

Etapas de las Operaciones Concretas (7-11 años): el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos.

Operaciones Formales (12 años en adelante): el niño comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal. El cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible (Flavell, 1985).

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

Vygotsky complementa la visión de Piaget al enfatizar el papel del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, establece que el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y que los adultos y pares juegan un papel crucial en guiar el aprendizaje del niño. Su concepto de “zona de desarrollo próximo” sugiere que los niños pueden alcanzar niveles más altos de comprensión con la ayuda adecuada.

Teoría del Apego de John Bowlby

Establece que las relaciones tempranas con cuidadores son fundamentales para el desarrollo emocional. Bowlby argumenta que un apego seguro permite al niño explorar su entorno con confianza, mientras que un apego inseguro puede llevar a problemas emocionales en el futuro. Las interacciones tempranas son cruciales para desarrollar habilidades emocionales como la regulación emocional y la empatía.

El desarrollo social durante los primeros años está vinculado a las interacciones con otros niños y adultos de su entorno a través de ello, los niños aprenden normas sociales, habilidades comunicativas y a cómo manejar sus emociones en contextos grupales. Las experiencias sociales tempranas influyen en su capacidad para formar relaciones saludables más adelante en la vida.

Es por ello por lo que el desarrollo cognitivo, social y emocional en los

primeros años es influenciado por una combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales. Las teorías de Piaget y Vygotsky proporcionan marcos valiosos para entender cómo los niños construyen su conocimiento del mundo, mientras que las teorías del apego y psicosocial resaltan la importancia de las relaciones tempranas en el desarrollo emocional y social.

El marco teórico es un componente crucial en cualquier estudio sobre el desarrollo infantil, ya que proporciona el conjunto de fundamentos conceptuales y metodológicos que orientan el análisis e interpretación de los datos. Las teorías de Piaget, Vygotsky y Bowlby siguen siendo fundamentales para comprender los procesos cognitivos, sociales y emocionales del desarrollo infantil, aunque las perspectivas contemporáneas han enriquecido y actualizado estos enfoques. Piaget (2021) afirmó que los niños atraviesan etapas cognitivas predecibles que reflejan una evolución en su capacidad para comprender y organizar el mundo. Sin embargo, investigaciones más recientes, como las de Lourenço y Machado (2020), sugieren que el desarrollo cognitivo puede no ser tan rígido como Piaget lo había planteado, sino que es más flexible y contextual, lo que abre nuevas vías para el entendimiento del crecimiento infantil. Vygotsky (2020) sigue siendo relevante por su énfasis en el contexto social y cultural del aprendizaje, subrayando la importancia de las interacciones con adultos y pares para el desarrollo de habilidades cognitivas. Investigaciones recientes han continuado explorando cómo la “zona de desarrollo próximo” se adapta a diferentes contextos educativos y culturales (Karpov y Haywood, 2022).

En cuanto a la teoría del apego de Bowlby, investigaciones recientes también han reafirmado su importancia en el desarrollo emocional de los niños. Según Cassidy y Shaver (2021), los vínculos afectivos tempranos son fundamentales para la construcción de la seguridad emocional, y los patrones de apego afectan las relaciones sociales y la regulación afectiva a lo largo de la vida. Además, estudios actuales continúan explorando cómo la calidad de los vínculos afectivos en la infancia influye en la resiliencia y la capacidad de afrontar adversidades (Fraley y Shaver, 2020). Estas teorías siguen siendo una base sólida para comprender los aspectos cognitivos, sociales y emocionales del desarrollo infantil, permitiendo un enfoque holístico e integral de los procesos que afectan el crecimiento de los niños en diversos contextos. Integrar estas perspectivas teóricas con nuevas investi-

gaciones es crucial para comprender la complejidad del desarrollo infantil y su influencia en campos como la educación y la psicología.

Estudios previos

En el documento *Políticas educativas para primera infancia en Chile y México: reconocimiento legal, cobertura y atención* (Alaníz-Hernández, 2021) el autor plantea un estudio comparado de políticas de atención a la primera infancia entre Chile y México, porque representan las dos tendencias predominantes en la atención de las niñas y niños de 0 a 4 años entre los países latinoamericanos. En la primera, correspondiente a Chile, tales políticas sostienen una perspectiva de desarrollo humano y buscan una cobertura universal; en la segunda, utilizada en México, se conciben como parte de la estrategia de combate a la pobreza con una cobertura focalizada. Para hacer la comparación se tomaron como base tres dimensiones de análisis: la toma de decisiones, el marco regulatorio y las interacciones entre actores políticos y sociales. El objetivo fue identificar semejanzas y diferencias entre principios y estructuras gubernamentales para la atención de los infantes.

En el artículo de Comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia. Educación y Ciencia (Castillo Morán et al., 2023) presenta una investigación que tiene como objetivo analizar de forma comparativa los aspectos de implementación en las políticas públicas de atención a la infancia, tensionar elementos de implementación y determinar avances y/o retrocesos en cada país. La metodología aplicada muestra un enfoque cualitativo desde el paradigma metodológico interpretativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 45 agentes educativos con el empleo de un modelo de análisis inductivo. Como hallazgos significativos se encontró que, aunque los tres países analizados tienen políticas públicas dedicadas a la infancia, los avances difieren según el enfoque que cada país adopta sobre la infancia.

El documento Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo (De la Cruz Flores, 2022) el autor busca contribuir a la construcción de políticas educativas que tengan como núcleo la equidad, se postula la necesidad de responder a cinco desafíos en el México contempo-

ráneo. El primer desafío es definir políticas educativas que converjan en resarcir el tejido social, la segunda demanda construir políticas que prioricen la atención de sectores y grupos marginados, el tercero radica en definir políticas que transiten de la equidad educativa a la sistémica, cuarto implica elaborar un nuevo modelo de escuela que aporte al desarrollo de las comunidades y de todos los agentes involucrados y quinto apostar por la formación inicial y continua del profesorado como agentes de cambio que contribuyan a la justicia social.

En el estudio *La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos* (MEJOREDU, 2021) el estudio se aplicó en tres entidades federativas que son Chihuahua, Hidalgo y San Luis Potosí, el autor plantea como objetivo describir la forma en que se configuran las decisiones de las y los agentes educativos (AE) de educación inicial en el desarrollo de su práctica educativa y, por lo tanto, su apropiación de la política curricular. Con base a una metodología cualitativa, se analizan las interpretaciones de los modelos educativos, las prácticas que realizan, los factores individuales y de su contexto.

El estudio ayudaría como referencia para identificar la importancia que tienen las políticas educativas en el nivel inicial, además de identificar si el agente educativo las incorpora en el campo laboral y como las mismas contribuyen al desarrollo integral del infante.

El reporte *Políticas educativas y movilidad social en México* (Blanco, 2024) el autor aborda el estado actual de las políticas educativas en México, sus implicaciones para la movilidad social y las posibles vías de acción para fortalecer la igualdad de oportunidades. Utiliza información de organismos públicos y sociedad civil, trabajos académicos y artículos de prensa sobre coyuntura educativa. El argumento principal es que, aunque el gobierno ha construido un discurso que enfatiza el derecho universal a la educación, sus políticas no han promovido y podrían contribuir a aumentar la desigualdad de oportunidades educativas.

Las investigaciones permiten conocer las políticas públicas educativas que se están implementando en el contexto mexicano, en las cuales se mencionan criterios a considerar para que en futuro se busque una mejora en la educación que se imparte en la primera infancia y la relevancia que tiene reflexionar en esos criterios para analizar las áreas de oportunidad a considerar.

Políticas públicas y enfoques para el análisis

Uno de los conceptos clave de este capítulo es la política pública educativa, según De la Cruz Flores (2022), hace referencia a las decisiones establecidas por los Estados para orientar el funcionamiento del sistema educativo, y estas son el resultado de proyectos políticos y negociaciones con propósitos y fines de este. Además, estas requieren de seriedad, rigor y conocimiento exhaustivo de las condiciones, recursos y fines que este tiene, teniendo en cuenta que esta educación es para el propio ser humano (García, 2010).

Por otro lado, el objeto de estudio de la política pública abarca diversas áreas y conceptos que se requieren para el análisis y comprensión del enfoque teórico de este tema. Los primeros aportes sobre las teorías para el análisis de la política se remontan a las aportaciones de Sayer (1985) y Pawson y Tilley (1997) estos autores argumentan que la comprensión de la realidad tiene que ver con la participación de actores sociales-participantes en la toma de decisiones en los procesos, intervenciones y evaluaciones que se identifican para mejorar dicha realidad.

Arias de la Mora (2019) presenta las diversas ideas y elementos constantes en la mayoría de las definiciones sobre política pública educativa. La primera idea que se encuentra es que la policía debería distinguirse entre lo que el gobierno hace y en lo que hace actualmente; la inactividad del gobierno es tan importante como su actividad. El segundo elemento es la noción de que la política pública idealmente involucra a todos los niveles de gobierno y no están necesariamente restringida a los actores formales, los actores informales son extremadamente importantes. La tercera idea es que la política no está limitada solamente a la legislación, las órdenes ejecutivas y las normas.

Por otro lado, Aguilar (2009) define las políticas públicas como el conjunto de acciones que orientan la realización de objetivos considerando como prioritarios por la sociedad o a resolver problemas cuyas soluciones considera de interés o beneficio público.

Análisis de la evolución de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia en México

La evolución de las políticas públicas en México han tenido un desarrollo integral y significativo que dan como resultado un entorno seguro y enriquecedor para los niños y niñas.

A partir de 1980 se crearon programas enfocados en la salud y nutrición infantil. En ese entonces el Programa de Atención a la Salud del Niño (PASNI) se centró en reducir la mortalidad infantil y mejorar la nutrición. Cabe destacar que el PASNI estuvo regulado por la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño, que tiene como objetivo garantizar que todas las niñas y niños reciban la atención médica necesaria para prevenir enfermedades y promover el desarrollo y bienestar.

En la década de 1990 se incorporaron programas alineados a las políticas públicas vigentes. El más representativo en este periodo fue el Programa de Educación Inicial (PEI) el cual, a través de sus objetivos, buscaba formalizar el desarrollo cognitivo, emocional, motor y favorecer las áreas de salud y alimentación. En este periodo se establecieron políticas para la protección de los derechos del niño, alineados con la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU. En los años 2000, también hubo participación activa por parte del gobierno en la implementación de estrategias de atención para la primera infancia, pero fue hasta el 2020 que a las estrategias se les asigna un nombre, lo cual representa un cambio significativo, sobre todo en la educación inicial.

Uno de los programas de mayor relevancia es la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) es una iniciativa del gobierno de México, que busca garantizar los derechos de niñas y niños menores de 6 años. La ENAPI se fundamenta en la reforma constitucional en materia educativa de 2019, que reconoce la educación inicial como un derecho y obliga al Estado a garantizarla. La estrategia considera a la primera infancia como un periodo crucial para el desarrollo, donde las experiencias y el entorno influyen significativamente en el desarrollo cerebral y la capacidad de aprendizaje. Para lograr este objetivo, la ENAPI se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Plan Nacional de Desarrollo (PND), y se

basa en el Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible, desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Banco Mundial. Este marco propone cinco áreas clave de desarrollo: buena salud, nutrición adecuada, oportunidades de aprendizaje temprano, protección, seguridad y atención receptiva. La ENAPI busca implementar acciones en estas áreas a través de una estrategia integral e intersectorial.

La ENAPI se implementa a través de la Ruta Integral de Atenciones (RIA), que consiste en 29 servicios e intervenciones públicas dirigidas a tres grupos: adolescentes y personas en edad reproductiva, mujeres embarazadas y sus familias y niñas y niños. Estas acciones se organizan en cuatro ejes estratégicos: salud y nutrición, educación y cuidados, protección y bienestar. La ENAPI tiene un modelo de gobernanza y coordinación que involucra a diversos actores gubernamentales, sociedad civil y organismos internacionales. La estrategia también incluye instrumentos programático-presupuestales como el Programa Especial para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PEDIPI), un programa presupuestario y un sistema de información y seguimiento nominal. Además, establece comisiones estatales para la primera infancia para coordinar la implementación a nivel local. La ENAPI enfatiza la importancia de la integralidad, intersectorialidad y corresponsabilidad para garantizar el desarrollo pleno de la primera infancia.

Marco legal

El marco legal que regula la atención a la primera infancia en México es amplio y abarca diversas leyes, reglamentos y programas gubernamentales. De manera general a través de los documentos normativos la primera infancia se establece a la educación inicial y preescolar como un derecho en donde las niñas y niños reciben atención, cuidado y apoyo en las principales áreas de desarrollo.

A continuación, la tabla 4.1 integra los nombres de los documentos que fundamentan la normatividad en la primera infancia.

Tabla 4.1. *Fundamentos jurídicos*

<i>Internacionales</i>	<i>Nacionales</i>
Convención sobre los Derechos del Niño. Objetivos de Desarrollo Sostenible	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ley General de Educación. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2024-2029. Programa Sectorial de Educación 2024-2027. Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia.

Los documentos normativos son importantes porque son herramientas que regulan el diseño e implementación de políticas, así como el garantizar la protección y bienestar de niñas y niños y asegurar que los derechos de los niños sean respetados y cumplidos. La primera infancia busca ofrecer servicios e intervenciones en las niñas y niños a través de las cuales se construyen vínculos afectivos sólidos y condiciones de aprendizaje que les permitan desarrollar habilidades cognitivas, psicomotrices, socioemocionales y del lenguaje. Es imperativo que las autoridades prioricen las medidas que promuevan, de manera conjunta, coordinada y normada, el cuidado, atención y educación inicial de las niñas y los niños de 0 a 3 años.

Desafíos y perspectivas futuras

Hasta este punto se han identificado algunos desafíos que enfrenta la atención a la primera infancia, sobre todo en el nivel inicial.

- Existe baja oferta de servicios de educación inicial, especialmente para las poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad, con desigual calidad en los servicios que ofrecen diferentes prestadores.
- Falta de confianza de madres, padres y personas cuidadoras en los servicios existentes de cuidado y educación inicial.
- Existe un bajo conocimiento y capacidad para propiciar el aprendizaje y desarrollo desde los primeros meses de vida, especialmente

por parte de madres, padres, o personas cuidadoras en situación de vulnerabilidad.

- Dentro de los servicios existentes para las niñas y niños de 0 a 3 años aún predomina una noción tradicional de cuidado, de corte asistencialista.
- Es necesario avanzar en el desarrollo profesional de los agentes educativos que atienden a los niños y niñas de 0 a 3 años.
- La organización de los servicios para los niños de 0 a 3 años carece de un sistema unificado que permita garantizar la calidad de los servicios.
- Las asignaciones presupuestales a la educación inicial son insuficientes para asegurar la universalidad con calidad que manda la ley.

Consideraciones finales

En este capítulo se reflexiona sobre el impacto de las políticas educativas en México, particularmente en la primera infancia. La intervención de diversas instancias y programas ha contribuido significativamente al desarrollo de las distintas áreas del niño, mejorando tanto su bienestar como su acceso a la educación desde los primeros años de vida.

Es fundamental que el diseño de futuras políticas se enfoque en la capacitación de especialistas en atención a la primera infancia, así como en la creación de propuestas educativas que formen profesionistas con el perfil adecuado para esta disciplina. Además, debe promoverse una mayor participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos, reconociendo su papel esencial en el desarrollo integral de los niños.

El análisis de las políticas en favor de la primera infancia subraya la necesidad de priorizar la educación inicial y preescolar como base para el desarrollo integral de los niños. Se debe considerar que las políticas no sólo deben enfocarse en una etapa específica del desarrollo, sino en su totalidad, garantizando que los espacios educativos sean inclusivos, equitativos y adaptados a las necesidades particulares de cada contexto. Aunque se han logrado avances significativos, aún persisten desafíos en la implementación efectiva de estas políticas. Sin embargo, es cada vez más común que los

diferentes niveles de gobierno se involucren activamente en la ejecución de programas alineados con los objetivos y ejes estratégicos definidos.

México se enfrenta a un panorama educativo donde la primera infancia requiere el compromiso de directivos, agentes educativos, padres de familia y la sociedad en general. Para lograr los objetivos de cada política educativa, es crucial que estos actores se involucren de manera proactiva, asegurando que las políticas respondan realmente a las necesidades para las cuales fueron creadas.

Al analizar las políticas educativas dirigidas a la primera infancia en México, desde sus inicios hasta su evolución actual, destaca la relevancia de programas y estrategias gubernamentales como la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) y el Programa Especial para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PEDIPI). Estos programas han tenido un impacto positivo en el bienestar y el desarrollo infantil, evidenciando la importancia de un enfoque integral y coordinado para seguir avanzando en la atención de esta etapa fundamental.

Referencias

- Aguilar, L. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. En F. Mariñez y V. Garza Cantú (Coords.), *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación* (pp. 11-31). EGAP/CERALE/Miguel Ángel Porrúa.
- Alaníz-Hernández, C. (2021). Early childhood educational policies in Chile and Mexico: Legal recognition, coverage and care approach. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 37-60. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM82-10514>
- Arias de la Mora, R. (2019). El "ciclo de las políticas" en la enseñanza de las políticas públicas. *Ópera*, 25, 137-157. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.08>
- Blanco, E. (2024). *Políticas educativas y movilidad social en México*. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2024/04/02-Blanco-2024.pdf>
- Cassidy, J., y Shaver, P. R. (2021). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (4ª ed.). The Guilford Press.
- Castillo Morán, A., Cabrera Flores, D. P., y Medina López, J. E. (2023). Comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia. *Educación y Ciencia*, 12, 98-114. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/657>
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. <http://www.jstor.org/stable/2696599>

- De la Cruz Flores, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 71–92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>
- Fraley, R. C., y Shaver, P. R. (2020). *Attachment theory and research: New directions and emerging issues*. Routledge.
- García, J. H. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 133-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099488>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020: Marco conceptual*. INEGI.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2022). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2022*. INSP.
- Karpov, Y. V., y Haywood, H. C. (2022). *The Vygotsky handbook of education* (2nd ed.). Routledge.
- Lourenço, O., y Machado, A. (2020). Piaget's theory of cognitive development: A review of its foundations and major concepts. *Psychological Research and Behavior Management*, 13, 123-134.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. En *Compendio para educadores*, (pp. 101-127). SEP / McGraw-Hill.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_inicial.pdf
- Diario Oficial de la Federación (9 de febrero 2001). *Norma Oficial Mexicana NOM-031-SSA2-1999, para la atención a la salud del niño*. DOF.
- Pérez-Escamilla, R., Rizzoli Córdoba, A., Alonso Cuevas, A., y Reyes Morales, H. (2017). Advances in early childhood development: from neurons to large scale programs. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.bmhime.2017.11.022>
- Piaget, J. (2021). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Sayer, A. (1985). *Method in Social Science: a realist approach*. Hutchinson Publishing Group. <https://archive.org/details/methodinsocialsc0000saye/mode/2up?view=theater>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2020). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI)*. Gobierno de México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). *Acelerar el aprendizaje básico*. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). *Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf
- Vygotsky, L. S. (2020). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (2ª ed.). Harvard University Press.

5. La gestión de los representantes institucionales del PRODEP y la profesionalización docente en las universidades públicas estatales

ELIZABETH DEL CARMEN VALERO TORRES*

TERESA DE JESÚS GUZMÁN ACUÑA**

JOSEFINA GUZMÁN ACUÑA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.05>

Resumen

Este capítulo analiza la gestión de los Representantes Institucionales del PRODEP (RIP) en las Universidades Públicas Estatales (UPE) y su papel en la profesionalización docente. A partir del contexto de políticas educativas implementadas desde la década de 1990, se destaca al PRODEP como un programa clave para fortalecer la formación académica del profesorado, impulsar la consolidación de cuerpos académicos y articular las funciones sustantivas universitarias. Los RIP fungen como enlaces entre las instituciones y el programa, gestionando convocatorias, validando documentación y asesorando a docentes. Su actuación ha sido fundamental para mantener la operatividad del PRODEP, especialmente ante los recortes presupuestales y las modificaciones recientes en su normativa. El texto también revisa el desarrollo histórico de la educación superior en México y la creación de organismos de evaluación de calidad, en estrecha relación con el PRODEP. A pesar de las restricciones actuales, el trabajo muestra cómo las estrategias institucionales, como la formación de grupos disciplinares y la revisión interna de expedientes, han permitido avanzar en la consolidación académica.

* Maestra en Ciencias Políticas. Doctorante en Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8871-7294>

** Doctora en Educación Internacional. Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4760-930X>

*** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8716-3468>

ca. En suma, se concluye que la labor de los RIP es crucial para el impacto sostenido del PRODEP.

Palabras clave: *profesionalización docente, PRODEP, Representantes Institucionales (RIP), educación superior, cuerpos académicos.*

Introducción

La creciente valorización de la profesionalización académica en nuestro país en los últimos años ha motivado la formulación de políticas educativas. Estas decisiones no sólo son el resultado de esfuerzos nacionales, sino también de recomendaciones de organismos internacionales y acciones gubernamentales a nivel nacional, como señala Acosta (2014) estos organismos “han impulsado desde hace tiempo cierta discusión sobre el presente y el futuro de la educación superior” (p. 95).

Como resultado de las recomendaciones y las definiciones de políticas educativas, “se planteó la creación de un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación del profesorado, que asegurara condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo” (Negrete et al., 2021, p. 78).

En secuencia de dicho planteamiento, durante el gobierno del entonces presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, se constituyó en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual se caracterizó por la consistencia en sus objetivos, la asignación de recursos para financiar a las instituciones públicas de nivel superior a nivel nacional y una planificación a mediano plazo que se extendía hasta 2006 (Zogaib, 2000).

El programa definió ciertos atributos que un profesor debía de cumplir, como el Perfil PROMEP, hoy PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), que “certifican las idoneidad de un profesor de tiempo completo se concretan en su formación completa, es decir, con estudios doctorales y el cumplimiento equilibrado de las funciones universitarias sustantivas: docencia, gestión y planeación académicas y, generación del conocimiento” (Díaz, 2023, p. 57).

Por lo anterior la política pública buscaría mantener el impulso del nue-

vo perfil de los profesores de tiempo completo (PTC) de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la transformación del entorno institucional donde se desarrollen los Cuerpos Académicos (Negrete et al., 2021).

Los responsables de dirigir y promover estas políticas dentro de las IES se les denominó Representantes Institucionales ante el Programa (RIP) según el PRODEP estos representantes son los encargados de gestionar en el programa todos los trámites relacionados con la información de la institución.

Entre las funciones que realiza están: registra (altas y bajas) y modifica los datos personales y laborales de los/as profesores/as en el Sistema Unificado PRODEP; promueve las convocatorias dentro de su institución; otorga claves a los/as profesores/as para ingresar al sistema de solicitudes en línea; asesora a los/as profesores/as al momento de llevar a cabo la captura de solicitudes; coteja y valida la documentación comprobatoria contra información capturada en el sistema por el profesor/a; valida las solicitudes de apoyo presentadas por los/as profesores/as en el sistema de captura; da seguimiento a los requerimientos presentados por los apoyos autorizados; entre otras. (SEP, 2014)

Dentro del contexto del programa, la figura del RIP corresponde a la persona designada por el titular de cada IES con la finalidad de ser el enlace entre esta y el programa (SEP, 2014). En este sentido, Ávalos (2022) hace referencia al PRODEP y menciona que el RIP más que un gestor, es un tejedor de proyectos. Su premisa es la sistematización de los procesos:

Favorece la diversificación de las tareas profesionales -actualización, investigación, gestión académica, docencia-, apuntala la construcción de un proyecto profesional, sea con los colegas de las escuelas o en los cuerpos académicos. Coadyuva a la construcción conjunta (epistémica, de innovación...) y favorece la empatía y la comunicación entre los miembros. Mediante sus conocimientos de las plataformas, auxilia a sus compañeros y, además, de otras instituciones. Pero, sobre todo, mantiene perseverancia y solicitud de apoyo en instancias internas (dirección, difusión, sistemas de información, coordinaciones de licenciatura, financieros, etc.) y externas de la institución (PRODEP, instancias estatales u otras IES). (pp. 28-29)

La educación superior en México ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas. En este contexto, los Representantes Institucionales de las Universidades Públicas Estatales enfrentan desafíos específicos en el marco del PRODEP. Las acciones que los RIPS implementan son fundamentales para garantizar el correcto funcionamiento del programa, promoviendo el cumplimiento de los criterios establecidos y manteniendo el interés en su desarrollo. Su gestión resulta clave para fortalecer los objetivos de profesionalización y calidad académica que PRODEP busca impulsar.

Desarrollo

Con el propósito de establecer un antecedente, resulta fundamental analizar la evolución histórica del sistema universitario en México. A continuación, se presenta un panorama de las últimas décadas destacando impactos y las principales atribuciones que marcaron el desarrollo de este sistema de educación.

De acuerdo con Rubio (2006):

[...] durante las décadas cincuenta y sesenta el sistema tuvo un crecimiento moderado; el número de instituciones creció de 39 en 1950 a 60 en 1960, y a 109 en 1970, en las cuales se atendía una población del orden de 220 000 estudiantes. (p. 93)

En 1948 se iniciarían los trabajos para la constitución de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). La primera Asamblea Nacional de la ANUIES se realizó del 21 al 28 de marzo de 1950 en la Universidad de Sonora.

La discusión principal en este primer encuentro giró en torno a la necesidad de iniciar un proceso de planeación nacional de la educación superior sustentado, discursivamente, en los principios de cooperación y el supremo interés nacional de revisar la situación, la capacidad, las funciones, la eficiencia, la pertinencia de las carreras que se ofrecían y el sistema de relaciones entre

las instituciones, así como la necesidad de unificar los sistemas académicos y administrativos. (Hernández y Hernández, 2022, p. 9)

Rubio (2006) menciona que “en los años setenta, las políticas públicas del Gobierno Federal propiciaron la expansión acelerada del sistema y su matrícula mediante el crecimiento de las instituciones existentes y la creación de instituciones, principalmente institutos tecnológicos federales y universidades públicas estatales” (p. 93).

A continuación, la tabla 5.1 ilustra la evolución de la matrícula de educación superior en México de la década de 1950 a la de 2000.

Tabla 5.1. *Matrícula de educación superior 1950-2000*

<i>Años</i>	<i>Matrícula de licenciatura*</i>
1950	29 892
1960	76 269
1970	218 637
1980	731 291
1990	1 078 191
2000	1 585 408

Nota: * no comprende educación Normal.

Fuente: Datos obtenidos de Taborga (2003, p. 10).

Este crecimiento exponencial también trajo desafíos significativos, puesto que “la improvisación de profesores sin experiencia y preparación conspiró contra la innovación y el desarrollo académico. Sin embargo, excepcionalmente algunas IES fueron creadas o reestructuradas, buscando cambios cualitativos de tipo estructural y funcional” (Taborga, 2003, p. 11).

En las décadas de 1980 y 1990, las instituciones de educación superior se vieron afectadas por las crisis económicas que impactaron todos los ámbitos sociales. Según Rodríguez (1998), citado en Casanova (2002):

[...] las instituciones de educación superior en América Latina enfrentaron nuevas demandas por parte de los ámbitos político y social para introducir cambios en su papel como participantes en los procesos de crecimiento eco-

nómico y de desarrollo social, así como en la atención a las expectativas de movilidad de los individuos. (p. 242)

La década de 1980 se caracterizó por la gestación de un cambio estructural que condicionaba los recursos a la evaluación de resultados y, ante la pérdida de los salarios reales de académicos, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 (Mendoza, 2015 citado en Hernández y Hernández, 2022).

De acuerdo con Valenti (2000), a partir de 1990, el gobierno mexicano puso un énfasis particular en la educación superior y buscó dar un nuevo impulso al desarrollo científico y tecnológico. La ruta que eligió para ello fue la de un crecimiento selectivo y modernizador, con especial atención a los problemas de calidad en la educación superior. (p. 118)

En esta misma década, se inició una nueva serie de políticas y programas orientados a la modernización del sistema de educación superior, en los cuales

[...] la ANUIES contribuyó con dos propuestas que resultaron fundamentales: Aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior (1989) y Propuestas de lineamientos para la evaluación de la educación superior (1990) (ANUIES, 2000). A partir de estas iniciativas emergieron diversos organismos evaluadores tales como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Programa para la Superación del Personal Académico (SUPERA) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP). (Hernández, 2013 citado en Hernández y Hernández, 2022, p. 13)

Según el Acuerdo 712 (2013, p. 20), citado en Reyes y Lozano (2022), el objetivo primordial del PRODEP ha sido:

[...] la articulación entre el ejercicio de la docencia y la investigación, para garantizar la profesionalización del cuerpo docente. Profesionalización entendida como la habilitación permanente de los docentes, que engloba dos aspectos, por un lado la obtención de los grados académicos subsecuentes al de la licenciatura y por otro la conformación de cuerpos académicos, con el propósito de alcanzar el perfil de un docente-investigador, cuyo objetivo es «ampliar las fronteras del conocimiento y la búsqueda de nuevas aplicaciones para su perfeccionamiento, generando conocimiento, desarrollo o formas innovadoras de aplicar el conocimiento, la asimilación y el desarrollo de nuevas tecnologías. (p. 37)

Siendo las universidades públicas las que concentran mayor matrícula a nivel superior, en un inicio esta política estuvo dirigida exclusivamente a este esquema, sin embargo, para 2009 las Escuelas Normales mexicanas comenzaron a participar en el PRODEP, el número de IES aumentó notablemente “transitando de 39 IES atendidas en 1996 a 730 en 2016, con la incorporación paulatina de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, los Institutos Tecnológicos, las Escuelas Normales y las Universidades Interculturales” (Edel-Navarro et al., 2018, p. 73).

Esta estrategia buscaba que las Escuelas Normales aseguraran su “inclusión en las dinámicas nacionales e internacionales... así como un mayor número de intercambios y estancias para docentes y estudiantes” (SEP, 2019, p. 62).

Derivado de este y otros programas de fortalecimiento académico, se implementaron iniciativas paralelas orientadas a la evaluación y certificación de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, que como destaca García y Hervás (2020):

[...] ANUIES y Conacyt realizaron labores de evaluación de la Educación Superior, creando los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES) [...] en la misma década nació el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) [...] y finalmente, como parte de las agencias de evaluación en el año 2000 apareció el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (p. 122)

En este contexto, las políticas de educación superior fueron operando a través de los diferentes programas y estrategias, con el objetivo de fortalecer la calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior.

La tabla 5.2 presenta los programas de evaluación en México que han trabajado precisamente para el aseguramiento de la calidad educativa desde 1950:

Tabla 5.2. *Agencias de evaluación en México*

<i>Año de creación</i>	<i>Agencias de evaluación</i>	<i>Funciones</i>
1950	ANUIES	Promover iniciativas para la mejora de la Educación Superior.
1970	Conacyt	Evaluar a investigadores, acreditar programas de posgrados de calidad de instituciones públicas y privadas que lo soliciten.
1980	FIMPES	Contribuir a elevar la calidad de la educación de las instituciones afiliadas.
1989	CONPES/Coneval	Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación
1991	CHES	Evaluar y acreditar programas académicos de licenciatura (y posgrado) en instituciones públicas y privadas.
1992	FIMPES	Evaluar y acreditar instituciones educativas pares (privadas).
1994	Ceneval	Evaluar mediante exámenes el ingreso y egreso de instituciones públicas y privadas.
2000	COPAES	Acreditar y reconocer a las agencias acreditadoras de programas educativos.

Fuente: Información obtenida de García y Hervás (2020, p. 121).

De lo anterior se atribuye que estos programas han trabajado en sinergia con iniciativas como el PRODEP para asegurar que el personal académico, la oferta educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplan con los estándares de calidad.

A pesar de la alternancia en los gobiernos durante los primeros años de los 2000, con el cambio del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido Acción Nacional (PAN), las políticas educativas relacionadas con la evaluación y acreditación, financiamiento extraordinario, calidad e indicadores de resultados permanecieron prácticamente intactas, De la Garza (2013) reconoce que “la política orientada a fomentar la mejora de los insumos, procesos y resultados de la educación superior, ha ocupado un lugar destacado y de alta prioridad en el marco de las políticas educativas nacionales y estatales” (p. 34).

Además, la evaluación y acreditación contribuyeron de manera significativa al mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior, aseverando que estos programas aseguraron la calidad en las instituciones de educación superior (De la Garza, 2013).

De acuerdo con Castellanos-Ramírez y Niño (2022):

[...] una de las prioridades del actual Gobierno de México es incrementar, para el año 2024, la tasa de cobertura en Educación Superior a 100%. Esta meta implica transformaciones importantes tanto en la organización de las universidades como en el funcionamiento y operación de los programas educativos. (p. 394)

Este cambio hizo hincapié en la ampliación de la matrícula como un eje central, especialmente a través de la creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

El primero de diciembre de 2018, el ejecutivo nacional anunció la creación de un nuevo programa educativo de nivel superior “gratuito y de alta calidad”, que se enfocaría en hacer llegar la ES a las zonas más alejadas y marginadas del país. (González et al., 2021, p. 3)

Asimismo, la reforma del artículo 3º Constitucional en 2019 subrayó principios como la diversidad, igualdad y equidad educativa, garantizando que la educación sea obligatoria, gratuita y universal (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917/2024). Este giro hacia la ampliación de la matrícula y la inclusión social busca responder a demandas de justicia social, pero plantea retos significativos en términos de calidad y sostenibilidad.

No obstante, esta reforma también implicó un replanteamiento en las políticas de evaluación y acreditación, que anteriormente habían sido pilares de la calidad educativa.

En este nuevo enfoque, los procesos de evaluación y acreditación, que habían sido promovidos por organismos como el CIEES y el COPAES, dejaron de ser obligatorios en muchos casos, quedando relegados a lo establecido en la ley. “El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación

Superior (SEAES) en México se creó a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES) aprobada en abril de 2021” (CONACES, 2023, p. 1).

Gestión educativa

Respecto a la gestión educativa, Saduño (2005, citado en Larios, 2015) señala que “la gestión es la descripción simplificada de una realidad que se trata de comprender, analizar y, en su caso, modificar” (p. 1590). Este enfoque de la gestión la visualiza no sólo como una actividad administrativa, sino también como una herramienta clave para la toma de decisiones estratégicas en contextos complejos, como el educativo.

Por otro lado, Sánchez (2016, citado en Barajas y Orduz, 2019):

[...] afirma que el desarrollo de cada uno de los procesos universitarios se puede interpretar desde su Gestión, entendida como un proceso pertinente que permite operar y desarrollar eficientemente la docencia, la investigación y extensión, así como los recursos financieros, humanos y físicos, con el fin de lograr resultados definidos como relevantes para la institución y la sociedad. (párr. 2)

Por lo anterior, se puede considerar que la gestión enfocada en el ámbito educativo puede ser contemplada como una actividad estratégica, en donde, además de buscar la administración eficiente de los recursos al interior de la institución, su función también se extiende a la realidad institucional compleja, por lo que es una herramienta para alcanzar los objetivos planteados.

Moreno et al. (2010), señalan que “los nuevos retos que enfrentan las universidades públicas, demanda la implementación de los enfoques de gestión con mayor amplitud y mejor coherencia que permitan iluminar el camino a seguir por estas instituciones universitarias” (p. 22). Esto sugiere que la gestión debe ser capaz de responder a los cambios del entorno institucional, lo que refuerza su rol como un elemento clave para lograr los objetivos educativos y administrativos.

Sin duda, la gestión como la actividad que articula las decisiones en una organización, especialmente en una institución educativa impacta en la toma de decisiones estratégicas que permita lograr los objetivos planteados. La definición explícita del RIP en las Reglas de Operación del PRODEP estuvo presente hasta el año 2015, en donde se le describe como “Persona de la propia IES designada por el titular de cada institución con la finalidad de ser el enlace entre ella y el programa” (SEP, 2014, Glosario Tipo Superior).

Y, aunque esta definición y sus funciones ya no han estado presentes en los documentos de operación posteriores, las responsabilidades del RIP se han mantenido, incluyendo la validación de la documentación, otorgar acceso a los profesores en el sistema, y la difusión de información sobre las convocatorias, entre otras.

Profesionalización docente

El profesor universitario enfrenta crecientes demandas en su profesión. Según Tejeda (2009, citado en Monterroza y Buelvas, 2022):

[...] la profesión docente está mutando y aumentando su complejidad (cambio del perfil docente, uso de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias, incorporación de tecnologías de la información y la comunicación como elemento transversal en la multivariedad, etc.) y por ello los requerimientos a este profesional son mayores, entre otros, en el dominio de las competencias psicopedagógicas, tecnológicas, ecoformadoras, empáticas, lingüísticas. (p. 71)

En el marco del presente trabajo, el término *profesionalización* se asocia principalmente con los actores de educación superior, específicamente los docentes. Monarca et al. (2024) consideran que “la profesionalización docente, habitualmente está aludiendo a diversas prácticas/políticas destinadas a desarrollar ciertos conocimientos, habilidades, competencias que se establecen como necesarios-imprescindibles para que determinados actores puedan desempeñarse adecuadamente en ciertas funciones” (p. 512).

Asimismo, Espinosa (2014) destaca que la profesionalización docente

puede considerarse como “la vía para obtener herramientas que le permitan actualizaciones constantes acordes a los cambios en las sociedades y en el mundo” (p. 171).

El proceso formativo de un docente implica una serie de consideraciones establecidas por políticas educativas con el fin de concretar su profesionalización y desarrollar habilidades como la investigación. En este sentido, Rojas (2001 citado en Cruz, 2015) menciona:

Formarse como investigador es una opción de vida profesional que requiere una inversión de tiempo, habilidades y compromiso, es iniciar un proceso de búsqueda caracterizado por el gusto del conocimiento para encontrar explicaciones a los fenómenos sociales definidos por las fuerzas políticas, históricas, sociales, instituciones, entre otras; situaciones que influyen tanto en la forma en la que se acerca el investigador al objeto de conocimiento como en los resultados, por la influencia de éstas y otras mediaciones sociales. (p. 336)

Con los programas como el Programa para el Desarrollo del Personal Docente (PRODEP) y el Programa de Estímulos al Personal Docente (ESDEPED)

Los expertos consideran que estos programas modificaron la profesión académica en el país, sobre todo en el avance de la escolaridad de los profesores, diversificación de las actividades académicas, así como las percepciones económicas recibidas, dando como resultado un tipo de académico integral que desarrolla preferentemente investigación, con abundantes publicaciones, integrante de redes nacionales e internacionales, imparte docencia, asesora tesis estudiantiles y colabora en la gestión institucional. (Galaz-Fontes y Gil, 2013; Grediaga et al., 2004, citado en Rodríguez et al., 2023, p. 2)

Tenti (2007) afirma que:

[...] muchas de las propuestas de profesionalización docente se inscriben en políticas más amplias que buscan introducir cambios sustantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda etc.) y en la dinámica y es-

estructura de las propias instituciones educativas autónomas (el director como “gerente” o “gestor” del proceso de formación, con capacidad de contratar docentes, “liderar” proyectos institucionales, coordinador del trabajo en equipo etcétera). (p. 345)

En este ámbito, la profesionalización docente se vincula a la mejora de la calidad de la educación, y que por consecuencia está incluida en muchas de las reformas de esta índole (Sarramona et al., 1998). Estas políticas, acciones y discursos en el campo educativo están impulsadas por agentes como la propia institución, el Estado y organismos nacionales e internacionales.

La importancia de la profesionalización académica en nuestro país ha derivado en la formulación de políticas educativas. Estas decisiones no sólo han sido el resultado de esfuerzos nacionales, sino también de las recomendaciones de organismos internacionales y de acciones gubernamentales a nivel nacional.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

Fernández y Johnson (2015) señalan que “en el ámbito norteamericano, desde los años ochenta surge un nuevo interés por el desarrollo de la investigación-acción vinculada al movimiento del profesor como investigador” (p. 95). En este sentido, las políticas implementadas por el gobierno mexicano permiten establecer la agenda y las directrices que se desarrollarán en un período determinado. En el caso de las políticas educativas, Vázquez (2015) las define como “el conjunto de decisiones (lineamientos declarativos y prescriptivos) tomadas por el Estado para orientar la práctica educativa en contextos específicos” (p. 94). Además, Espinosa (2014) menciona que estas políticas educativas promueven un marco de referencia que invita a pensar y reflexionar sobre la educación, proporcionando los lineamientos para las acciones a implementar.

El programa PRODEP, como se ha citado anteriormente, surge de una política educativa cuyo objetivo es la profesionalización docente, con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza en el nivel superior.

Vences-Esparza et al. (2022), consideran que:

El objetivo inicial del programa fue sustentar una mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; con docentes que contaran con una sólida formación académica, vinculados a Cuerpos Académicos-CA, comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. El principio de este planteamiento fue que al elevar la calidad del profesorado de tiempo completo y mejorar su dedicación a las tareas fundamentales de docencia-investigación, se reforzaría la dinámica académica, la columna vertebral de la educación superior (PROMEP, 1996, citado en Vences-Esparza, 2022, p. 69)

En esta visión se refleja la importancia de que los docentes no sólo estén capacitados, sino que también impactan en un ecosistema académico que expanda sus capacidades, y con esto favorezcan una educación superior de calidad y adaptada a los contextos globales.

La función social de la educación es en gran medida la formación de capital humano preparado para ser recurso para el mercado laboral, por lo que la calidad de la educación se ha asociado no solamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si no en medida del involucramiento en el mercado laboral (Vázquez, 2015).

Respecto a la profesionalización docente, Rodríguez (1996) considera que:

Los profesores serán mejores profesionales si son conscientes de su práctica, si reflexionan sobre sus intervenciones, como intelectuales y artistas, que utilizan el conocimiento científico para comprender la situación del aula así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada contexto; una tarea profesional apoyada en el diseño abierto, la investigación diagnóstica, la experimentación creadora y la evaluación reflexiva. (p. 176)

Al respecto, Fernández (2008) menciona que la formación del profesorado universitario “tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual” (p. 277). Sin embargo, señala que en la formación pedagógica de los docentes ha habido una creciente participación en congresos, reuniones científicas, publicaciones, entre otras actividades académicas, que fomentan su desarrollo profesional.

En el caso de las IES, el programa desarrolló criterios y lineamientos para la profesionalización docente, inicialmente, se enfocó en su vertiente individual, orientado a dar continuidad a la política de formación de profesores, para que, posteriormente, en el año 2000 se introdujera la vertiente colegiada, que promoviera el desarrollo de cuerpos académicos, es donde sería indispensable “contar con al menos un docente con reconocimiento al perfil deseable, lo cual funge como base para escalar en la colegialidad y el trabajo en equipo, dentro y entre varios CA” (Lobato y De la Garza, 2010, citado en Ávalos, 2022, p. 16).

Los RIP, como los encargados de realizar las gestiones ante el programa PRODEP dentro de sus respectivas instituciones, y tomando en cuenta entre otros factores que cada universidad pública estatal presenta particularidades específicas, tienen la responsabilidad de alinearse con la política educativa nacional.

Aunque el PRODEP establece lineamientos y reglas de operación, los RIP enfrentan diversos escenarios al momento de establecer criterios y métodos para llevar a cabo las actividades relacionadas con las convocatorias emitidas por el programa.

Una de las convocatorias está dirigida a la evaluación y registro de los Cuerpos Académicos, estos se clasifican en diferentes categorías según su productividad y la interacción colegiada de sus miembros los cuales pueden ser Consolidados, En Consolidación y En Formación; los CA son indicadores clave en las instituciones, ya que reflejan el desarrollo de la investigación y la formación de investigadores, lo que a su vez incide en la habilitación docente y la investigación (Hernández, 2021).

Considerando la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), una herramienta de planificación que identifica de manera resumida los objetivos de un programa (Coneval, 2024), y tomando como referencia los años 2021, 2022 y 2023, se pueden representar los siguientes resultados obtenidos de las 35 UPES (tabla 5.3). La tabla 5.3 muestra las instituciones que, en promedio durante los últimos 3 años, cuentan con un mayor número de Cuerpos Académicos Consolidados. Esto refleja el cumplimiento del objetivo del programa en el fortalecimiento de los CA y destaca la participación colegiada de los docentes dentro de sus UPES. Estos indicadores académicos se sustentan en la gestión de los RIP en estas UPES.

Tabla 5.3. *Instituciones con mayor porcentaje de Cuerpos Académicos Consolidados*

Núm.	Entidad	Institución	CAC
1	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	63%
2	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	60%
3	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	60%
4	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	59%
5	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	58%
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	55%
7	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	53%
8	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	52%
9	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	50%
10	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	47%

Fuente: Elaboración propia con informes trimestrales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP, s. f.).

Asimismo, en la tabla 5.4 se presenta el porcentaje de participación de Cuerpos Académicos Consolidados y En Consolidación durante los últimos 3 años.

Tabla 5.4. *Instituciones con mayor porcentaje de Cuerpos Académicos Consolidados y En Consolidación*

Núm.	Entidad	Institución	CAC
1	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	84%
2	Colima	Universidad de Colima	76%
3	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	76%
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	76%
5	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	74%
6	Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	74%
7	Veracruz	Universidad Veracruzana	74%
8	Campeche	Universidad de Guanajuato	71%
9	Coahuila	Universidad Autónoma del Carmen	71%
10	Chiapas	Universidad Autónoma de Coahuila	70%
11	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	70%
12	Jalisco	Universidad de Guadalajara	70%

Fuente: Elaboración propia con informes trimestrales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP, s. f.).

De esta información se podría destacar que, entre los múltiples factores que pueden influir en el desarrollo de los CA, las estrategias y gestiones implementadas han beneficiado a estas instituciones al incrementar o mantener el porcentaje de CA en las etapas máximas de habilitación. Este logro subraya la efectividad de las gestiones realizadas por los RIP y su impacto positivo en la consolidación de los CA.

Cambios en la Operación y Gestión de las Convocatorias Perfil Deseable y Cuerpos Académicos del PRODEP

El PRODEP como política pública emitida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), siendo un programa coordinado por la Subsecretaría de Educación Superior (SES), ejecutado por la Dirección General de Educación Superior (DGESUI) a través de la Dirección de Fortalecimiento Institucional (DFI), ha experimentado diversas modificaciones en su operación en los últimos años. Estos cambios entendidos como parte natural de la evolución, renovación y adaptación necesarias para mantener la relevancia de cualquier iniciativa, especialmente de un programa que comenzó a finales de los años noventa y que, hoy en día, sigue vigente.

El hecho de que el PRODEP se haya mantenido durante tantos años lo convierte en un programa transexenal de gran importancia para los docentes, ya que sigue siendo uno de los indicadores clave en la profesionalización docente en México. Por lo anterior, el análisis de los cambios y gestiones operativas que el sistema, específicamente en las Convocatorias del Perfil Deseable y de Cuerpos Académicos han sufrido, es crucial para entender su continuidad y adaptación en el entorno académico y profesional.

La incertidumbre que conlleva la llegada de un nuevo gobierno y la implementación de nuevas políticas es un fenómeno común en la gestión de cualquier programa institucional. En el caso del PRODEP, durante el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), el programa mantuvo su continuidad. Sin embargo, ciertas convocatorias, como la de Redes de Cuerpos Académicos, sufrieron recortes presupuestarios significativos. Esta convocatoria, que apoyaba a los Cuerpos Académicos

Consolidados y en Consolidación en el desarrollo de proyectos y actividades relacionadas requería la participación de al menos dos CA por red.

Por otro lado, la Convocatoria de Fortalecimiento, dirigida exclusivamente a los Cuerpos en Formación, continuó vigente hasta el año 2021, aunque presentó diversas anomalías en su ejecución. En particular, se observó una alteración en la forma de operación respecto a años anteriores, especialmente en temas relacionados con la presupuestación y la adquisición de bienes.

Además de estas situaciones, desde la gestión de estas convocatorias, en donde se le asigna esta tarea al responsable institucional ante el Programa —mejor conocido como RIP—, el cual es la persona encargada de gestionar y transmitir la información necesaria a los profesores de sus Dependencias académicas con la finalidad de que estas sean llevadas a cabo de la mejor manera de acuerdo con los lineamientos y normas de las Reglas de Operación.

Por ello, es crucial que los procedimientos establecidos por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior, se transmitan a los RIP de manera clara y precisa, con el fin de facilitar la correcta implementación de las convocatorias y el cumplimiento de los objetivos del programa.

El programa que, además de atender a la DGESUI, también tiene impacto en el Tecnológico Nacional de México (TNM), la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD), las Universidades Tecnológicas y Politécnicas (DGUTYP) y Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), en 2023 —dentro de la Ficha de Monitoreo y Evaluación 2022-2023— había detectado que para las DGUTYP y para las SEMS era necesaria una actualización de sistema para operar las convocatorias, ya que con la versión que contaban era obsoleta (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2023)

También consideraba para la DGSUI que:

Los resultados obtenidos en la evaluación del Programa son consistentes con los alcanzados en los años anteriores considerando la disminución presupuestal que ha sufrido el Programa en los años recientes, adicionalmente a lo anterior es importante señalar que los resultados plasmados en esta evalua-

ción difieran considerablemente de una UR a otra en función de si existieron o no recursos para alcanzar las metas comprometidas. (SEP, 2023)

Además, destacaba la opción de un acercamiento tanto del área operativa del programa como de los evaluadores, ya que eso podría “ampliar la visión de los procesos involucrados, ya que al involucrar poblaciones objetivo tan diversas es muy difícil que puedan comprender la complejidad de la operación en los distintos subsistemas” (SEP, 2023).

Consideraciones finales

Este capítulo busca ofrecer una visión de los retos que enfrentan los Representantes Institucionales del PRODEP (RIP) en la gestión académica del programa. La investigación destaca la relevancia de esta figura dentro de las universidades públicas estatales, subrayando que las estrategias y gestiones que implementan tienen un impacto directo en el desarrollo y profesionalización de los profesores. Los RIP han desempeñado un papel clave en la promoción de los objetivos del PRODEP, actuando como intermediarios que vinculan las políticas del programa con las necesidades y aspiraciones de los docentes, fortaleciendo así el sistema educativo superior en México.

Aunque esta política ha contribuido significativamente a la profesionalización docente, cabe resaltar que la tendencia en los últimos años ha sido una considerable disminución del financiamiento del programa y eliminación de programas evaluadores. Esto ha generado incertidumbre y ha llevado a que los RIP enfrenten situaciones como el replanteamiento de nuevas estrategias para que la política del programa siga obteniendo resultados.

Por lo anterior, es posible que al interior de cada UPE actualmente existan mecanismos de orientación que les permita a los representantes contribuir a obtener buenos resultados en su gestión, teniendo en cuenta que cada UPE contará con características particulares, como el número de profesores de tiempo completo, las disciplinas ofertadas por la institución, entre otras.

Una estrategia como la formación de Grupos de Investigadores (llamados Grupos Disciplinarios) ha sido fundamental. Estos grupos actúan como figuras iniciales e institucionales que preparan el terreno para la conforma-

ción de Cuerpos Académicos, proporcionando una base sólida para su desarrollo. Además, en relación con la Convocatoria de Perfil PRODEP, la gestión institucional ha mantenido la iniciativa de una revisión interna de la documentación presentada por los docentes. Esta revisión genera una retroalimentación valiosa para la actualización de los datos curriculares de los profesores.

Por lo tanto, la gestión de los RIP es crucial para el éxito de las políticas del PRODEP. A pesar de los considerables cambios en el programa, los mecanismos internos de las UPES pueden desempeñar un papel significativo en el apoyo a estos representantes, optimizando así el impacto positivo del programa en la profesionalización docente.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13). <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713006.pdf>
- Ávalos, A. (2022). Las políticas para el desarrollo de la investigación en las normales: el impacto del PRODEP. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(8) <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/194>
- Barajas, C., y Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*, 43(98). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376168604012>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Última reforma publicada el 02 de diciembre de 2024). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Casanova, H. (2002). Políticas y gobierno de la educación superior en América Latina. En H. Casanova (Coord.), *Nuevas políticas de la educación superior*. Netbiblo, S. L. https://books.google.com.mx/books?id=ybx1KNJjqz4C&newbks=0&printsec=frontcover&pg=PA180&dq=Nuevas+pol%C3%ADticas+de+la+educaci%C3%B3n+superior&hl=es&source=newbks_fb&redir_esc=y#v=onepage&q=Nuevas%20pol%C3%ADticas%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior&f=false
- Castellanos-Ramírez, J., y Niño, S. (2022). Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115). <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5syhY74K66Wz9wMGKRS3FXj/?format=pdf&lang=es>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior en México (2023).

- Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2024). *Evaluación de Programas Sociales*. <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/Paginas/monitoreo/mir/mir.aspx>
- Cruz, K. (2015). La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2). <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/747/841>
- De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. *Perfiles Educativos*, 35. Número Especial. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea4.pdf>
- Díaz, M. (2023). Política pública focalizada en el profesorado, efectos en la Universidad Autónoma de Querétaro. *Digital Ciencia*, 16(1). <https://revistas.uaq.mx/index.php/ciencia/article/view/1294/996>
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000300071&script=sci_abstract
- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(143). https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/44028
- Fernández, A. (2008). La Gestión de la Formación del Profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 20. <http://hdl.handle.net/10366/71815>
- Fernández, M., y Johnson M. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- García, C., y Hervás, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 115-136. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-115.pdf>
- González, J., Mejía-Pérez, G., y González-Reyes, H. (2021). Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e27, 1-15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v23/1607-4041-redie-23-e27.pdf>
- Hernández, F. (2021). La política de cuerpos académicos en una universidad pública. *Hallazgos*, 18(36), 215-247. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/6173>
- Hernández, P., y Hernández, L. (2022). El sistema de educación superior en México. Setenta años de historia de la ANUIES a través de las reformas a su Estatuto (1950-2020). *Revista de la educación superior*, 51, 1-50. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v51n201/0185-2760-resu-51-201-1.pdf>

- Larios, E. (11-13 de noviembre de 2015). *La Gestión Educativa para la Universidad Pública y Privada en México: Una Comparación Competitiva*. [ponencia]. IX Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/89/216>
- Monarca, H., Mera-Clavijo, A., Álvarez-López, G., y Gorostiaga, J. M. (2024). Posiciones Sobre Profesionalización Docente en El Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 509-533. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9680993>
- Monterroza, V., y Buelvas, U. (2022). Desafíos para la educación superior en el siglo XXI en el campo competencial. En R. Marques, P. De Castro y M. Cacciamali (Eds.), *Desafíos para la educación superior en América Latina en el siglo XXI*. Thoth Editora.
- Moreno, Z., Caballero, A., y Bastidas, E. (2010). Planificación estratégica y el cuadro de mando integral: herramientas de gestión para mejorar la prestación de los servicios universitarios. *Revista Científica Teórica, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales TEACS*, (5), 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3790581>
- Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., y Burgos, B. (2021). El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 50, 77-96. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n197/0185-2760-resu-50-197-77.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (s. f.). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>
- Reyes, T., y Lozano E. (2022). Representaciones sociales de docentes de escuelas normales de la Ciudad de México sobre el PRODEP. Práctica Docente. *Revista de Investigación Educativa*, 4(8), 35-58.
- Rodríguez, J. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 8, 175-187. <http://hdl.handle.net/10366/71790>
- Rodríguez, J., Salcido, R., y Padilla, D. (2023). En los márgenes de la profesión académica. Profesores sin participación en los programas de estímulos al trabajo académico. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 14, e1567. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1567
- Rubio, J. (Coord.). (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: un balance*. Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública. <https://cises.anui.es.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=47053>
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Interuniversitaria, Teoría de la Educación*, 10, 95-144. <https://gredos.usal.es/handle/10366/71831>
- Secretaría de Educación Públ. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>
- Secretaría de Educación Pública (2014). Acuerdo número 23/12/14 por el que se emi-

- ten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015. *Diario Oficial de la Federación*, 27 de diciembre de 2014. https://promepcm.colmex.mx/Formatos/PRODEP15/Reglas_2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Ficha de Monitoreo y Evaluación 2022-2023*. https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2023-10/Posicionamiento%20Institucional_S247_022.pdf
- Taborga, H. (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. Biblioteca de la Educación Superior. <https://books.google.com.bo/books?id=RX2Q0XX5aKMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones Sociológicas sobre Profesionalización Docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>
- Valenti, G. (2000). Una reflexión sobre el rumbo actual de la política educativa superior en México. En R. Cordera y A. Ziccardi (Coords.), *Las políticas sociales de México al fin del milenio: Descentralización, diseño y gestión* (pp. 115-138). Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665857415000046>
- Vences-Esparza, A., Flores-Alanís, I., y Rodríguez-Bulnes, M. (2022). Redes de Cooperación de Cuerpos Académicos de una Universidad Pública de México. *Política, globalidad y Ciudad*, 8(16), 68-86. <https://revpoliticas.uanl.mx/index.php/RPGyC/article/view/222/327>
- Vidal, M., Durán, F., y Pujar, N. (2008). Gestión Educativa. *Educación Médica Superior*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412008000200012&script=sci_arttext&tlng=pt
- Zogaib, A. (2000). El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 44(178), 135-157. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42117806.pdf>

6. Hacia la innovación de metodologías de investigación en estudios de comprensión de textos. Un estudio de revisión sistemática

TOMÁS ALFREDO MORENO DE LEÓN*

NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.06>

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las metodologías utilizadas en estudios recientes de la comprensión textual considerando tres enfoques clave: comprensión de un único texto verbal, un único texto multimodal y múltiples textos. Mediante una revisión sistemática de 249 artículos obtenidos de bases de datos como Scopus y Web of Science, se seleccionaron 37 estudios relevantes. Los hallazgos revelan fortalezas y limitaciones, así como el predominio de diseños experimentales y técnicas como pruebas de comprensión y seguimiento ocular, aunque persisten vacíos significativos en la comprensión de múltiples textos multimodales. Las conclusiones subrayan la necesidad de integrar metodologías para capturar mejor la complejidad de los procesos de comprensión, desde la naturaleza inherente de los textos contemporáneos, que requieren integrar múltiples sistemas semióticos y variables cognitivas como memoria, atención e inferencias con implicaciones directas en el diseño pedagógico.

Palabras clave: *innovación, lectura, revisión sistemática, comprensión lectora, metodología de la investigación.*

* Doctor en Gestión e Innovación Educativa. Docente en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

** Doctora en Psicología Educativa. Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-8133>

Introducción

La habilidad de leer e integrar información de diversas fuentes es fundamental en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Evaluar la veracidad de los textos es una habilidad esencial que se aplica en diversos contextos, desde tareas cotidianas hasta actividades académicas complejas (Rouet, 2006; Britt et al., 2018). Sin embargo, seleccionar fuentes confiables representa un desafío significativo, en especial cuando los estudiantes deben distinguir entre información relevante y no confiable, un problema recurrente en los entornos académicos (Ben-Yehudah y Eshet-Alkalai, 2021). Tradicionalmente, los estudios sobre comprensión han privilegiado los textos verbales únicos, dejando en un segundo plano el análisis de textos multimodales que integran palabras, imágenes y gráficos, así como la comprensión de múltiples textos (Parodi y Julio, 2015). Esta situación es problemática, dado que la mayoría de los textos en contextos educativos y profesionales modernos son multimodales por naturaleza (Kress y Van Leeuwen, 2006). Además, el creciente acceso a plataformas digitales ha transformado las demandas de los lectores, quienes ahora deben enfrentar la integración de sistemas semióticos diversos (Chan y Unsworth, 2011) y validar fuentes en entornos digitales complejos (Lowrance y Moulaison, 2014).

Pese a estos avances, persiste una necesidad urgente de revisar las metodologías empleadas en los estudios de comprensión (Moreno-de-León y de León, 2023). Las investigaciones en este campo se caracterizan por utilizar enfoques diversos, que van desde el seguimiento ocular hasta las pruebas computarizadas de comprensión (Delgado et al., 2022), no obstante, estas metodologías tienden a centrarse en medir variables aisladas, lo que limita su capacidad para explicar el fenómeno de la comprensión en toda su complejidad (Latini y Bråten, 2022). Una revisión sistemática de las metodologías utilizadas en estudios de comprensión no sólo permite identificar fortalezas y debilidades, sino también la posibilidad de integrar diversos enfoques para abordar la comprensión como un fenómeno dinámico que incluye múltiples variables interrelacionadas. Este capítulo busca analizar las metodologías empleadas en la investigación de la comprensión de textos

verbales, multimodales y múltiples, proponiendo una reflexión sobre la innovación necesaria para lograr su integración. Este análisis no sólo es esencial para avanzar en el conocimiento teórico, sino también para guiar el diseño de estrategias pedagógicas efectivas que respondan a las demandas actuales de la lectura, contemplando su naturaleza cada vez más compleja.

Marco teórico

La comprensión de textos es un fenómeno complejo que no puede limitarse únicamente a las palabras. En los entornos actuales, los textos integran diversos sistemas semióticos como imágenes, colores, diagramas y tablas, que contribuyen significativamente a la representación mental de la información. Además, la lectura no siempre ocurre de forma aislada; con frecuencia, los lectores deben integrar múltiples fuentes de información para construir un entendimiento coherente. Abordar la comprensión desde una perspectiva verbal, multimodal e intertextual permite identificar cómo estas variables interactúan y afectan el proceso lector. Si se busca innovar en las metodologías de investigación, es fundamental analizar estas dimensiones de manera integrada, estableciendo las bases para metodologías que reflejen la naturaleza compleja de la comprensión textual. En esta sección también se abordará una discusión sobre las metodologías empleadas, haciendo énfasis en la comprensión *online* (durante la lectura) y *offline* (una vez terminada la lectura).

Comprensión de textos verbales

La comprensión de textos verbales se basa en un conjunto de procesos cognitivos esenciales para construir representaciones mentales coherentes. La memoria de trabajo es una de las funciones más relevantes, ya que actúa como un espacio temporal donde se retiene y procesa información clave durante la lectura (Mangen et al., 2019; Ben-Yehudah y Eshet-Alkalai, 2021). Sin embargo, su capacidad limitada puede dificultar la integración de proposiciones en textos extensos o conceptualmente complejos. Este desafío se

ve reflejado en entornos educativos, donde los textos académicos exigen un alto nivel de concentración y manejo de la información. Además, la atención juega un papel central, al filtrar estímulos irrelevantes y focalizar recursos cognitivos en las partes más significativas del texto. Esta atención puede ser sostenida, manteniéndose durante toda la lectura, o selectiva, centrada en elementos específicos esenciales para la comprensión general (Latini y Bråten, 2022). No obstante, factores como el medio de lectura influyen en este proceso, con los textos digitales siendo más propensos a generar distracciones en comparación con los impresos (Çınar et al., 2021).

La inferencia también resulta fundamental, ya que permite interpretar información implícita y establecer conexiones entre ideas, apoyándose en el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo (Sage et al., 2020). Este conocimiento previo facilita la vinculación del contenido textual con esquemas mentales existentes, lo que optimiza el procesamiento de información en lectores con mayor experiencia en un tema específico. Adicionalmente, la metacognición, como función autorreguladora, permite a los lectores supervisar su comprensión y aplicar estrategias como la relectura o la búsqueda de información adicional para clarificar conceptos (Lowrance y Moulaison, 2014). Por último, el medio de lectura juega un rol determinante. Los textos impresos favorecen una comprensión más profunda debido a la interacción física y la ausencia de distracciones comunes en entornos digitales (Mangen et al., 2019). Además, la congruencia entre el medio de estudio y el medio de evaluación puede influir en el desempeño del lector, facilitando la comprensión cuando ambos son consistentes (Çınar et al., 2021).

Comprensión de textos multimodales

La comprensión de textos multimodales exige integrar múltiples sistemas semióticos como el lenguaje escrito, imágenes, gráficos y otros elementos visuales. Esta integración añade complejidad al proceso lector, especialmente en contextos educativos y profesionales donde estos textos son cada vez más prevalentes (Kress y Van Leeuwen, 2006). La capacidad de los lectores para relacionar elementos visuales y verbales de manera coherente es crucial,

y el modelo del código dual explica cómo estos canales separados, pero complementarios facilitan el aprendizaje cuando el diseño multimodal está bien estructurado (Sadoski y Paivio, 2004). Sin embargo, diseños complejos o desorganizados pueden generar sobrecarga cognitiva, dificultando la comprensión (Mayer, 2014). El nivel de alfabetización visual también es clave para interpretar textos multimodales. Lectores familiarizados con gráficos y diagramas tienden a interpretar mejor las relaciones entre elementos visuales y textuales, mientras que los menos alfabetizados visualmente pueden enfrentar mayores desafíos (Jimenez y Meyer, 2016). Además, el diseño del texto multimodal influye directamente en la experiencia lectora: estructuras claras y relaciones definidas entre elementos facilitan la comprensión, mientras que diseños complejos pueden generar confusión (Coleman et al., 2018). En contextos educativos, los textos multimodales bien diseñados pueden mediar conceptos abstractos y mejorar la retención del conocimiento. Sin embargo, su efectividad depende del propósito de la tarea y del contexto en el que se presentan (Parodi y Julio, 2015). En entornos digitales, factores como la interacción y la navegación influyen significativamente en cómo los lectores procesan y comprenden información compleja (Wennås Brante et al., 2013).

Comprensión de múltiples textos

La comprensión de múltiples textos implica la integración de información proveniente de diferentes fuentes, lo que requiere habilidades avanzadas de evaluación, comparación y síntesis (Kintsch, 1998; Britt et al., 2013). Este proceso también incluye la validación de la información, donde los lectores analizan la credibilidad y relevancia de las fuentes, especialmente en casos de discrepancias entre ellas (Barzilai et al., 2015). Además, la memoria de trabajo desempeña un papel crucial al mantener activa la información clave de varias fuentes, facilitando la construcción de conexiones entre ideas (Hahnel et al., 2021). La motivación y la autorregulación también son factores determinantes. Los lectores intrínsecamente motivados suelen involucrarse profundamente con la tarea de integrar múltiples textos, mientras que aquellos con habilidades autorreguladoras ajustan sus estrategias para

superar desafíos específicos (List, 2021). La navegación en entornos digitales también presenta desafíos adicionales, donde el diseño de plataformas y sistemas interactivos puede afectar significativamente la capacidad de los lectores para procesar e integrar información de manera eficiente (Guo et al., 2020). Por otro lado, la comprensión de múltiples textos incluye desafíos específicos en entornos educativos. Los estudiantes necesitan desarrollar competencias críticas para manejar fuentes contradictorias, lo que implica un equilibrio entre la atención sostenida y la reflexión analítica posterior a la lectura (Stadtler et al., 2020). En estos contextos, las emociones también juegan un rol, ya que la frustración o curiosidad pueden influir en la manera en que los lectores evalúan las fuentes y procesan la información (Mason et al., 2020).

Hacia la integración de metodologías

La construcción de este marco teórico subraya la necesidad de combinar diversas metodologías para capturar de manera integral los procesos de comprensión textual. Una de las áreas más prometedoras es el análisis de la comprensión *online* y *offline*, ya que estas perspectivas permiten observar cómo los lectores procesan información durante y después de la lectura. La comprensión *online*, que se centra en los procesos que ocurren durante la lectura, puede estudiarse mediante tecnologías como el seguimiento ocular. Este enfoque permite identificar rutas de lectura, áreas de fijación y patrones de atención que los lectores utilizan para integrar la información (Cho et al., 2018). Sin embargo, estas metodologías presentan desafíos significativos, como la dificultad de replicar contextos de lectura naturales en entornos controlados. Por otro lado, la comprensión *offline*, que analiza la consolidación y evaluación posterior a la lectura, se aborda frecuentemente mediante entrevistas o protocolos verbales. Aunque estas técnicas proporcionan información valiosa sobre la interpretación global del lector, carecen de la inmediatez que ofrece el análisis *online* (Stadtler et al., 2020).

Una combinación metodológica, que integre enfoques *online* y *offline*, podría ofrecer una visión más completa de la comprensión textual. Por ejemplo, el seguimiento ocular podría complementarse con entrevistas pos-

teriores para explorar cómo las decisiones tomadas durante la lectura afectan la interpretación final del texto. Esto permitiría capturar no solo las estrategias lectoras, sino también las reflexiones críticas que surgen después de la lectura (Salmerón et al., 2020). Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones actuales. Los diseños experimentales, aunque útiles para analizar relaciones causales, tienden a simplificar los contextos reales de lectura. En contraste, los enfoques cualitativos ofrecen profundidad en el análisis, pero carecen de generalizabilidad en ciertos casos. La integración metodológica no solo enriquecería los estudios de comprensión, sino que también contribuiría al diseño de materiales educativos que optimicen tanto el procesamiento inmediato como la reflexión posterior. Bajo este enfoque, avanzar en la combinación de metodologías permitirá capturar de manera más efectiva las dinámicas cognitivas y contextuales que subyacen a la comprensión textual. Este enfoque integrador no sólo aportará a la teoría, sino que también ofrecerá aplicaciones prácticas en contextos educativos contemporáneos, especialmente en un mundo donde la multimodalidad y la intertextualidad son cada vez más comunes.

Metodología

Este capítulo se basó en una revisión sistemática y se adoptó la metodología PRISMA (Page et al., 2021), forma parte de una investigación doctoral más amplia titulada *La influencia de la multimodalidad en la evaluación de la veracidad de múltiples textos* (Moreno de León, 2025). En esta ocasión, se reportan avances específicos relacionados con el análisis de las metodologías y técnicas utilizadas en estudios sobre comprensión de textos verbales, multimodales y múltiples textos.

Proceso de búsqueda

Acorde con la metodología PRISMA, la revisión se llevó a cabo utilizando bases de datos reconocidas internacionalmente, como Scielo, Scopus, Web of Science y Science Direct. Estas plataformas fueron seleccionadas por su

relevancia en la recopilación de literatura académica de alta calidad. Para identificar los estudios relevantes, se utilizó la siguiente estrategia de búsqueda “*Reading comprehension*”, “*multiple documents*”, “*multimodal*” and “*digital*”. Como criterios de inclusión se contempló no aplicar restricciones al año de publicación, de países, con el objetivo de abarcar un panorama global y actualizado, así como estudios realizados en primera lengua. Como principales criterios de exclusión se consideró aquellos artículos no cumplieran con rigurosidad metodológica.

Proceso de selección

La siguiente tabla resume el proceso de revisión sistemática realizado en este estudio, detallando las etapas, descripciones, resultados obtenidos y la clasificación final de los artículos analizados.

Tabla 6.1. Proceso de clasificación de artículo

Fase	Descripción	Resultados	Categorías finales
Primera etapa: Búsqueda inicial	Se recuperaron 249 artículos utilizando palabras clave específicas en bases de datos.	249 artículos recuperados	No aplica
Primera etapa: Depuración inicial	Se leyeron títulos, resúmenes y palabras clave, excluyendo 196 artículos por falta de pertinencia, quedando 53.	53 artículos seleccionados	No aplica
Segunda etapa: Revisión exhaustiva	Se descargaron y revisaron exhaustivamente los 53 artículos restantes.	53 artículos revisados exhaustivamente	No aplica
Segunda etapa: Depuración adicional	Se descartaron 12 artículos por falta de detalles metodológicos o temáticas no relacionadas, quedando 41.	41 artículos seleccionados para análisis detallado	No aplica
Tercera etapa: Clasificación y depuración final	Se clasificaron los 41 artículos restantes en categorías, descartando 4 por duplicación, dejando 37 estudios para análisis.	37 estudios clasificados para el análisis final	8 (textos verbales únicos), 11 (textos multimodales únicos), 15 (múltiples textos verbales), 3 (múltiples textos multimodales)

Fuente: Elaboración propia.

Este esquema destaca el rigor metodológico aplicado en cada fase del análisis. Las fases consistieron en:

1. En una primera etapa, se recuperaron 249 artículos que cumplían con los criterios de búsqueda. A continuación, se realizó una lectura de los títulos, resúmenes y palabras clave de estos documentos, lo que permitió una primera depuración. Esta etapa inicial resultó en la exclusión de 196 artículos debido a su falta de pertinencia al enfoque de esta investigación, quedando 53 artículos para un análisis más detallado.
2. En la segunda fase, se procedió a la descarga y revisión exhaustiva de los 53 artículos seleccionados. Durante esta etapa, se descartaron 12 documentos que no cumplían con los criterios específicos de inclusión, como la falta de detalles metodológicos o el enfoque en temáticas no relacionadas directamente con la comprensión de textos. Al finalizar esta etapa, se mantuvieron 41 artículos para el análisis en profundidad.
3. La tercera fase, se centró en la clasificación de los artículos con base en el tipo de lectura que abordaban. Este proceso se llevó a cabo analizando los objetivos y metodologías descritas en cada documento, lo que permitió identificar cuatro categorías principales: comprensión de un único texto verbal, comprensión de un único texto multimodal, comprensión de múltiples textos verbales y comprensión de múltiples textos multimodales. En la categoría de textos verbales únicos, se incluyeron estudios que analizan cómo los lectores procesan textos exclusivamente compuestos por palabras, sin elementos visuales significativos. Esta categoría reunió ocho estudios que exploran variables como la memoria de trabajo, la atención y la inferencia en contextos de lectura académica y digital.
4. La categoría de textos multimodales únicos incluyó 11 estudios que examinan la interacción entre sistemas semióticos, como palabras, imágenes y gráficos, en la construcción de significado. Estos estudios se centraron en cómo los lectores integran información visual y textual para comprender el contenido, con aplicaciones relevantes en materiales educativos y digitales. En cuanto a la comprensión de múltiples textos verbales, se identificaron 15 estudios que investigan la capacidad de los lectores para evaluar, comparar y sintetizar información procedente de diferentes fuentes textuales. Esta categoría

analizó cómo los lectores manejan discrepancias entre textos y la manera en que integran perspectivas diversas en una representación mental coherente.

5. Finalmente, la categoría de múltiples textos multimodales incluyó tres estudios que combinan la lectura de múltiples textos con elementos visuales y gráficos. Aunque esta categoría es menos abundante, los estudios incluidos aportan información valiosa sobre cómo los lectores enfrentan la complejidad añadida de integrar múltiples sistemas semióticos provenientes de diversas fuentes, como lo señalan Moreno de León et al. (2023). Durante el proceso de clasificación, cuatro documentos fueron descartados debido a duplicaciones identificadas en las bases de datos, lo que dejó un total de 37 estudios para el análisis final. Por el contrario, se restringió la búsqueda a artículos en español e inglés. Este conjunto representa una selección rigurosa y diversa de investigaciones relevantes para explorar las metodologías empleadas en los diferentes tipos de lectura.

Resultados

A continuación, se presenta un análisis exhaustivo de las metodologías empleadas en estudios sobre la comprensión de textos, organizados en cuatro subcategorías principales: un único texto verbal, un único texto multimodal, múltiples textos verbales, y múltiples textos multimodales. Este enfoque permite identificar las características metodológicas, las técnicas de recolección de datos, y las variables clave que han sido investigadas en cada caso. Además, se examinan las limitaciones y fortalezas de los enfoques utilizados, proporcionando una visión integral sobre cómo estas metodologías contribuyen al entendimiento del fenómeno de la comprensión. Cada subtema ofrece ejemplos representativos y discute cómo los estudios analizados han abordado los desafíos específicos de cada tipo de texto.

Metodologías usadas en estudios de comprensión de un único texto verbal

Los estudios sobre la comprensión de un único texto verbal emplearon predominantemente enfoques cuantitativos, con un énfasis significativo en diseños experimentales y pruebas controladas. De los ocho estudios analizados, la mayoría utilizó muestras relativamente pequeñas, compuestas principalmente por estudiantes de niveles secundarios y universitarios, con tamaños de muestra que oscilan entre 30 y 150 participantes. Estos estudios se centraron en la evaluación de variables cognitivas como la memoria de trabajo, la atención y las inferencias, recurriendo a una amplia variedad de técnicas de recolección de datos.

Diseños metodológicos

Los diseños experimentales fueron los más comunes en esta categoría, utilizados para analizar el impacto de diferentes variables contextuales en la comprensión de textos verbales. Por ejemplo, Ben-Yehudah y Eshet-Alkalai (2021) llevaron a cabo un diseño experimental clásico para investigar cómo la congruencia entre el medio de lectura (digital o impreso) y el medio de evaluación afecta la comprensión. El estudio incluyó 120 estudiantes universitarios, divididos en cuatro grupos experimentales, y utilizó una prueba de comprensión como instrumento principal para evaluar el desempeño de los participantes. Los resultados mostraron que la congruencia entre ambos medios mejoró significativamente los resultados, destacando la influencia del contexto en la comprensión.

Por otro lado, el estudio de Çınar et al. (2021) también empleó un diseño experimental, pero con un enfoque comparativo entre dos condiciones: lectura en papel y lectura digital. Este estudio incluyó a 85 participantes de nivel universitario, quienes completaron un cuestionario de comprensión tras leer textos en ambos formatos. Además, se administró una encuesta de autoevaluación para explorar percepciones subjetivas de los participantes sobre su comprensión. Los hallazgos indicaron que la lectura en papel facilitó un procesamiento más profundo de la información, una tendencia atribuida a la reducción de distracciones y la interacción física con el texto.

Schmidgall et al. (2020) exploraron cómo el apoyo en tabletas puede mejorar el aprendizaje basado en dibujos durante la lectura de textos verbales. Este estudio experimental incluyó 64 participantes y utilizó una combinación de análisis de dibujos y pruebas de comprensión para evaluar cómo diferentes tipos de apoyo (por ejemplo, sugerencias visuales) pueden influir en la representación mental del contenido. Los resultados destacaron que los elementos visuales complementarios pueden facilitar la comprensión incluso en textos esencialmente verbales.

Técnicas de recolección de datos

Entre las técnicas utilizadas, las pruebas de comprensión fueron las más frecuentes, diseñadas para evaluar la capacidad de los participantes para extraer información explícita e implícita de los textos. Estas pruebas a menudo se complementaron con encuestas o cuestionarios que exploraron las percepciones y estrategias de los lectores. Por ejemplo, el estudio de Delgado et al. (2022) empleó tanto pruebas de comprensión como entrevistas semiestructuradas para analizar cómo los estudiantes de secundaria procesan textos escritos tradicionales frente a blogs de video. Este enfoque mixto permitió capturar no solo el desempeño de los lectores, sino también su percepción del proceso lector. El uso de tecnologías avanzadas también destacó en algunos estudios. Mangen et al. (2019) integraron el seguimiento ocular (*Eye Tracker*) como técnica principal para analizar cómo los lectores distribuyen su atención al leer textos en papel y en dispositivos electrónicos. Este estudio, realizado con 40 estudiantes universitarios, permitió identificar patrones específicos de fijación y retrocesos, mostrando que la lectura en papel favorece una navegación más lineal y menos fragmentada, lo que contribuye a una mejor integración de la información.

Variables estudiadas

Las investigaciones en esta categoría abordaron diversas variables cognitivas asociadas con la comprensión. La memoria de trabajo fue una de las más recurrentes, analizada en estudios como el de Sage et al. (2020), que comparó el impacto de los formatos de lectura (impreso, laptop y e-reader) en el

rendimiento de estudiantes universitarios. Utilizando pruebas estandarizadas de comprensión, este estudio encontró que los textos impresos proporcionan un contexto más estático que facilita la construcción de una representación mental más estable, reduciendo la carga cognitiva en comparación con los formatos digitales. Otra variable clave fue la capacidad de generar inferencias. Latini y Bråten (2022) emplearon protocolos verbales para analizar cómo los lectores ajustan sus estrategias en función del propósito de la lectura (académico versus recreativo). Este enfoque cualitativo, combinado con pruebas cuantitativas, reveló que los lectores adoptan estrategias más profundas y reflexivas cuando la tarea requiere un procesamiento académico, lo que influye directamente en la calidad de las inferencias generadas.

Limitaciones y fortalezas metodológicas

Si bien los diseños experimentales proporcionaron un alto grado de control y permitieron establecer relaciones causales entre variables, algunos estudios se limitaron a contextos artificiales que no reflejan completamente las condiciones naturales de lectura. Por ejemplo, el estudio de Lowrance y Moulaïson (2014), que examinó cómo los entornos visuales saturados afectan la comprensión, fue realizado en condiciones controladas que no consideran distracciones reales. Sin embargo, los resultados ofrecen información valiosa sobre cómo los lectores gestionan la atención en condiciones específicas. Por otro lado, la integración de tecnologías como el *Eye Tracker* representó una fortaleza significativa al proporcionar datos objetivos y detallados sobre el comportamiento lector. Estudios como el de Mangen et al. (2019) demostraron cómo estas herramientas pueden complementar las pruebas tradicionales de comprensión, ofreciendo un panorama más completo de los procesos involucrados.

Metodologías usadas en estudios de comprensión de un único texto multimodal

Los estudios sobre la comprensión de un único texto multimodal investigan cómo los lectores integran diferentes sistemas semióticos, como palabras,

imágenes, gráficos y colores, para construir una representación mental coherente. Esta categoría incluyó 11 estudios, la mayoría de los cuales adoptaron enfoques mixtos o cuantitativos, con un fuerte énfasis en diseños experimentales. Los participantes típicos fueron estudiantes de primaria, secundaria y universidad, con tamaños de muestra que oscilaron entre 30 y 150 sujetos. Estos estudios se centraron en explorar la interacción visual-verbal, la alfabetización visual y las estrategias lectoras mediante diversas técnicas de recolección de datos.

Diseños metodológicos

La mayoría de los estudios sobre textos multimodales únicos utilizaron diseños experimentales para investigar cómo los elementos visuales influyen en la comprensión textual. Por ejemplo, Chan y Unsworth (2011) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de secundaria que examinó cómo las imágenes interactivas afectan la comprensión en entornos digitales. Utilizando un diseño experimental, los investigadores analizaron cómo la interacción entre palabras e imágenes mejora la comprensión de los lectores, destacando la alfabetización visual como una habilidad esencial. Coleman et al. (2018) utilizaron un diseño experimental con 120 estudiantes de cuarto grado para evaluar cómo la complejidad de los diagramas influye en la comprensión de textos científicos. Este estudio mostró que los diagramas bien organizados facilitan la integración de información textual y visual, mientras que los diseños complejos pueden generar sobrecarga cognitiva. Los resultados subrayan la importancia de simplificar los elementos gráficos en materiales educativos. En un enfoque más cualitativo, Jiménez y Meyer (2016) emplearon estudios de caso para analizar cómo los lectores navegan por novelas gráficas. Este trabajo destacó que los lectores con mayor experiencia tienden a integrar elementos visuales y lingüísticos de manera más efectiva, utilizando estrategias de navegación complementarias.

Técnicas de recolección de datos

Las pruebas de comprensión y los protocolos de observación fueron las técnicas predominantes para evaluar la interacción visual-verbal. Karch-

mer-Klein y Shinas (2019) utilizaron cuestionarios y observaciones estructuradas para analizar cómo los adolescentes comprenden narrativas digitales multimodales. Este estudio incluyó a 85 estudiantes de secundaria y demostró que la capacidad de identificar conexiones entre modos lingüísticos y visuales es crucial para comprender estos textos. Por otro lado, Brante et al. (2013) emplearon pruebas experimentales para investigar cómo los lectores procesan casos contrastantes en textos multimodales. Su estudio con 100 estudiantes universitarios mostró que los textos que combinan de manera efectiva información visual y verbal generan menores demandas de memoria de trabajo, facilitando el procesamiento y la integración de los elementos. Parodi y Julio (2015) también realizaron un análisis cualitativo para examinar cómo los lectores comprenden textos especializados que combinan gráficos y tablas con texto. Utilizando entrevistas y análisis de tareas, este estudio destacó que la familiaridad con el contexto disciplinario juega un papel fundamental en la comprensión de textos multimodales en entornos profesionales.

Variables estudiadas

La alfabetización visual fue una de las variables más recurrentes en esta categoría, considerada como un prerrequisito esencial para interpretar textos multimodales. Yum et al. (2021) exploraron cómo los lectores integran palabras e imágenes en narrativas visuales utilizando pruebas experimentales que midieron el tiempo de lectura y la precisión en tareas de comprensión. Los resultados indicaron que los lectores con mayor alfabetización visual procesan los textos de manera más eficiente, logrando una integración más efectiva de los elementos visuales y textuales. Otra variable clave fue la memoria de trabajo, especialmente en contextos educativos. Coleman et al. (2018) demostraron que la complejidad de los elementos visuales puede sobrecargar la memoria de trabajo, mientras que diagramas simples y coherentes facilitan el aprendizaje y la retención. Este hallazgo resalta la importancia del diseño gráfico como un factor crítico en la creación de materiales educativos. El contexto de lectura también fue analizado en términos de conocimiento previo y familiaridad con los géneros textuales. Parodi y Julio (2015) mostraron que los lectores con experiencia previa en contextos

disciplinarios específicos tienen más éxito en integrar elementos visuales y textuales, dado que pueden reconocer patrones y relaciones implícitas entre los sistemas semióticos.

Limitaciones y fortalezas metodológicas

Aunque los diseños experimentales proporcionaron datos valiosos sobre la interacción entre elementos visuales y textuales, algunos estudios enfrentaron limitaciones debido a tamaños de muestra relativamente pequeños o entornos controlados. Por ejemplo, el trabajo de Chan y Unsworth (2011) se llevó a cabo en condiciones altamente estructuradas que pueden no reflejar completamente los desafíos de lectura multimodal en contextos reales. Por otro lado, la integración de enfoques cualitativos, como el análisis de casos y las entrevistas, permitió a estudios como el de Jiménez y Meyer (2016) capturar matices más profundos sobre las estrategias lectoras y la navegación en textos multimodales. Estas metodologías ofrecen una visión más completa del comportamiento lector en este tipo de textos.

Metodologías usadas en estudios de comprensión de múltiples textos verbales

Los estudios sobre la comprensión de múltiples textos verbales exploran cómo los lectores evalúan, integran y comparan información procedente de varias fuentes textuales. Esta categoría incluyó 15 estudios, la mayoría de los cuales emplearon enfoques experimentales y diseños mixtos. Los participantes fueron principalmente estudiantes de secundaria y universidad, con tamaños de muestra que oscilan entre 50 y 200 sujetos. Estas investigaciones se centraron en variables como la validación de fuentes, la integración de perspectivas y la memoria de trabajo, utilizando diversas técnicas de recolección de datos.

Diseños metodológicos

En esta categoría, los diseños experimentales se destacaron por su capacidad para analizar el impacto de variables específicas en la integración de información de múltiples textos. Barzilai y Eshet-Alkalai (2015) llevaron a cabo un estudio experimental que exploró cómo las perspectivas epistémicas influyen en la integración de puntos de vista de diferentes autores. Este estudio incluyó 120 estudiantes universitarios y utilizó pruebas de comprensión para medir cómo los participantes evaluaban la credibilidad de los textos y construían representaciones mentales coherentes. Latini, Bråten, Anmarkrud y Salmerón (2019) emplearon un diseño mixto para investigar cómo el medio (digital o impreso) y el propósito de la lectura (académico o recreativo) influyen en la integración textual. Este estudio, con 100 participantes, combinó protocolos verbales y análisis cuantitativos para capturar tanto las estrategias lectoras como los resultados de comprensión. Los hallazgos indicaron que el propósito académico fomenta un procesamiento más profundo, lo que mejora la integración de perspectivas divergentes. En otro enfoque, Kiili et al. (2018) analizaron el uso de estrategias de lectura en entornos digitales mediante un diseño correlacional. Este estudio incluyó 150 estudiantes de secundaria y utilizó cuestionarios y pruebas estandarizadas para evaluar la capacidad de los lectores para buscar, evaluar y sintetizar información de múltiples fuentes. Los resultados subrayaron la importancia de las habilidades de alfabetización digital en la comprensión de múltiples textos. De manera similar, Cho et al. (2018) exploraron cómo los estudiantes de nivel medio analizan información histórica en un entorno digital. Este estudio utilizó un diseño exploratorio con 90 participantes y destacó la necesidad de estrategias específicas para evaluar la relevancia y confiabilidad de las fuentes en contextos históricos.

Técnicas de recolección de datos

Las pruebas de comprensión fueron las técnicas predominantes para evaluar cómo los lectores integran información de múltiples textos. Mason et al. (2018) utilizaron una combinación de pruebas de comprensión y medidas psicofisiológicas, como el registro de actividad galvánica de la piel, para

analizar cómo las emociones influyen en la integración textual. Este enfoque innovador permitió capturar cómo las respuestas emocionales afectan el procesamiento y la síntesis de información contradictoria. Los protocolos verbales también fueron comunes en esta categoría. Stadtler et al. (2020) emplearon técnicas de *eye-tracking* y protocolos de pensamiento en voz alta para investigar cómo los lectores detectan y resuelven discrepancias entre textos. Este estudio incluyó 80 estudiantes universitarios y demostró que los lectores más hábiles dedican más tiempo a evaluar la relevancia y la credibilidad de los textos conflictivos, lo que resulta en una mejor integración de información. Otro enfoque interesante fue el de Barzilai et al. (2015), quienes utilizaron tareas de escritura argumentativa para evaluar cómo los lectores integran información divergente de expertos en diferentes campos. Este estudio incluyó 90 participantes y destacó la importancia de las habilidades de razonamiento crítico en la síntesis de múltiples perspectivas. Por otro lado, Shreiner (2019) utilizó protocolos de pensamiento en voz alta para examinar cómo estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria emplean visualizaciones de datos en el razonamiento histórico. Los hallazgos indicaron que las visualizaciones de datos son herramientas clave para promover conexiones entre fuentes múltiples, aunque su eficacia depende de las habilidades previas de los estudiantes.

Variables estudiadas

La validación de fuentes fue una variable clave en la mayoría de los estudios de esta categoría, reflejando la importancia de evaluar la credibilidad de los textos. Mason et al. (2020) demostraron que los lectores con mayores habilidades para validar fuentes son más eficaces en la integración de información contradictoria, especialmente en entornos digitales. La memoria de trabajo fue otra variable recurrente, estudiada en investigaciones como la de Mahlow et al. (2020), quienes analizaron cómo los estudiantes universitarios manejan la complejidad de múltiples textos en tareas académicas. Este estudio empleó pruebas estandarizadas para medir la memoria de trabajo y su relación con la capacidad de integración textual, encontrando que los estudiantes con mayor memoria de trabajo lograban una representación mental más coherente. La capacidad de generar inferencias también fue

estudiada en esta categoría. Primor et al. (2021) utilizaron cuestionarios y pruebas de comprensión para analizar cómo diferentes tipos de preguntas afectan la integración textual. Los resultados indicaron que las preguntas abiertas fomentan un procesamiento más profundo y una integración más efectiva de las ideas. Además, el estudio de Cho et al. (2018) identificó que las habilidades de razonamiento histórico y la capacidad de identificar la intención del autor son esenciales para integrar múltiples textos de manera efectiva.

Limitaciones y fortalezas metodológicas

Aunque los diseños experimentales y mixtos proporcionaron datos robustos sobre la integración textual, algunos estudios enfrentaron limitaciones relacionadas con los entornos controlados. Por ejemplo, el trabajo de Stadtler et al. (2020) se realizó en un laboratorio, lo que puede no reflejar completamente los desafíos reales de la lectura en entornos digitales complejos. Sin embargo, la combinación de técnicas como el *eye-tracking* y los protocolos verbales ofreció una visión más completa de los procesos involucrados. Por otro lado, estudios como el de Mason et al. (2018), que integraron medidas psicofisiológicas, representaron un avance metodológico significativo al capturar cómo las emociones afectan la comprensión de múltiples textos. Este enfoque innovador abre nuevas posibilidades para explorar la interacción entre variables emocionales y cognitivas en la lectura. Finalmente, Shreiner (2019) destacó que, aunque las visualizaciones de datos son herramientas valiosas, los estudiantes de niveles educativos más bajos requieren mayor orientación pedagógica para aprovechar su potencial en tareas de integración textual.

Metodologías usadas en estudios de comprensión de múltiples textos multimodales

Los estudios de comprensión de múltiples textos multimodales investigan cómo los lectores procesan e integran información proveniente de varias fuentes que combinan sistemas semióticos diversos, como palabras, imáge-

nes, videos y gráficos. Esta categoría incluyó sólo tres estudios, reflejando una limitación significativa en el cuerpo de investigación existente. La mayoría de estos estudios emplearon enfoques experimentales o mixtos, con tamaños de muestra que oscilan entre 30 y 100 participantes. Las investigaciones se enfocaron en variables como la alfabetización visual, la integración semiótica y la memoria de trabajo, utilizando técnicas innovadoras de recolección de datos.

Diseños metodológicos

Los diseños experimentales fueron predominantes en esta categoría, proporcionando una base sólida para analizar cómo los lectores manejan la complejidad de integrar múltiples modos de representación. Salmerón et al. (2020) realizaron un estudio experimental con 80 estudiantes de primaria, utilizando videos y textos como fuentes de información sobre controversias educativas. Este diseño permitió explorar cómo los lectores evalúan y combinan información visual y textual para construir una comprensión coherente. Blom et al. (2018) emplearon un diseño experimental similar para analizar la navegación y comprensión en hipertextos multimodales. Este estudio incluyó 60 participantes y evaluó cómo los lectores utilizan diferentes estrategias para procesar textos interconectados con gráficos y elementos visuales interactivos. Los resultados mostraron que los lectores más hábiles dedican más tiempo a integrar información visual y textual, lo que mejora su comprensión general. En un enfoque más exploratorio, Pardi et al. (2020) utilizaron un diseño mixto para investigar cómo las habilidades cognitivas y el tiempo dedicado a las tareas afectan el aprendizaje en un contexto de búsqueda multimodal. Este estudio involucró 30 participantes y combinó análisis cualitativos y cuantitativos para identificar las estrategias que los lectores emplean al integrar textos y videos.

Técnicas de recolección de datos

Las pruebas de comprensión y las tecnologías digitales fueron las principales herramientas utilizadas para medir cómo los lectores procesan múltiples textos multimodales. Salmerón et al. (2020) utilizaron cuestionarios

estructurados para evaluar la capacidad de los estudiantes de integrar información de diversas fuentes. Además, los investigadores analizaron las interacciones de los estudiantes con los textos y videos mediante observaciones estructuradas, lo que permitió identificar patrones en sus estrategias lectoras. Blom et al. (2018) recurrieron al seguimiento ocular (*Eye Tracker*) para analizar cómo los lectores distribuyen su atención entre elementos visuales y textuales en hipertextos multimodales. Este enfoque tecnológico permitió identificar patrones específicos de navegación, como retrocesos y fijaciones prolongadas en gráficos complejos, que influyen en la integración de información. Por otro lado, Pardi et al. (2020) utilizaron análisis de tareas y registros de actividad en plataformas digitales para explorar cómo los participantes interactúan con múltiples modos de representación. Este enfoque permitió capturar tanto los tiempos de dedicación como las estrategias empleadas para integrar textos y videos en una representación mental coherente.

Variables estudiadas

La alfabetización visual fue una de las variables más destacadas en los estudios de esta categoría. Salmerón et al. (2020) encontraron que los estudiantes con mayor alfabetización visual mostraban un mejor desempeño en tareas de integración semiótica, especialmente cuando los textos y videos presentaban discrepancias o información contradictoria. La memoria de trabajo también fue analizada en relación con la capacidad de los lectores para procesar simultáneamente múltiples modos. Blom et al. (2018) destacaron que los lectores con mayor capacidad de memoria de trabajo lograron una mejor integración de elementos visuales y textuales, evitando la fragmentación de la información. Otra variable clave fue el tiempo dedicado a las tareas, estudiada por Pardi et al. (2020). Este trabajo mostró que los lectores que dedicaron más tiempo a explorar y comparar fuentes multimodales lograron una comprensión más profunda, mientras que los lectores rápidos tendían a omitir detalles importantes en los gráficos o textos complementarios.

Limitaciones y fortalezas metodológicas

La escasez de estudios en esta categoría refleja una limitación importante en el campo de la investigación. Sin embargo, los enfoques metodológicos empleados proporcionaron información valiosa sobre la complejidad de la comprensión de múltiples textos multimodales. Por ejemplo, el uso de tecnologías como el *Eye Tracker* por parte de Blom et al. (2018) permitió capturar detalles específicos del comportamiento lector que no habrían sido evidentes con métodos tradicionales. Por otro lado, la mayoría de los estudios se realizaron en entornos controlados, lo que limita la generalización de los hallazgos a contextos educativos reales. Salmerón et al. (2020) destacaron esta limitación, señalando la necesidad de realizar estudios en entornos más auténticos que reflejen las condiciones bajo las cuales los estudiantes procesan textos multimodales en la vida cotidiana.

Conclusiones

El análisis realizado en este capítulo destaca la necesidad urgente de innovar en las metodologías utilizadas para investigar la comprensión de textos, entendida como un fenómeno multifacético que abarca procesos cognitivos, emocionales y contextuales. La comprensión no solo involucra el procesamiento de palabras o ideas aisladas, sino también la integración de diferentes sistemas semióticos y la evaluación crítica de múltiples fuentes. Este enfoque plantea el desafío de superar las limitaciones de las metodologías actuales y avanzar hacia un diseño más integrador que permita abarcar la diversidad de variables implicadas en la comprensión.

Un aspecto fundamental identificado en este capítulo es la necesidad de ampliar los estudios sobre la comprensión de múltiples textos multimodales, un área significativamente subexplorada. A pesar de su relevancia en contextos educativos y profesionales contemporáneos, solo se encontraron tres estudios que abordaran este tipo de comprensión. Esto pone de manifiesto una brecha importante en la investigación, especialmente considerando que los entornos digitales y multimodales son cada vez más comunes en la vida cotidiana y académica. Es imperativo desarrollar metodologías que permi-

tan analizar cómo los lectores integran información proveniente de textos, gráficos, videos y otros elementos visuales, para responder a las demandas de alfabetización multimodal que impone la sociedad actual.

Además, se identificó que las metodologías empleadas en los estudios sobre comprensión de textos verbales y multimodales, aunque valiosas, presentan limitaciones que pueden ser abordadas mediante la integración de enfoques. Los diseños experimentales aportan rigor y control, pero tienden a simplificar los contextos reales de lectura, es decir, Adolecen de validez ecológica. En contraste, los enfoques cualitativos y las herramientas tecnológicas, como el seguimiento ocular y las pruebas psicofisiológicas, ofrecen una visión más rica y detallada de los procesos de comprensión. La combinación de estos métodos podría proporcionar un panorama más completo y aplicable al diseño de materiales pedagógicos y estrategias educativas. En conclusión, avanzar en la comprensión como objeto de estudio requiere no solo innovar metodológicamente, sino también enfocar esfuerzos en áreas poco exploradas, como la comprensión de múltiples textos multimodales. Esto no solo fortalecerá la teoría, sino que tendrá un impacto directo en el diseño de herramientas y prácticas educativas más efectivas y contextualizadas, es decir, la investigación básica (laboratorio, controlado) que aporta evidencia a los modelos teóricos que permiten diseñar mejores intervenciones y dar mejores soluciones a las problemáticas educativas.

Referencias

- Barzilai, S., y Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning and Instruction*, 36, 86-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.003>
- Barzilai, S., Tzadok, E., y Eshet-Alkalai, Y. (2015). Sourcing while reading divergent expert accounts: Pathways from views of knowing to written argumentation. *Instructional Science*, 43, 737-766. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9359-4>
- Ben-Yehudah, G., y Eshet-Alkalai, Y. (2021). Print versus digital reading comprehension tests: does the congruency of study and test medium matter? *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440. <https://doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Britt, M. A., Rouet, J. F., y Braasch, J. L. (2012). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En *Reading-from words to multiple texts* (pp. 160-179). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203131268-11>

- Britt, M. A., Rouet, J. F., y Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
- Chan, E., y Unsworth, L. (2011). Image–language interaction in online reading environments: challenges for students’ reading comprehension. *The Australian Educational Researcher*, 38, 181-202. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0023-y>
- Cho, B. Y., Han, H., y Kucan, L. L. (2018). An exploratory study of middle-school learners’ historical reading in an internet environment. *Reading and Writing*, 31, 1525-1549. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9847-4>
- Çınar, M., Doğan, D., y Seferoğlu, S. S. (2021). The effects of reading on pixel vs. paper: a comparative study. *Behaviour and Information Technology*, 40(3), 251-259. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1685594>
- Coleman, J. M., McTigue, E. M., y Dantzler, J. A. (2018). What makes a diagram easy or hard? The impact of diagram design on fourth-grade students’ comprehension of science texts. *The Elementary School Journal*, 119(1), 122-151. <https://doi.org/10.1086/698819>
- Delgado, P., Anmarkrud, Ø., Avila, V., Altamura, L., Chireac, S. M., Pérez, A., y Salmerón, L. (2022). Learning from text and video blogs: comprehension effects on secondary school students. *Education and Information Technologies*, 27, 5249-5275. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10819-2>
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Kroehne, U., Mahlow, N., Artelt, C., y Schoor, C. (2021). Automated and controlled processes in comprehending multiple documents. *Studies in Higher Education*, 46(10), 2074-2086. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1953333>
- Jiménez, L. M., y Meyer, C. K. (2016). First impressions matter: Navigating graphic novels utilizing linguistic, visual, and spatial resources. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 423-447. <https://doi.org/10.1177/1086296X16677955>
- Karchmer-Klein, R., y Shinas, V. H. (2019). Adolescents’ navigation of linguistic and nonlinguistic modes when reading a digital narrative. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 469-484. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12278>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. https://books.google.com.mx/books/about/Comprehension.html?hl=es&id=LuycnLrY3k8C&redir_esc=y
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge. <https://libgen.is/book/index.php?md5=CAB792B1DA8EDDF00F5BB0F999A3E473>
- Latini, N., y Bråten, I. (2022). Strategic text processing across mediums: A verbal protocol study. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 493-514. <https://doi.org/10.1002/rrq.418>
- Lowrance, N., y Moulaison, H. L. (2014). Skimming comprehension in two online document presentation environments. *Library Hi Tech*, 32(3), 382-396. <https://doi.org/10.1108/LHT-01-2014-0011>
- Mangen, A., Olivier, G., y Velay, J. L. (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on Kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10, artículo 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>

- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press. <https://libgen.is/book/index.php?md5=C7D1A3BD3218BFA-F44038EC27410FC2B>
- Moreno-de-León, T. (2025). *El papel de la multimodalidad en la comprensión de múltiples textos*. [Tesis doctora, Universidad Autónoma de Tamaulipas]. https://www.researchgate.net/publication/388401765_El_papel_de_la_multimodalidad_en_la_evaluacion_de_multiples_textos
- Moreno-de-León, T., y de León, E (2023). Innovación educativa en estudios de lectura. Una revisión sistemática en los buscadores Scopus, WoS, Science Direct y Scielo. *E-Ciencias De La Información*, 13(2). <https://doi.org/10.15517/eci.v13i2.54571>
- Moreno-de-León, T., de León, E., y Vega, N. (2023). La comprensión de múltiples textos multimodales. ¿Un proceso de construcción de representaciones simbólicas o corpóreas?. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11517-11551. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6330
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parodi, G., y Julio, C. (2015). Beyond words: Can the discourse genre Monetary Policy Report be comprehended from a single predominant semiotic system? *Alpha Osorno*, 41, 111-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000200011>
- Primor, L., Yeari, M., y Katzir, T. (2021). Choosing the right question: The effect of different question types on multiple text integration. *Reading and Writing*, 34, 1539-1567. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10127-8>
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820094>
- Sage, K., Piazzini, M., Downey IV, J. C., y Masilela, L. (2020). Reading from print, laptop computer, and e-reader: Differences and similarities for college students' learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 441-460. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1713264>
- Stadtler, M., Scharrer, L., y Bromme, R. (2020). How relevance affects understanding of conflicts between multiple documents: An eye-tracking study. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 625-641. <https://doi.org/10.1002/rrq.282>
- Yum, Y. N., Cohn, N., y Lau, W. K. W. (2021). Effects of picture-word integration on reading visual narratives in L1 and L2. *Learning and Instruction*, 71, 101397. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101397>

7. Análisis reflexivo de la primera infancia en el marco internacional y nacional

IVONNE SANJUANITA PULIDO LARA*

AMELIA CASTILLO MORÁN**

CLARA MAYELA CERVANTES MATA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.07>

Resumen

El primer peldaño en la educación es la educación inicial, siendo esta imprescindible para el desarrollo de habilidades y destrezas de niñas y niños, ubicándose estos en la etapa de la primera infancia misma que por su relevancia en el sistema educativo ha sido abordada por organismos internacionales y nacionales que buscan promover y favorecer a través de distintas políticas y propuestas la mejora en la atención y el bienestar de la niñez. Es así como este capítulo establece como objetivo el realizar un análisis reflexivo de las aportaciones de organismos internacionales y nacionales de la primera infancia. Dicho análisis reflexivo se realizó a través de la selección de los principales organismos que suman esfuerzos para contribuir en el desarrollo integral y armónico, así como el cuidado y atención de la primera infancia. Como resultado se identifica que los organismos coinciden en priorizar la atención de los infantes para que desarrollen todas sus potencialidades y aprendan a través de experiencias significativas logrando consigo un desarrollo integral que va más allá del proceso cognitivo, sino que adquieran hábitos, valores y actitudes, concluyendo que el principal inte-

* Doctorante en Gestión e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8096-3471>

** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5639-9482>

*** Doctora en Gestión e Innovación Educativa. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1315-5891>

rés de los organismos es velar por el bienestar de la primera infancia, además, de que las estrategias, políticas y propuestas sirven de guía y punto de partida para los Centros de Educación Inicial las adopten como un valioso marco de referencia de acuerdo a su contexto educativo.

Palabras clave: *primera infancia, educación inicial, infantes, desarrollo integral, políticas.*

Introducción

La primera infancia, considerada como la etapa del desarrollo humano, que va desde el vientre materno hasta los 8 años, es una etapa crucial del ser humano, siendo fundamental que reciban estimulaciones positivas para que adquieran experiencias y aprendizajes (Umayahara, 2004; Mattioli, 2019). Por lo cual, ha cobrado especial interés en las últimas décadas visibilizándose en distintos países por la creación de nuevas políticas para brindar la oportuna atención y educación a la niñez. Dichas políticas son diseñadas por organismos nacionales e internacionales que velan por este tema de gran relevancia, esto debido a que surge la necesidad de contribuir y realizar cambios positivos en la educación inicial en todas las latitudes.

Sin embargo, es evidente, que el tema de la primera infancia aún es desestimado desde el núcleo familiar en donde se desarrolla el niño. Así como lo afirma Urbina-Medina (2015) existen condiciones desiguales desde sus raíces, lo cual impide un buen comienzo en la vida de las y los niños. El desconocimiento sobre la primera infancia tiene efectos profundos tanto a nivel individual como social. Es crucial aumentar la conciencia sobre la importancia de esta etapa para garantizar que todas las niñas y los niños tengan las oportunidades necesarias para desarrollarse de manera óptima.

Por lo anterior, este capítulo tiene el objetivo de realizar un análisis reflexivo de las aportaciones de organismos internacionales y nacionales de la primera infancia; se evidencia fielmente que el tema de la primera infancia merece ser explorado a profundidad con la finalidad de contar con elementos de valor que revaloricen las aportaciones, estrategias, así como las políticas que establecen los organismos tanto internacionales como nacio-

nales para contribuir con acciones que fortalezcan el desarrollo y la atención de las niñas y niños, que son el futuro de las naciones.

A continuación, en un primer momento se presentan hallazgos e información de manera cronológica sobre la primera infancia de los principales organismos internacionales. En un segundo momento, se hace mención sobre las investigaciones de los organismos más importantes en el plano nacional. Por último, el capítulo cierra con un apartado de reflexiones y conclusiones encaminadas hacia los desafíos que enfrenta la primera infancia en las líneas de investigación hacia la gestión e innovación educativa.

Primera infancia y sus diferentes perspectivas

La atención a la primera infancia ha sido una prioridad reconocida por diversas instituciones nacionales e internacionales debido a su impacto en el desarrollo integral y el bienestar de los niños. Este capítulo aborda las principales acciones, estrategias y aportaciones de organismos clave como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Grupo Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Secretaría de educación Pública (SEP) en México, destacando su compromiso con la educación, salud y protección infantil. A través de una revisión cronológica y temática, se exploran sus enfoques, hallazgos y propuestas, mostrando la importancia de generar políticas y programas que promuevan el desarrollo temprano como base para una sociedad equitativa y próspera.

UNESCO: Prioridad y atención a la Primera Infancia

La UNESCO es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información (UNESCO, 2022). Cabe destacar que para este trabajo es importante ir al inicio de los hallazgos que la UNESCO ha aportado a la primera infancia, pues de acuerdo con la cro-

nología del autor Banaag (2006) cita “desde 1948 los niños tienen derecho a atención y asistencias especiales” (p. 17).

Además, en el año de 1996, Delors resalta la consideración de que la escuela debe iniciarse antes de la edad escolar obligatoria y que las familias, así como las comunidades locales deben involucrarse. En este mismo documento (Delors, 1996) alude las tres dimensiones de la educación que todo infante debe acceder “la ética y cultura, la tecnología y científica y la economía y social” (p. 8).

Para la UNESCO no es suficiente la información, por lo que Faccinni y Combes (1999) apoyan remarcando en su publicación que “el niño es el arquitecto de su propio cerebro” (párr. 2), pero esto sólo puede darse si hay un acompañamiento en apoyar y sustentar el desarrollo.

Sin embargo, el autor Choi (2003), dentro de sus estudios, alude a que no existe un único enfoque universal para atender la primera infancia, cada país debe experimentar su propio proceso consultivo, reflexivo y de aprendizaje, pues se está hablando de que el medio como es la cultura puede ser mecanismo de coordinación siempre y cuando se reconozca de qué forma puede compaginar con la primera infancia. Y aquí se coincide con lo que dice Bennett (2004) al tener presente que la Primera Infancia es primordial su atención, hace referencia que no se puede tener un solo currículo universal, pues es fundamental considerar la diversidad y los lugares en los que se encuentra el niño, igualmente lo cognitivo, afectivo, su participación e iniciativa.

Algo que es necesario destacar de este organismo, es el interés que mantuvo por empezar a educar a los padres de familia, sobre todo a la mujer, pues ella sería la que estaría más cerca de los niños y así poner atención y asistencia en la niñez (UNESCO, 1974). En el 2009, propone programas para familias y cuidadores de centros infantiles con la finalidad de desarrollar habilidades y vínculos en las niñas y los niños.

En cuanto a la formación de las personas encargadas del cuidado y el bienestar de la niñez, la UNESCO (2012), plantea que:

Las buenas prácticas de educación para la primera infancia tienen lugar en una gran variedad de contextos, tanto en el ámbito de la educación formal

como la no formal y son lideradas por diferentes actores, como el sector público, académico y la sociedad civil. (p. 23)

UNICEF: su preocupación por la atención a la niñez

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es “la agencia de las Organización de las Naciones Unidas (ONU) enfocada en promover los derechos y el bienestar de todos los niños, niñas y adolescentes en México y en el mundo” (UNICEF, 2024, párr. 1).

De acuerdo con los hallazgos, desde el año 1986 este organismo mundial apoya gran variedad de proyectos dedicados al desarrollo de la primera infancia haciendo hincapié en enfoques basados en el hogar y en otras instituciones, cabe destacar que la UNICEF no presta apoyos a escuelas o programas académicos, pero si busca que los gobiernos elaboren políticas en beneficio de lo más necesitados. Más tarde en 1989, en la Convención sobre los Derechos del Niño, se promovieron cuidar y proteger los derechos de los niños, por lo que, la UNICEF se rige bajo las disposiciones y principios que declara esta convención (UNICEF, 1986).

Posteriormente, siguiendo con esta organización y continuando con los hallazgos, los autores Bedregal y Pardo (2004) nombran a esta etapa de los cero a los tres años como la infancia temprana, en la cual el niño experimenta rápidos y profundos cambios, ya que pasa de estar dotado de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales.

Otra de las aportaciones que realiza UNICEF es a través del autor Adamson (2008), al destacar que la clave del éxito en países industrializados va encaminado a realizar nuevos logros apreciables en la primera infancia. Tomando en cuenta algunos indicadores de referencia, por ejemplo, un nivel mínimo de centros de cuidado infantil para los menores de 3 años, un nivel mínimo de formación para todo el personal, entre otras. Scaff (2012) sugiere la interacción de los cuidadores con las niñas y los niños de 0 a 3 años, teniendo presente convivencias de calidez, frecuencia, reacción, co-

municación y dejarlos explorar sus alrededores. No obstante, sigue habiendo inquietud en la atención y educación a estas edades.

Siguiendo con la formación del personal, para el año 2019, la UNICEF presenta un nuevo modelo de Cuidado para el Desarrollo Infantil (CDI) con la finalidad de proporcionar orientación adecuada para que, en función de la edad de los niños y niñas, los cuidadores ayuden a su desarrollo cognitivo, lingüístico, físico y socioemocional. Esta última dimensión, ha tenido mayor relevancia a raíz de la Pandemia por COVID-19, donde la UNICEF en el 2021 exige una inversión urgente en la salud mental para llevar a cabo intervenciones y se tomen en serio las experiencias de los niños. Asimismo, aborda el papel fundamental de padres y cuidadores infantiles en la tarea de marcar el rumbo de la salud mental desde la primera infancia.

De igual manera, para la UNICEF es preocupante el cierre de las instituciones educativas, por lo tanto, ha puesto en evidencia la necesidad de introducir sistemas fiables de aprendizaje a distancia con el objetivo de estar preparados para otro posible evento de gran magnitud como lo fue la Pandemia.

Finalmente, en las últimas publicaciones de la UNICEF en el año 2022 se vivieron distintos hechos que repercutieron a nivel mundial como: pandemia continua, gran guerra de Europa, crisis energética, inflación creciente y la inseguridad alimentaria. Por lo que aumentó la desnutrición infantil y el número de niños que necesitaban asistencia humana. De esta manera, la UNICEF hizo un llamado a sumar esfuerzos coordinados y colectivos para seguir protegiendo los derechos y el bienestar de los niños.

Grupo Banco Mundial: la clave del éxito dentro de los primeros años

El Grupo Banco Mundial (GBM) es una asociación única integrada por cinco instituciones y 189 países miembros que trabajan para reducir la pobreza y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo. También, busca la colaboración en respuesta a las impresionantes evidencias del impacto de la educación en la primera infancia (párr. 3). En cuanto a las primeras investigaciones, el GBM desde el año 2000 ha dedicado 6 000 millones de dólares en programas de desarrollo en la primera infancia con la finalidad

de invertir en edades pequeñas para ver su reflejo en un futuro (Banco Mundial, 2016).

Del año 2010 al 2013 se empleó un total de 400 millones de dólares para diferentes proyectos, es decir, su iniciativa busca implementar políticas y programas de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) exhaustivos, bien articulados y eficientes que les proporcionen a los niños de bajos recursos una oportunidad más equitativa de tener éxito en la vida. Es por eso que Nau-deau et al. (2011) hacen énfasis en una guía sobre el desarrollo de primera infancia, la cual presenta lecciones y experiencias que han sido útiles para informar el debate político sobre las intervenciones y diseños de dichos programas en todo el mundo.

Para el 2017, Scott resalta el impacto benévolo que puede ser el trabajo en la primera infancia hacia la fuerza laboral del futuro. Asimismo, se busca que los niños tengan acceso a los programas que puedan encaminarlos hacia el éxito académico, profesional y en su vida personal. Es por eso, que el GBM está probando nuevas tecnologías, alianzas público- privadas y el financiamiento basado en resultados.

En 2017, el Banco Mundial desembolsó más de 130 millones de dólares, convirtiéndose en el principal financista internacional de la educación en la primera infancia. De igual manera, está vinculando la educación en la primera infancia como programas de empoderamiento, empleo y desarrollo de habilidades dirigidos a las mujeres, a fin de formar una fuerza de trabajo calificada y ampliar el acceso al cuidado infantil (Banco Mundial, 2019).

En los ejercicios de 2021 y 2022, la institución comprometió aproximadamente 7 100 millones de dólares, a través de 55 proyectos, para programas educativos, asistencia técnica y otros proyectos diseñados para mejorar el aprendizaje y brindar a todas las personas la oportunidad de recibir la educación que necesitan para prosperar. Se puede decir que el Banco Mundial (2022) busca invertir en educación en la primera infancia como su estrategia principal con el propósito de crear capital humano necesario para lograr bienestar individual y sociedades más equitativas y prósperas.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID): Estrategias para la atención a la primera infancia

El BID es la principal fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe. El grupo ayuda a mejorar vidas al brindar soluciones financieras y conocimientos sobre el desarrollo a clientes tanto del sector público como del privado (párr. 3). En cuanto a la primera infancia, este organismo presenta propuestas para difundir, ampliar y mejorar la educación en los primeros años de vida del niño.

Desde el 2012, se han encontrado publicaciones por parte del BID impulsando la primera infancia con la estrategia “De cero a siempre” por la autora Rubio (2012), basada en la premisa de que el desarrollo y el bienestar de los niños es un esfuerzo a largo aliento y orientado desde el día de su concepción. De igual manera, el autor Philipp (2012) dentro de sus aportaciones dice que para ayudar a los niños a triunfar se necesita centrarse en las habilidades no cognitivas tales como: la perseverancia, la curiosidad, la meticulosidad, el optimismo y el autocontrol (párr. 4).

Siguiendo con la cronología de los hallazgos en este organismo internacional, para el 2014, el BID analizó cuarenta y dos programas que ofrecen servicios de centros de aprendizaje en América Latina y el Caribe, encontrando algunos consejos para mejorar los programas, por ejemplo: aumentar la contratación de profesionales calificados y disminuir el número de niños por adulto en los centros, mayor capacitación y salarios más altos para el personal de los centros, realizar un seguimiento más atento de los servicios y canalizar servicios de nutrición a través de los centros de atención infantil (Martínez, 2014).

Por tanto, una variable que se debe de considerar para la educación en la primera infancia es el involucrar a los padres de familia, puesto que informar sobre buenas prácticas que requieren las niñas y los niños hará una fuerza y sinergia en este periodo significativo. También mencionar que el buen uso de tecnología, la alimentación necesaria, así como utilizar estrategias didácticas como el juego, la lectura y el uso fonológico del lenguaje apoyará el desarrollo infantil (Mazzini, 2019).

En el 2020, aconteció un suceso a nivel mundial conocido como la pandemia por COVID-19, donde el autor Monroy Barragán (2020) menciona

cuatro estrategias para proveer servicios de atención a la primera infancia desde casa: plataformas digitales, programas de televisión, canales de YouTube, difusión de cartillas, guías, materiales y medios comunitarios y alternativos. Además, el BID habilitó en su portal de primera infancia un espacio dedicado a encontrar diversos materiales, guías y lineamientos sobre servicios de primera infancia.

Asimismo, Guzmán y Adelaida (2020) en su publicación, nombran al programa aeioTU que ofrece experiencias virtuales, tanto para niños como para padres, reuniones, llamadas, videos y libros digitales con la finalidad de fortalecer el aprendizaje de los niños.

Siguiendo con los hallazgos del BID en el 2021, se elaboró otra estrategia para apoyar al desarrollo de la primera infancia llamado “Jugar y criar” cuyo objetivo a largo plazo era prevenir los efectos nocivos del estrés tóxico a causa de la pandemia por COVID-19. (Gaviria, 2021). En este mismo año 2021 se construyó otra herramienta virtual “Parentalidades comprometidas en Casa” para el acompañamiento a referentes familiares en el contexto de la pandemia. Esta página web propone diferentes actividades en distintas modalidades de presentación: audio, videos, plantillas, cuentos, canciones, entre otras. (Sosa et al., 2021).

Al considerar la pandemia por COVID-19 como una amenaza para la primera infancia, cada país se preocupó por seguir innovando en la educación con modalidades híbridas. Freire (2022) menciona que Panamá junto con el BID elaboró “Mochila Cuidarte” que se trata de una guía de actividades y juegos dirigidas a la familia con instrucciones sencillas sobre cómo desarrollar las actividades y cómo usar el contenido. Finalmente, en las últimas publicaciones de este organismo internacional, el BID se preocupa por la formación del nuevo agente educativo por eso busca estrategias para su educación y conocimiento para promover el desarrollo infantil en cada país (Hincapié et al., 2022).

Secretaría de Educación Pública: La primera infancia en México

Dentro de la historia en México, la educación preescolar y la formación de educadoras de párvulos dio inicio a principios del siglo xx como proyecto

del presidente Porfirio Díaz, en el cual las señoritas de la clase alta salieron comisionadas por el gobierno mexicano a conocer los programas del *kindergarten* y de la formación de educadoras de párvulos en países como Alemania, Italia, Inglaterra y Estados Unidos de América (Larios Guzmán y Hernández Orozco, 2012). Este es un comienzo de la educación a la primera infancia en México de acuerdo a los relatos de la historia.

La SEP destaca que este organismo nació el 3 de octubre de 1921 en México durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón. También señala que la SEP se caracterizó por su visión de amplitud e intensidad, así como organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas en el cual se integraron todos los niveles educativos, desde la universidad hasta el jardín de niños (SEP, 2015).

Por tanto, la SEP es la entidad encargada de la educación en México y tiene un papel importante en la atención a la Primera Infancia, definiéndola como el periodo que va desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Destacando que esta fase, los niños y niñas se desarrollan física, cognitiva, emocional y socialmente de manera relevante, lo que impactará en su vida a largo plazo. Cabe destacar que, desde su fundación ha pasado por varios fases normativas y legales, es decir, la SEP ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros (DOF, 2019).

Cronológicamente se encuentran distintas reformas y normas legales que modifican la educación en los niños. Hasta el 2018, México a través de la SEP, remarca que la educación inicial constituye la base sólida del proceso de aprendizaje a largo plazo, siendo vital la intervención y cuidados que reciben los infantes en ambientes adecuados para ellos.

Asimismo, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022) reconoce este momento integral para la interacción, así como la comunicación con otros y favoreciendo las dimensiones: física, neurológico, socioemocional y de lenguaje. De igual manera, este organismo resalta que la Primera Infancia requiere de agentes educativos que trabajen en favor de la niñez y cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece (SEP, 2013). En este sentido, la SEP ha generado diversos programas y estrategias para promover el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa.

En particular, el Diario Oficial de la Federación (DOF) 2019 ha establecido que la educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia, tomando como base el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Por lo que, la SEP (2018) ha propuesto lineamientos y políticas para la atención de la primera infancia en las instituciones educativas desde educación inicial, que incluyen aspectos como la atención individualizada, la inclusión de la familia en el proceso educativo y la promoción de un ambiente seguro y saludable.

Por tanto, dentro de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia que expresa la SEP (2020) en la cual se determinará la gradualidad de su impartición y financiamiento”. Es por eso, tal como lo expresa la SEP (2020):

[...] la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) es un plan de acción a nivel nacional diseñado para garantizar el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años de edad en México. Esta estrategia busca articular políticas, programas y servicios de diferentes sectores para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en esta etapa crucial de su desarrollo. (párr. 2)

Dentro de esta misma estrategia que establece la SEP (2020), el objetivo principal es garantizar los derechos a la supervivencia, desarrollo integral, educación, participación, y bienestar a niñas y niños menores de 6 años, atendiendo las brechas de desigualdad existentes entre estratos sociales, regiones geográficas y géneros, así como a la diversidad inherente a cada persona. También, busca fortalecer el entorno familiar y comunitario, promoviendo la participación activa de padres, madres y cuidadores en la crianza y educación de los niños, pues, sus bases se fundamentan en lo normativo legal internacional y nacional. Además, se busca generar alianzas con diferentes sectores y actores involucrados en la atención a la primera infancia, como el sector salud, la educación, la sociedad civil y el sector privado. A continuación, se presenta una tabla resumen (tabla 7.1) en la que se destaca la atención de la primera infancia que brindan distintos organismos nacionales:

Tabla 7.1. *Atención a la primera infancia en México (0 a 3 años)*

<i>Institución</i>	<i>SEP</i>	<i>SEP, DGEI</i>	<i>Conafe</i>
Población objetivo	Niñas y niños de 45 días de nacidos a 5 años y 11 meses, hijos de madres trabajadoras de la SEP. Se encuentran en proceso de admitir a hijos de madres y padres trabajadores y población abierta.	Atención a niñas y niños de cero a dos años con la participación de agentes educativos comunitarios. Atención a niñas y niños de 2 a 3 años. Orientación a los agentes educativos comunitarios.	Mujeres embarazadas. Cuidadores de niñas y niños de 0 a 3 años y 11 meses en condición de vulnerabilidad, localidades de alta marginación.
Tipo de servicio	Centro de Atención Infantil (CAI)	Centros de Educación Inicial Indígena (EII)	Centros de Educación Inicial Comunitaria (EIC)
Modalidad	Escolarizada	Escolarizada	No escolarizada
Estructura orgánica	Personal de supervisión, figura directiva, área pedagógica, personal médico, social y psicológico, educadoras, puericultoras, asistentes educativas, personal de cocina y limpieza.	Personal de supervisión, docente y agentes comunitarios (madres, padres y otros miembros de la familia).	Coordinadora de zona, supervisora de módulo, promotora, y madres, padres u otros cuidadores (MPC).

Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022).

SNDIF: Prioriza la atención a la niñez

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) es el organismo público nacional encargado del bienestar de las familias que enfrentan una situación de vulnerabilidad, proporcionando atención física, mental y social. Asimismo, de la infancia en cuanto a su protección y derechos de las niñas y los niños (SNDIF, 2022).

De acuerdo con la página oficial de este sitio, este organismo nacional nace en 1977 con la fusión del Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI) y el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN). Además, actúa en coordinación con las Dependencias Federales, Estatales y Municipales en el diseño de políticas públicas, operación de programas, prestación de servicios y realización de diversas actividades en la materia (SEP, 2016).

Por su parte, el Consejo Nacional de Población (Conapo), en 2019 tenía

un registro de alrededor de 13.1 millones de niñas y niños menores de 6 años. Se espera que durante el periodo 2019-2024 nazcan casi 12.8 millones más, alcanzando un promedio anual de 12.9 millones de personas ubicadas en la Primera Infancia. Por lo que el SNDIF (2020) establece que la atención no puede solamente encaminarse a los niños pequeños, sino que hay que ir más allá, es decir, a las mujeres durante el desarrollo del embarazo y en los días posteriores al nacimiento de la niña o el niño, también hay que trabajar con las futuras madres y padres, pues en ellas y ellos recaerá la responsabilidad de cuidarles y educarles.

Dentro de este mismo documento, la SNDIF (2020) cita a los organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la UNICEF y el GBM los cuales establecieron un Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible que fue tomado como modelo para la implementación, en México, de la ENAPI. En dicho Marco, se identificaron cinco áreas de desarrollo de la primera infancia: buena salud, nutrición adecuada, oportunidades para el aprendizaje temprano, protección y seguridad, y atención receptiva. Estos principios sirven de base para crear políticas públicas, a través de las acciones por parte de la Familia DIF: el Sistema Nacional, los Sistemas Estatales y Municipales.

El último dato rescatado, la UNICEF (2021) menciona que

[...] el SNDIF desempeña un papel fundamental como parte del SIPINNA, pues funge como la entidad rectora de la asistencia social en el país, teniendo el enorme reto de asegurar la atención de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, así como de promover la restitución integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes cuando han sido vulnerados por situaciones de violencia, explotación, abuso, abandono, negligencia, separación familiar y migración, entre otras. (p. 10)

Reflexión y conclusión

Se han presentado algunas de las propuestas, estrategias e intereses comunes que tienen los organismos nacionales e internacionales por la primera infancia, entre ellas se destaca: el cuidado y la atención a los infantes, educa-

ción de calidad, y apostar por la inversión para fortalecer el desarrollo de los miles de niñas y niños. Lo cual obliga a replantear el papel que juegan los Centros de Educación Inicial y a considerar si estos adoptan dichas políticas, a fin de promover el desarrollo armónico y aprendizaje significativo.

De acuerdo con la postura de los organismos internacionales es indispensable que los Centros de Educación Inicial participen en programas formativos para que se favorezca en la primera infancia el desarrollo integral de los infantes en las siguientes áreas clave: física, socioemocional, lingüístico-cognitiva, afectiva; siendo esta una estrategia que recomiendan seguir para lograr un impacto positivo en los infantes.

Finalmente, es fundamental comprender qué implica la primera infancia para mejorar la calidad de la educación en esta etapa. Este conocimiento impacta directamente en la crianza y en la práctica docente, permitiendo que los cuidadores y educadores diseñen enfoques pedagógicos efectivos y adaptados a las necesidades de las niñas y los niños. Asimismo, es importante mencionar que este capítulo, además de invitar a la reflexión sobre el tema en cuestión, incorpora estrategias y propuestas de valor para innovar en la formación de la primera infancia, ofreciendo nuevos enfoques y metodologías para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la primera infancia.

Referencias

- Adamson, P. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados*. Innocenti Report Card. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf
- Banaag, J. (2006). La Primera infancia en la UNESCO: cronología. Aprender en un juego de niños. *El Correo de la UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193870_spa
- Bedregal, P., y Pardo, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo_infantil_temprano_y_derechos_del_nino.pdf
- Bennett, J. (2004). *Currículo para el Cuidado y Educación de la Primera Infancia. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137401_spa

- Choi, S. (2003). *Coordinación multisectorial para la primera infancia: lecciones por aprender. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*. 1-2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137394_spa?posInSet=36&queryId=-2d68069c-519c-4e1c-addd-76ae82eaa7b0
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). La política de educación inicial en México. Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos Informe ejecutivo. *Perfiles educativos*, 44(175), 182-192.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. *El correo de la UNESCO*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-La-educacion-o-la-utopia-necesaria.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Faccini, B. y Combes, B. (1999). *El Desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje, informe temático*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116350_spa/PDF/116350spao.pdf.multi
- Gaviria, P. (13 de diciembre 2021). *¿Cómo apoyar el desarrollo de primera infancia en prisión? Primeros pasos. Desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/como-apoyar-el-desarrollo-de-primera-infancia-en-prision/>
- Grupo Banco Mundial (2016). El Grupo del Banco Mundial y UNICEF piden una mayor inversión en el desarrollo en la primera infancia. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2016/04/14/world-bank-group-unicef-urge-greater-investment-in-early-childhood-development>
- Grupo Banco Mundial (2022). *Invertir en educación en la primera infancia de calidad es fundamental para combatir la pobreza de aprendizajes y generar capital humano*. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/05/17/investing-in-quality-early-childhood-education-is-key-to-tackling-learning-poverty-and-building-human-capital>
- Guzmán, L., y Adelaida López, M. (19 de octubre 2020). 4 innovaciones en desarrollo infantil para apoyar a las familias y los educadores. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/innovaciones-desarrollo-infantil/>
- Freire, C. (5 de diciembre 2022). Innovar para estimular: cómo las modalidades híbridas de atención durante pandemia apoyaron el desarrollo infantil. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/innovar-para-estimular-como-las-modalidades-hibridas-de-atencion-durante-pandemia-apoyaron-el-desarrollo-infantil/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1986). *El Desarrollo del niño en la primera infancia: dos documentos sobre la política y la programación del UNICEF*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069549_spa
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). Cuidado para el desarrollo in-

- fantil. Mejorar el cuidado y la atención de niñas y niños pequeños. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/8501/file/Prefacio.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (15 de enero de 2021). *Necesaria reflexión sobre la importancia del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes*. UNICEF México <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/necesaria-reflexi%C3%B3n-sobre-la-importancia-del-sistema-de-protecci%C3%B3n-integral-de>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Hacia la reapertura de escuelas más resilientes: lecciones extraídas del aprendizaje a distancia durante la COVID-19 en América Latina y el Caribe*. UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/es/informes/hacia-la-reapertura-de-escuelas-mas-resilientes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024). *Conoce a UNICEF. UNICEF para cada infancia*. UNICEF México <https://www.unicef.org/mexico/conoce-unicef>
- Hincapié, D., López Boo, F. y Michel Torino, B. (27 de junio 2022). Comunidad de práctica: ¿Qué pasa cuando se reúnen expertos comprometidos con el desarrollo infantil temprano? *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/comunidad-de-practica-que-pasa-cuando-se-reunen-expertos-comprometidos-con-el-desarrollo-infantil-temprano/>
- Larios Guzmán, M. E., y Hernández Orozco, G. (2012). Desempeño y profesionalización: las maestras de párvulos, en la historia de la educación en Chihuahua, México durante las primeras décadas del siglo XX. *Historia Caribe*, VII(20), 147-157.
- Levy, S. (28 de enero 2013). El desarrollo infantil: una prioridad para el BID. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/el-desarrollo-infantil-una-prioridad-para-el-bid/>
- Martínez Gómez, C. (25 de marzo 2014). Calidad desde temprano, si no, será muy tarde. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/calidad-desde-temprano-si-no-sera-muy-tarde/>
- Mattioli, M. (2019). Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina. *Publicaciones del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Buenos Aires-Argentina*. <https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml,2>.
- Mazzini, P. (24 de mayo 2019). ¿Tu país tiene un mes dedicado a la primera infancia? *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/mes-de-la-primera-infancia/>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (20 de noviembre de 2012). ¿Quiénes son los agentes educativos? MiniEducación. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Monroy Barragán, J. M. (27 de julio 2020). Cuatro estrategias para proveer servicios de atención a la primera infancia desde casa. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/estrategias-servicios-primera-infancia/>
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., y Elder, L. (2011). *Investing in Young Children : An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1974). *La educación en el medio rural*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188624/PDF/188624spao.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). Buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible en la primera infancia. *Educación para el Desarrollo Sostenible en acción* (4). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217413_spa?posInSet=1&queryId=-3faa035c-654e-4183-9fae-f09db134fedd
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *El mandato y la misión de la UNESCO en resumen*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/brief>
- Philipp, D. (8 de octubre 2012). ¿Cómo ayudar a los niños a triunfar en la vida? *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/como-ayudar-a-los-ninos-a-triunfar-en-la-vida/>
- Rubio, M. (27 de marzo 2012). Un avance de tres estudios importantes sobre desarrollo infantil. *Primeros pasos. Desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/tres-estudios-importantes-sobre-desarrollo-infantil/>
- Scaff, A. (15 de abril 2012). Interacciones de calidad. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/interacciones-de-calidad/>
- Scott, P. (17 de enero 2017). La primera infancia como base de la fuerza laboral del futuro. *Banco mundial blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/la-primera-infancia-como-base-de-la-fuerza-laboral-del-futuro>
- Secretaría de Educación Pública (13 de noviembre de 2015). Historia de la Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (30 septiembre 2016). Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). <http://www.inea.gob.mx/index.php/alianzas/sistema-dif.html>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Educación inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de niños y niñas de 0 a 3 años. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1º de enero de 2013). La Educación Inicial es un derecho de todas las niñas y los niños de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial#>
- Secretaría de Educación Pública (21 de febrero de 2020). Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia ENAPI. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>
- Sosa, J., Rahi, F., Mari, E., y Triñanes, M. (16 de agosto 2021). Acompañando a los referentes parentales desde un dispositivo virtual. Una experiencia piloto en Uruguay. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/acompanando-familias-dispositivos-virtuales/>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2022). ¿Qué hacemos? <https://www.gob.mx/difnacional/que-hacemos>
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la pri-

mera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77320201>

Urbina-Medina, H. (2015). La infancia y el porvenir. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 28(2), 158-161. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522015000200008&lng=es&tlng=es

Yoshikawa, H. (12 de enero 2015). La educación preescolar universal para niños de cuatro años podría beneficiar a todos. *Primeros pasos desarrollo infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/educacion-preescolar/>

8. Situaciones de aprendizaje, la función lineal y GeoGebra

JEMIMA DEL EDEN GUTIÉRREZ SALCE*

EVELIA RESÉNDIZ BALDERAS**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.08>

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar situaciones de aprendizaje que sirvan de apoyo a los estudiantes para la comprensión de las funciones lineales, en primer año de secundaria, así mismo el uso de GeoGebra en clase de matemáticas. Este trabajo toma como referente a la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, la cual señala como importante, se enseñe una matemática para la vida, en donde se puedan ver los usos de ella en la vida cotidiana, lo cual se buscó integrar en las situaciones de aprendizaje. En este trabajo se presenta el problema de investigación, los objetivos, el enfoque, el marco teórico revisado, así como la metodología utilizada para la realización del proyecto y algunos resultados de la presentación del proyecto en el aula de clases.

Palabras clave: *función lineal, comprensión, aprendizaje, GeoGebra.*

* Maestra en Gestión e Intervención Educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3640-3460>

** Doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6250-8534>

Introducción

En este apartado se mostrarán los temas primordiales que se ven en el nivel educativo de estudio en la asignatura de matemáticas, así como lo que se espera que el alumno aprenda al término de su estancia por la educación secundaria, por último, se muestra evidencia a través de pruebas estandarizadas el bajo desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas.

La asignatura de matemáticas se organiza para su estudio, en el caso de educación secundaria, se consideran tres ejes, los cuales son: “el sentido, numérico y pensamiento algebraico, Forma, espacio y medida y Manejo de la información” (Secretaría de educación Pública [SEP], 2011, p. 25). Los temas y/o contenidos que se ven en educación secundaria, en el caso particular del primer año, se presentan los aprendizajes esperados en el bloque IV: “lee información presentada en gráficas de barras y circulares. Utiliza estos tipos de gráficas para comunicar información” (SEP, 2011, p. 34).

Todos los bloques tienen competencias que se favorecen, como son: el resolver problemas de manera autónoma, comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados, por último, manejar técnicas eficientemente. Dada la información anterior podemos ver lo que se pretende y lo que se espera el alumno aprenda, pero no siempre se logra lo que se espera, o por lo menos no en el porcentaje deseado.

Por otra parte, se menciona que los rasgos del perfil de egreso de la educación secundaria en pensamiento matemático, sobre el alumno dice: “amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para resolver problemas de complejidad, así como analizar situaciones y valora las cualidades del pensamiento matemático” (SEP, 2016, p. 80). Como es evidente, el alumno debe egresar con ciertas habilidades, conocimientos y destrezas en pensamiento matemático, lo cual muchas veces no puede lograrse de la manera requerida, por muchos factores que pueden intervenir en ello.

Por otra parte, en el gobierno actual, existe una nueva reforma a la educación en México, la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual, en teoría, busca brindar calidad en la enseñanza en los niveles educativos de educación básica y media superior, se tiene como problema en rezago histórico en mejorar el conocimiento, capacidades y habilidades de los estu-

diantes en áreas como matemáticas, comunicación y ciencias (Secretaría de Educación Pública, 2023). La Nueva Escuela Mexicana, estipula exista una mayor comunicación entre los docentes en donde socialicen sus conocimientos, exista un aprendizaje colaborativo mediante el cual se diseñen situaciones de aprendizaje, con ello se espera, los alumnos adquieran los conocimientos indispensables para desarrollarse en su entorno y crecer como ciudadanos y comunidad con educación de calidad.

El libro de texto que imparte la SEP con base en reforma de la NEM que lleva como título *Saberes y Pensamiento Científico*, involucra las materias de matemáticas y biología, esto en primer grado de educación secundaria. En este libro se encuentra el tema de relaciones lineales, en el cual se ven las funciones lineales, se hace mención de ello, para evidenciar que el tema de funciones lineales se ve inmerso en el libro de texto; más adelante se evidenciarán las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión del mismo.

En cuanto a la problemática se tienen los resultados de la prueba PLANEA de la organización educativa de estudio, estos del ciclo escolar 2018-2019 que a continuación se presentan, esto para poner como base que realmente existen deficiencias en el área de matemáticas en la institución de estudio.

Figura 8.1. Resultados de PLANEA, ciclo escolar 2018-2019, apartado de matemáticas

		Matemáticas				
		I	II	III	IV	TOTAL**
En Nuestra Escuela	2015	74	26	0	0	100
	2017	76	18	6	0	100
	2019	68	28	4	0	100
Escuelas parecidas a la nuestra*	2015	64	26	8	3	100
	2017	80	14	4	1	100
	2019	62	24	8	6	100

S/D: Sin dato.

** Los porcentajes están redondeados a enteros, por lo que la suma de éstos puede no ser 100.

Fuente: PLANEA (2019).

El problema de esta investigación parte de las evidencias que se ha encontrado sobre el bajo desempeño de los estudiantes de educación secundaria, evaluaciones internacionales lo evidencian, como es el caso de la prueba PLANEA de la organización educativa de estudio, estos del ciclo escolar 2018-2019. La mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel 1, que es el nivel más bajo (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes). Los alumnos que se encuentran en ese nivel, no tienen la habilidad para: traducir al lenguaje algebraico una situación que se modela con una ecuación lineal, para resolver problemas que implican comparar el volumen de cilindros de manera visual, resolver problemas que implican estrategias de conteo básicas (representación gráfica), entre otros (Resultados PLANEA, 2019, pp. 1-3).

Para entender un poco más sobre ello, a continuación, se presentarán los reactivos con mayor índice de respuesta errónea, en donde la mayoría de los estudiantes tuvieron dificultades para resolver (Gobierno de Nuevo León, 2017, pp. 36-40):

Tabla 8.1. *Reactivos con mayor dificultad matemáticas 3° de secundaria*

<i>Unidad de análisis</i>	<i>Descriptor</i>
Problemas aditivos	Resolver problemas aditivos que impliquen el uso de números enteros
Análisis de la información	Calcular la probabilidad teórica de un evento simple
Proporcionalidad y funciones	Encontrar el factor inverso en una relación de proporcionalidad
Medida	Resolver problemas que impliquen el cálculo del área de sectores circulares o de coronas
Figuras y cuerpos	Calcular la suma de los ángulos interiores de cualquier polígono
Figuras geométricas	Resolver problemas que impliquen el uso de las relaciones de los ángulos que se forman entre dos rectas paralelas cortadas por una transversal
Representación de la información	Identificar la relación de un fenómeno con su representación gráfica formada por segmentos de recta
Representación de la información	Identificar la relación de un fenómeno con su representación gráfica formada por segmentos de rectas y curvas

Fuente:

En esta tabla se evidencian algunos de los temas y/o reactivos en los cuales los estudiantes presentan mayor dificultad al momento de resolver el problema presentado en la prueba, para este trabajo nos interesan los dos últimos reactivos que hacen referencia a la representación de la información,

tenemos que, los alumnos presentan dificultad para identificar la relación de un fenómeno con su representación gráfica formada por segmentos de rectas y curvas.

Se ha encontrado también en trabajo de investigación, sobre la comprensión gráfica en estudiantes de educación secundaria que, estos tienen un gran problema en esa área, la mayoría de estos, no logra comprender de manera completa las representaciones visuales que se les presenta, en su mayoría solo leen los datos que se les presenta, pero no van más allá, de entender predecir o inferir para contestar preguntas de lo que se presenta en una gráfica (García et al., 2019). En un estudio realizado con alumnos de secundaria se obtuvo que presentan dificultades para el aprendizaje de la función lineal la mayoría de estas dificultades se deben al deficiente manejo de conceptos, contenidos y procedimientos (Alpízar et al., 2018).

En otro estudio realizado con estudiantes de nivel secundaria, se evidenció también las dificultades que estos presentan en torno a la conversión entre los sistemas gráfico y simbólico de la representación de las funciones lineales y cuadráticas (González, 2006). Estos estudios muestran que efectivamente existe un problema en la comprensión del tema de funciones lineales, es por ello que se pretende atender dicha situación.

Es por ello que en este trabajo de investigación se pretende atender a dicho problema, teniendo como objetivo general, diseñar situaciones de aprendizaje que sirvan de apoyo a los estudiantes para la comprensión de las funciones lineales, en primero de secundaria. Como objetivos específicos se tienen: el diseñar un cuadernillo de trabajo con situaciones de aprendizaje para los estudiantes de primer año de secundaria, del tema funciones lineales, haciendo que estas sean de situaciones de la vida cotidiana e interesantes para ellos, trabajar con el cuadernillo de trabajo, cada una de las actividades guiadas por el investigador, las cuales los estudiantes contestarán y crear un manual del uso básico de GeoGebra para que los estudiantes aprendan a utilizarlo, explicar de manera clara su uso, para que, posterior a ello, los estudiantes realicen una gráfica en él de la última actividad que aparece en el cuadernillo de trabajo.

Se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿los estudiantes comprenden mejor el tema de funciones lineales cuando se le presentan actividades o situaciones de la vida cotidiana? y ¿los estudiantes ven más

atractivo el tema de las funciones lineales cuando usan instrumentos tecnológicos que al no utilizarlos? Se parte también del supuesto de que a mayor uso de situaciones de aprendizaje, mayor comprensión de los usos de la matemática en la vida cotidiana.

En este trabajo de investigación se pretende diseñar situaciones de aprendizaje, utilizando la tecnología educativa, para que los estudiantes aprendan no sólo algún contenido matemático, sino que, con ello, puedan conocer los diversos usos de la matemática en la vida diaria. Como es evidente, es importante el uso de la tecnología para la enseñanza, ya que esta se ha convertido en algo indispensable y sumamente importante. Esta es considerada un factor clave para la enseñanza de las matemáticas (Correa et al., 2016).

Las situaciones de aprendizaje son una propuesta en donde se busca los estudiantes vayan por un proceso de exploración, procedimiento y consolidación de saberes, esto debe dar como resultado un conocimiento útil (Cantoral, 2013). Las situaciones de aprendizaje son un conjunto de actividades que implican que los estudiantes demuestren y/o desarrollen ciertas competencias y conocimiento.

El diseño de esta situación de aprendizaje está basado en la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, la cual, entre muchas cosas, pone su foco en que el alumno aprenda matemáticas no solo como una materia más en la escuela, sino que pueda ver los usos que esta tiene en su vida diaria.

Fundamentos teóricos

La Tecnología Educativa (TE), se presenta a lo largo de su historia como una disciplina, siendo esta polisémica, contradictoria y a su vez significativa. En la década de 1940 se define a la TE como aquellos cambios en la conducta humana, los cuales son el resultado de la aplicación en la escuela de materiales como: el cine mudo, los periódicos escolares, imágenes vistas directamente o proyectadas en diapositivas o filmas, materiales de museo, láminas, mapas, gráficos, entre otros (Torres et al., 2017). Se resume que, la TE es aquella disciplina y/o desarrollo de propuestas, tomas de acción para

transmitir información, conocimiento, cultura, educación, entre otros, a través de diversos medios y/o herramientas, para beneficio de los seres humanos.

Una herramienta tecnológica utilizada para favorecer el aprendizaje de las matemáticas es GeoGebra, la cual es utilizada exclusivamente para el aprendizaje de geometría y álgebra, es un software matemático gratuito, diseñado para todos los niveles educativos, en ella también se pueden guardar los trabajos realizados en la web y compartirlos con la comunidad matemática para que así otras personas puedan ver el trabajo realizado.

En el trabajo de Reyes y Aguilar (2016), se expone que la herramienta Geogebra sirvió para hacer y/o construir modelos dinámicos, facilitó la representación y exploración de objetos matemáticos para la construcción de una figura geométrica, teniendo como resultado la participación activa de todos los alumnos para la construcción de su propio conocimiento, en otras palabras, se estaba problematizando el saber, dando uso a sus habilidades matemáticas adquiridas.

Las funciones lineales es un tema que compete a esta investigación, por lo cual aquí se presentan algunas dificultades que se han reportado en la enseñanza y aprendizaje de la función lineal. Se ha encontrado que la mayoría de los estudiantes dentro de un curso de cálculo y específicamente en el tema de las funciones lineales, se han encontrado evidencias de dificultades tanto en su comprensión como en la conceptualización, resaltando así todo lo relacionado con el uso, interpretación y el traslado entre sus representaciones semióticas (Rivera et al., 2022). Si bien es cierto la mayoría de estos problemas que presentan los estudiantes es a causa de no encontrar relación entre la matemática que se imparte en la escuela, con la matemática que usan fuera de ella, y al no comprender estas nociones y conceptos matemáticos presentan dificultad al momento de trasladar a representaciones semióticas.

Siguiendo esta misma secuencia y como se sabe, el concepto de función en el salón de clase es desarrollado de dos conjuntos (A y B). Se presenta el diagrama de Venn, en donde (A y B) aparecen con una relación uno a uno, pero cuando se tiene una relación diferente la mayoría de las veces los alumnos no logran comprender los casos ni identificar lo que es o no una función (López y Sosa, 2008). Esta confusión de los estudiantes deriva de no com-

prender desde un inicio el concepto ni lo que este representa, para ello, este debe hallar sentido a lo que aprende para posteriormente relacionarlo con representaciones y poder comprender el concepto y todo lo demás cobrará sentido.

Por otro lado, se hace mención de la teoría que sustenta este trabajo de investigación, la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa (TSME), se pretende los estudiantes logren adherirse a la idea de que, la matemática se encuentra en todas partes y la usamos constantemente. Como menciona Cantoral (2016) sobre la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, para que se logre comprender el saber y su funcionamiento cognitivo, epistemológico, didáctico y social, es necesario problematizarlo, y colocarlo en entorno o contexto del que aprende.

Esta teoría estudia la construcción social del conocimiento matemático, también considera que este conocimiento se adquiere por las prácticas sociales (Cantoral, 2016). Existen cuatro dimensiones de la TSME, Epistemológica, Didáctica, Cognitiva, Social y Cultural. Estas cuatro dimensiones se encargan de la construcción social del conocimiento matemático, la dimensión epistemológica hace referencia sobre la forma en la que llegamos a conocer, la dimensión didáctica es aquella herencia cultural que se transmite a través de la enseñanza, la dimensión cognitiva da cuenta de las funciones adaptativas y aquello que es de utilidad para el ser humano, y la dimensión social hace énfasis en el valor de uso (Cantoral, 2013).

La TSME, utiliza como recurso la problematización del saber. A continuación, se presentan los cuatro principios fundamentales en los que esta descansa, el principio normativo de la práctica social, el principio de la racionalidad contextualizada, el principio del relativismo epistemológico, y el principio de la re-significación progresiva o apropiación (Cantoral, 2013):

El principio normativo de la práctica social: este principio se basa en las prácticas sociales las cuales son consideradas como las generadoras del conocimiento, se asume que aprender es construir conocimiento. Las prácticas sociales norman la actividad humana y a la par dotan de identidad cultural al individuo o grupo en el que se está inmerso.

Desde el punto de vista de la TSME, la construcción del saber se entiende sucede de esta forma, se pasa de la acción del sujeto, ante el medio considerando el entorno, el contexto y lo social, esto para perfilar una práctica

regulada por el contexto, dicha práctica cae bajo la regulación de una práctica de referencia, la cual a su vez está normada por la práctica social. De esta forma, se pretende que los estudiantes trabajen con material que sea familiar y conocido en su propio entorno y que esto les permita entender con más claridad lo que se les enseña en el aula de clases, que puedan ver los usos de la matemática en su vida diaria y así exista la construcción del saber. Esto permite transformar los procesos didácticos con el fin de favorecer la construcción social del conocimiento matemático. Esto puede verse en la siguiente figura.

Figura 8.2. *Modelo de anidación de prácticas*



Fuente: Cantoral (2013, p. 155).

El principio de la racionalidad contextualizada. Este principio, manifiesta que la racionalidad con la que se actúa depende del contexto en el que el individuo se encuentre, en un momento y lugar determinado. Es por ello necesario que al estudiante se le presenten problemas o situaciones relacionadas con su contexto, para que esto influya de manera positiva en su respuesta ante ello.

El principio del relativismo epistemológico. Se entiende que la autenticidad del saber es relativo al individuo y al grupo cultural en el cual este ha emergido y respecto a la racionalidad contextualizada que éste tenga.

El principio de la resignificación progresiva o apropiación. El significado depende en gran medida del contexto, el individuo está estrechamente re-

lacionado con el objeto, el significado que ha construido de este, se entiende al saber cómo ese conocimiento puesto en práctica/uso.

La TSME pone total enfoque en que el alumno encuentre uso y significado a las matemáticas que aprende, hace evidente la importancia de aprender lo práctico, lo que es de utilidad para la vida diaria.

Metodología

El paradigma que se retoma aquí es el constructivismo, ya que este nos brinda una explicación conciliadora entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, se basa en el diagnóstico, el análisis, la planificación, la toma de decisiones y la evaluación de dicho proceso (Tigse, 2019). El enfoque de este estudio es de tipo cualitativo, el cual ha crecido y madurado desde la década de los noventas, incluye procedimientos para la recopilación y análisis de datos (Creswell y Creswell, 2018), se ha elegido este enfoque ya que este se conduce en contextos naturales, la recolección de los datos se realiza en el campo en donde se estudia el fenómeno o problema.

Este trabajo es un proyecto de investigación y así mismo un proyecto de innovación educativa. Hablar de innovación educativa no se refiere a solo hacer algo distinto a lo que ya se hace, sino que lo que hagamos brinde mejores resultados (Zabalza y Zabalza, 2012). También se entiende que, para que exista innovación educativa es necesario la relación entre el profesor, los estudiantes y el contenido, la cual debe mantenerse en constante actualización (Meza y Moya, 2020).

El método que se utiliza, es el estudio de caso, pues es aquella investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender, dentro de su contexto real cotidiano (Gonzales, 2013). Las investigaciones que se realizan a través del método de estudio de caso pueden ser entre otros, descriptivas, si es que lo que se quiere es identificar y describir los factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado (Gonzales, 2013). Las técnicas que se usaron fueron la observación de lo que se estuvo viviendo en el aula de clases, mientras los estudiantes realizaban las actividades del cuadernillo de trabajo.

Los participantes del estudio es el grupo de 1° D, integrado por 37 alum-

nos ya que a ellos van dirigidas las actividades, pero no podemos dejar de lado a la maestra del grupo, al director y padres de familia quienes sin su permiso y autorización sería imposible realizar el estudio. El grupo de 1° D, está conformado por 20 mujeres y 17 hombres, el desempeño académico de los estudiantes de este grupo de estudio es regular, sus calificaciones en la materia de matemáticas oscilan entre siete y nueve de promedio.

El instrumento que se diseñó fueron las situaciones de aprendizaje en un cuadernillo de trabajo, inspiradas en el trabajo de Roldán (2013). Todas las actividades fueron de elaboración propia, a excepción de la actividad con las velas, la cual fue tomada y rediseñada. Las primeras actividades del cuadernillo fueron contestadas por los estudiantes de manera individual, y a partir de la actividad experimental (de las velas) fueron en equipos, conformados por seis integrantes.

Asimismo se realizó una guía del uso básico de GeoGebra (diseño propio) mismo que contiene imágenes que muestran la función de cada botón y sus respectivos despliegues, así como la guía de pasos para que al final los estudiantes pudieran graficar en él, la última actividad del cuadernillo de trabajo.

Análisis de los datos

En este apartado se presenta el análisis de datos obtenidos de esta investigación, analizando las respuestas de los estudiantes ante las situaciones de aprendizaje presentadas en el cuadernillo de trabajo. Las situaciones de aprendizaje siguen las etapas que señala la TSME para su realización, la etapa factual, procedimental y simbólica.

Etapas Factual:

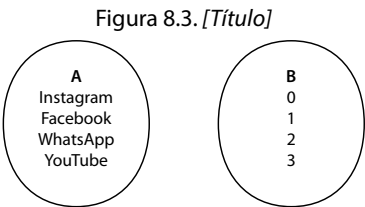
Se inició con una pregunta ¿Cuántas horas al día utilizan las redes sociales como Facebook, Instagram, Whatsapp y Youtube? Cuando los estudiantes empezaron a responder y tomar confianza, se procedió a entregarles el cuadernillo de trabajo con actividades (situaciones de aprendizaje). Se diseñó esta actividad con el tema de las redes sociales, ya que la TSME, señala que para que el estudiante aprenda es necesario colocar el saber en el contexto

de la vida del aprendiz (Cantoral, 2013) y, como es evidente, los estudiantes están muy familiarizados con el tema de redes sociales, y a su vez es atractivo para ellos.

Actividad de apertura

Las redes sociales Instagram, Facebook, Whatsapp, y Youtube ¿Cuántas horas al día las utilizas? Une con una flecha, cada una de las redes sociales con las horas al día que las utilizas (puedes repetir las horas que utilizas algunas redes sociales).

A es el conjunto de las redes sociales y B es el conjunto de las horas.



A continuación, se presentan las respuestas de dos estudiantes a este ejercicio, un estudiante agregó la opción de 4 horas en el tiempo que pasa al día en Instagram (figura 8.4) y otro agregó 6 horas en WhatsApp (figura 8.5). En la actividad de apertura lo que se pretendía es que los estudiantes lograran relacionar un conjunto de elementos con otros de su misma especie, ya que como mencionan López y Sosa (2008) el concepto de función se desarrolla con dos conjuntos a y b, los cuales los estudiantes deben aprender a identificar.

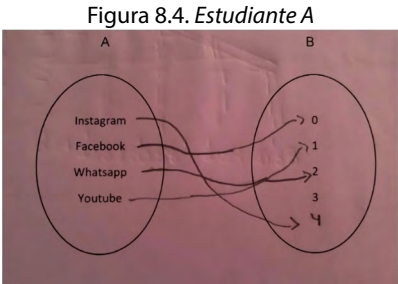
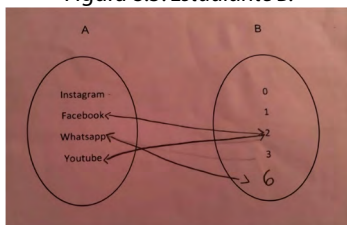


Figura 8.5. Estudiante B.



En el siguiente ejercicio (actividad 1) se repite el tema de las redes sociales en esta actividad porque, a diferencia de la actividad de apertura, la actividad 1 demandaba como mencionaba John Dewey (1972), manipulación (aprender haciendo). Lo cual es importante tomar en cuenta, los estudiantes debían recortar la información y unirla.

Una función es, “Dados dos conjuntos A y B, una función de A en B es una regla que asigna a cada elemento de A un único elemento de B” (Kisbye et al., 2015, p.1), en otras palabras, una función es aquella relación establecida entre dos conjuntos, en este caso, A y B que asigna a cada valor del conjunto A (que es la variable independiente) un único valor del segundo conjunto B (variable dependiente). La diferencia entre una relación y una función es la siguiente, una relación une conjuntos, pero una función es aquella que une a cada uno de los elementos de un conjunto, con otro conjunto.

En la actividad 1 se buscaba que los estudiantes comprendieran como relacionar conjuntos de elementos para que logran conocer y reconocer una función.

Actividad 1: “Todos con su pareja”

El ejercicio que hiciste anteriormente es un diagrama sagital, ahora realiza un diagrama para cada dato que se te indique.

1. Realiza un diagrama sagital de los logos de redes sociales y une con una flecha cada logo con su nombre (recorta los logos y los nombres de las redes sociales y colócalos en un diagrama sagital, usa como ejemplo la actividad de apertura que acabas de realizar) pégalos en el espacio en blanco de esta misma hoja.

Figura 8.6.



$$B = \{ \text{Instagram, Facebook, WhatsApp, YouTube} \}$$

En las siguientes imágenes, se puede observar que en ambos casos se unieron correctamente cada red social con su respectivo logo. La mayoría de los estudiantes realizaron la actividad de estas dos maneras, unos con la forma del diagrama sagital del estudiante c (figura 8.7), y otros con la forma del diagrama sagital del estudiante d (figura 8.8). Todos los estudiantes pudieron realizar sin problema esta actividad, aquí se presentan dos de estos ejercicios realizados por distintos estudiantes:

Figura 8.7. Estudiante C

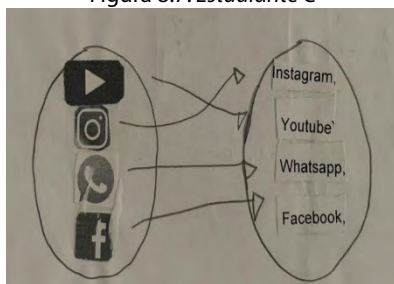
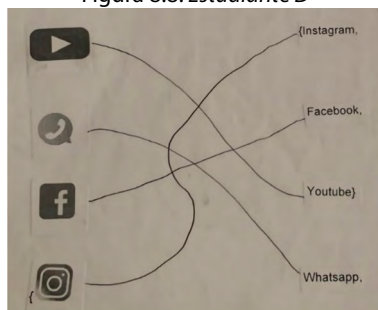


Figura 8.8. Estudiante D



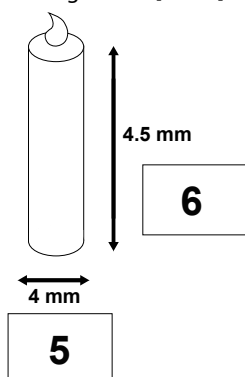
Etapas procedimental:

La siguiente es una actividad experimental con el uso de velas, a partir de aquí, las actividades se realizaron en equipos de seis, a cada integrante se le delegó una tarea después de explicar la actividad, un integrante del equipo se encargó de tener los cerillos y encender la vela, otro se encargó de cuidar la vela sosteniéndola de modo que no se cayera, otro se encargó de activar en su celular cronómetro y detenerlo en el tiempo señalado, otro de los integrantes anotó en su cuaderno todo lo que ocurrió mediante la realización de la práctica, (desde cuánto mide la vela en un inicio y al término de la actividad), otro de los estudiantes se encargó de medir con una regla el tamaño de la vela (cada vez que esta se apagaba en el tiempo señalado), y otro integrante se encargó de apagar la vela cuando se lo indicó el encargado del cronómetro.

Actividad 2: “Enciende la llama”**Parte A: comprensión de la situación**

Esta práctica es experimental. Se tiene una vela cuya altura es de 6 cm y su diámetro 5 mm (aproximadamente). Al encenderla es evidente que se consumirá. ¿Cuánto tiempo tarda en derretirse?

Figura 8.9. [Título]



Parte C: análisis de la práctica

A continuación, se presenta la última pregunta del apartado C del cuadernillo de trabajo (pregunta ocho) y así mismo se presenta la Parte D: Elaborar una gráfica. En esta actividad los estudiantes debían de realizar una gráfica con la información que recabaron, les ayudó a comprender como se realiza una gráfica y como se ve una gráfica lineal, esta actividad invita a los estudiantes a comprender mejor el tema de funciones lineales, ya que es algo que están haciendo con la información real que ellos mismos obtuvieron (con la actividad de las velas), y también es una forma de ir enseñando el tema, mediante estas prácticas sociales en las cuales los estudiantes se sienten familiarizados, ya que es en esos ambientes en donde surge el aprendizaje.

Veremos las respuestas de los equipos 4 (figura 8.10) y 6 (figura 8.11) a la pregunta 8 y su elaboración de la gráfica con los datos obtenidos en la actividad. En la pregunta 8, sobre cuanto mide la vela cuando han pasado 100 segundos y medio, ambos equipos coinciden en que la vela mide 3 cm, transcurridos esos segundos. En cuanto a la elaboración de sus gráficas, podemos ver ciertas discrepancias en sus respuestas, comparado con la información en sus gráficas, estas discrepancias pueden deberse a que no revisaron sus datos que habían registrado de la actividad con las velas al momento de responder las preguntas, o simplemente al momento de graficar comprendieron mejor cómo la vela iba disminuyendo de manera constante.

Figura 8.10. Equipo 4

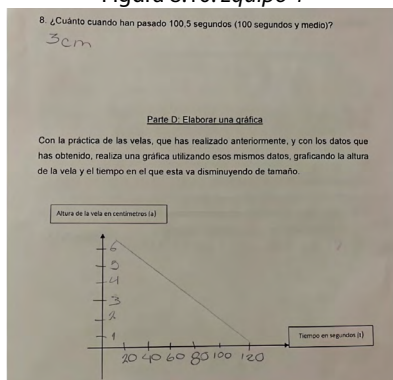
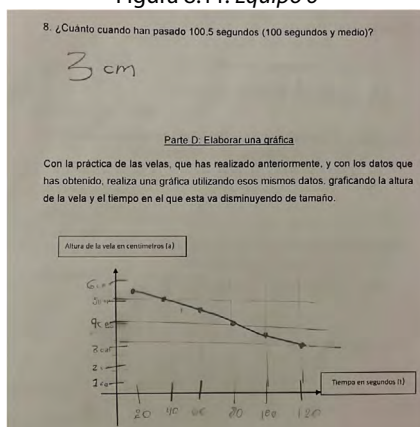


Figura 8.11. Equipo 6



Ahora veremos las respuestas de los estudiantes del equipo 4 (figura 8.10) y equipo 6 (figura 8.11), después de haber realizado la gráfica. En la pregunta 1, sobre qué forma tiene la gráfica que acabas de hacer, el equipo 4 respondió que tiene forma de rectángulo que, al ver su gráfica podemos verificar que no es así, pero tal vez porque no están acostumbrados a realizar gráficas pudo haber sido la razón de su respuesta, o simplemente por no haber prestado atención a la pregunta. En la respuesta a la pregunta 2, ambos equipos coinciden en que la gráfica si seguirá creciendo de forma constante, en la respuesta a la pregunta 3 la respuesta de ambos equipos fue no, porque se haría más grande, sus respuestas indican ese desconocimiento a este tipo de gráficas.

Figura 8.12. Equipo 4

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué forma tiene la gráfica que acabas de hacer?
De un rectangulo
2. ¿Crees que la gráfica seguirá creciendo de forma constante al aumentar el tiempo que dure encendida la vela? Justifica tu respuesta
Si
3. ¿Crees que la gráfica seguirá teniendo la misma forma si dejamos encendida la vela por más tiempo? Y Explica el ¿por qué?
NO, porque se haria mas grande

Figura 8.13. Equipo 6

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué forma tiene la gráfica que acabas de hacer?
De una lineal
2. ¿Crees que la gráfica seguirá creciendo de forma constante al aumentar el tiempo que dure encendida la vela? Justifica tu respuesta
Si
3. ¿Crees que la gráfica seguirá teniendo la misma forma si dejamos encendida la vela por más tiempo? Y Explica el ¿por qué?
No, porque se haría más grande

Etapa simbólica:

Una vez terminando las actividades se explicó a los estudiantes que cada actividad fue planeada pensando en que comprendieran mejor el tema de funciones lineales, las primeras actividades que realizaron sobre los conjuntos, tenían la intención de dar a conocer lo que es una relación, y de esta forma ir adentrando al tema de función, se les comentó que la actividad de las velas fue pensada para que ellos se involucraran y trabajaran con algo que es común para ellos, el uso de velas, para que terminaran graficando la información recabada con los minutos en los que estas se derriten, y terminaran realizando una gráfica de una función lineal.

El uso de GeoGebra en las situaciones de aprendizaje

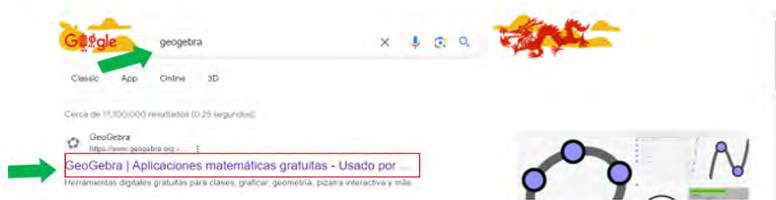
Después de que los estudiantes terminaron de realizar las situaciones de aprendizaje, se procedió a enseñarles el uso básico de GeoGebra (figura 8.14) a través de una guía, se entregó un ejemplar por equipo, y con el uso de *laptops* de la institución educativa de estudio, se procedió a descargar dicho *software* y los estudiantes comenzaron a trabajar en ella, realizando la gráfica de las situaciones de aprendizaje (última actividad del cuadernillo de trabajo).

Figura 8.14. Guía del uso básico de GeoGebra

Anexo 2. Guía del uso básico de GeoGebra

Realizaras esta misma gráfica que acabas de hacer, pero ahora en un software llamado **GeoGebra**, pero antes vamos a conocer cómo se utiliza. Empezaremos a descargar este software libre llamado **Geogebra** en la computadora.

Coloca en el buscador la palabra **GeoGebra**, y daremos clic en la primera opción que nos aparece:



A continuación, veremos las gráficas que los estudiantes realizaron en GeoGebra, se realizaron gráficas simples ya que los estudiantes nunca habían trabajado con este instrumento tecnológico, se hace presentación sólo de algunas gráficas, ya que como se ha podido observar, la mayoría de los equipos presentaron similitud en sus gráficas, a excepción de uno (el equipo 6). Los demás equipos presentaron similitud con las gráficas del equipo 1 (figura 8.15) y equipo 2 (figura 8.16), ellos señalan que al pasar el tiempo que se les dio para encender y apagar la vela, esta iba disminuyendo 1 cm cada 20 segundos y, al término de ese tiempo, la vela llegaría a medir 1 y 2 cm y que, al dejarla encendida por más tiempo, la vela se derretiría completamente, y la gráfica seguiría teniendo la misma forma, de una línea.

Por otra parte, el equipo 6 (figura 8.17) fue el único equipo que considera el tamaño de la vela disminuye medio cm cada 20 segundos y que, al encenderla y apagarla al tiempo estimado que se les proporcionó, la vela mide 3 cm, pero de igual forma concuerda con los demás equipos, en que la forma de la gráfica es de una línea, pero difiere en que la gráfica argumentando que no tendrá la misma forma, sino que se hará más grande.

Figura 8.15. *Equipo 1*

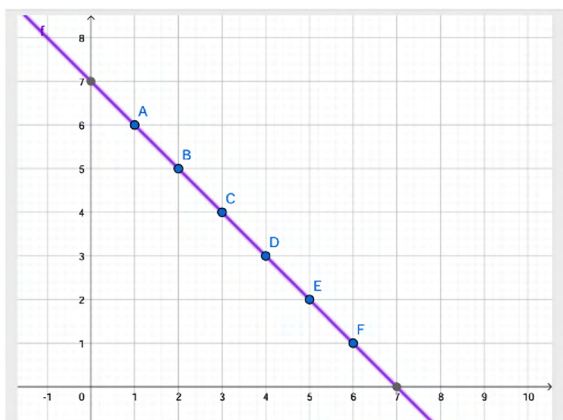


Figura 8.16. *Equipo 2*

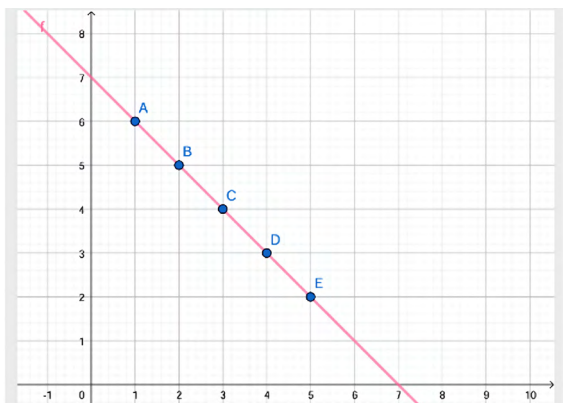
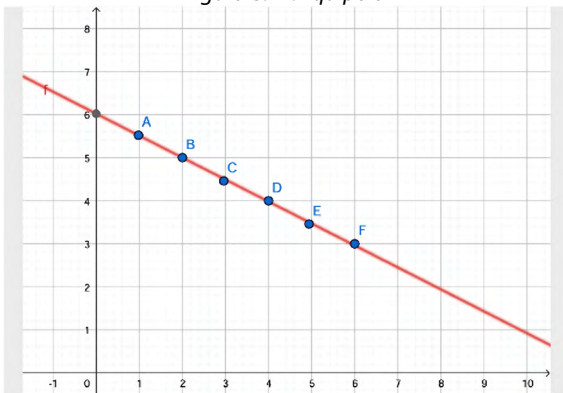


Figura 8.17. *Equipo 6*



Consideraciones finales

Al llevar a cabo esta investigación frente a grupo y trabajar con las situaciones de aprendizaje, se pudo observar que los estudiantes reaccionaron positivamente ante cada una de las actividades, realizándolas y haciendo intervenciones mediante ellas, de igual manera al utilizar el instrumento de GeoGebra para realizar la gráfica, se pudo ver un despertar en su interés por aprender matemáticas.

En cuanto a la pregunta de investigación ¿Los estudiantes comprenden mejor el tema de funciones lineales cuando se le presentan actividades o situaciones de la vida cotidiana? La respuesta que se obtuvo es que sí, ya que cuando se le presentan al estudiante situaciones de temas conocidos sucede que comprenden mejor la situación porque se coloca al saber en algo real para el estudiante y por ende comprende mejor lo que se le enseña. En cuanto a la pregunta ¿Los estudiantes ven más atractivo el tema de funciones lineales cuando usan instrumentos tecnológicos que al no utilizarlos? Sí, se pudo observar que los estudiantes se ven más atraídos los temas matemáticos cuando se utilizan instrumentos tecnológicos.

En cuanto al objetivo de esta investigación, se logró, ya que se diseñaron las situaciones de aprendizaje para que sirvieran de apoyo a los estudiantes para su comprensión de las funciones lineales, al observar sus respuestas del cuadernillo de trabajo, podemos evidenciar que los estudiantes comprendieron el tema impartido, así como también se logró el objetivo de las situaciones de aprendizaje, el cual era que los alumnos comprendieran el comportamiento de una variable lineal, pudieran reconocer la gráfica de una función lineal, aprender a realizar gráficas lineales y reconocer que las funciones lineales están inmersas en nuestra vida cotidiana, en un recibo de luz, agua; en encender y apagar una vela.

Una limitación de esta investigación es que, muy posiblemente, al terminar de realizar las situaciones de aprendizaje con los estudiantes, sus maestros de matemáticas sigan usando la misma forma tradicional de enseñanza, sin tecnología y sin disponer el contenido a sus alumnos a manera de situaciones de aprendizaje. Los principales hallazgos de esta investigación son, que efectivamente es necesario realizar cambios en la enseñanza de las

matemáticas, cada vez que transcurre el tiempo salen a la luz nuevas teorías como por ejemplo la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, la cual propone entre muchas cosas el colocar el saber en el entorno de la vida del aprendiz (Cantoral, 2013). Pero si esto no se lleva a la práctica en el aula de clases, seguiremos teniendo estudiantes que no comprendan en su totalidad los usos de ese conocimiento que reciben.

Referencias

- Alpízar Vargas M., Fernández Álvarez, H. Morales Reyes, J., y Quezada S. (2018). Dificultades y errores presentes en estudiantes de educación secundaria en el aprendizaje de la función lineal. *Revista de Divulgación e Investigación Matemática Educativa*, (9), 6-19. https://www.researchgate.net/publication/327392179_DIFICULTADES_Y_ERRORES_PRESENTES_EN_ESTUDIANTES_DE_EDUCACION_SECUNDARIA_EN_EL_APRENDIZAJE_DE_LA_FUNCION_LINEAL
- Aravena, M., y Caamaño, C. (2013). Niveles de razonamiento geométrico en estudiantes de establecimientos municipalizados de la región del Maule. Talca, Chile. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16 (2) 139-178.
- Arévalo Duarte, M., y Gamboa Suárez, A. (2015). TIC en el currículo de matemáticas. Una orientación desde el marco de las políticas y proyectos educativos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 8(1), 169-187. <http://funes.uniandes.edu.co/10438/1/Ar%C3%A9valo2015TIC.pdf>
- Ávila Díaz, W. D. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, 19(10), 213-233.
- Bermejo Campos, B., y Vieira, I. (2007) El aprendizaje de las matemáticas en la enseñanza secundaria Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (30), 119-141.
- Cantoral R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa*. Gedisa.
- Cantoral R. (2016). *Teoría Socioepistemológica de la matemática educativa: estudios sobre la construcción social del conocimiento*. Gedisa.
- Correa, S., Reséndiz, E., Salazar, M., y Sánchez (2016). *Diseño de objetos de aprendizaje de matemáticas básicas (Geometría)*. Pearson.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Losada.
- García, J., Arredondo, E., López, M., y Encarnación, B. (2019). Avances en la comprensión gráfica de estudiantes de educación secundaria después de actividades de aprendizaje. *Espacios*, 40(12), 11.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2017). *Cuadernillo para el uso de reactivos de PLANEA matemáticas de Secundaria*. Fondo Editorial de Nuevo León.
- González López, W. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- González, M., y Hernández, E. (2006). Dificultades y concepciones de los alumnos de

- educación secundaria en España sobre la representación gráfica de funciones lineales y cuadráticas. En V. Aymerich y S. Macario (Eds.), *Matemáticas para el siglo XXI* (pp. 197-205). https://www.researchgate.net/publication/295699277_Dificultades_y_concepciones_de_los_alumnos_de_educacion_secundaria_en_Espana_sobre_la_representacion_grafica_de_funciones_lineales_y_cuadraticas
- López, J., y Sosa, L. (2008). Dificultades conceptuales y procedimentales en el aprendizaje de funciones en estudiantes de bachillerato. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 308-318). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Meza L. R., y Moya, M. E. (2020). TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 85-96. <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171025008.pdf>
- Purzer S., Strobel J., y Cardella, M. C., (2014). *Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices*, Purdue University Press.
- Reyes Martinez, I., y Aguilar Magallón, D. A., (2016). Learning Scenarios And The Systematic Use Of Digital Technologies In Problem Solving Environments En M. Wood, E. Turner, M. Civil y J. Eli (Eds.) (2016). *Proceedings of the 38th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. The University of Arizona.
- Rivera, M., Zaldívar, J., y Mederos M. (2022). Diseño de una actividad generadora de modelos para la conceptualización de la noción de función lineal. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 9-18). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Roldán Cruz, E. O. (2013) *El aprendizaje de la función lineal, propuesta didáctica para estudiantes de 8º y 9º grados de educación básica*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia.] <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/21934/1186875.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio. Guía para el maestro*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Matemáticas. Educación secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Matemáticas. Educación secundaria*. Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Resultados ciclo escolar 2018-2019*. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA.
- Secretaría de Educación Pública (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Tigse Parreño, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28 <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659>
- Torres Cañizález, P. C., y Cobo Beltrán, J. K., (2017) Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>

- Torres Ponjuán, D. (2009). Aproximaciones a la visualización como disciplina científica. *ACIMED*, 20(6), 161-174. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001200005&lng=es&tlng=es.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.

9. Gamificación y divulgación científica: estrategias innovadoras para la enseñanza de las ciencias

BERENICE VILLANUEVA BOCANEGRA*

ANTONIO DE JESÚS ESTRADA MALDONADO**

ROSA DELIA CERVANTES CASTRO***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.09>

Resumen

Las estrategias de enseñanza innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, la gamificación y la divulgación científica buscan involucrar activamente a los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo que conecta nuevos conocimientos con experiencias previas. Este enfoque, basado en la teoría del aprendizaje receptivo significativo de Ausubel, fomenta habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y está alineado con las dimensiones de: motivación, comprensión, participación y conexión con la vida real. La gamificación, como herramienta educativa, utiliza elementos y dinámicas de juegos para motivar y enriquecer el aprendizaje, transformando la enseñanza tradicional en experiencias atractivas y efectivas. Esta estrategia, fundamentada en la ludificación, impulsa el desarrollo de competencias clave al integrar narrativa, incentivos y retroalimentación en el contexto educativo. Por su parte, la divulgación científica emerge como una estrategia que no sólo transmite conocimiento, sino que coloca al divulgador en un entorno de aprendizaje autónomo, demandando habilidades como la síntesis, el análisis y la comunicación efectiva. Además,

* Doctorante en Gestión e Innovación. Docente en el área de Matemáticas y Ciencias Experimentales en el Telebachillerato Comunitario 017, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9878-8854>

** Doctorante en Gestión e Innovación Educativa. Docente de lengua extranjera en el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores del Estado de Tamaulipas, México. ORCID:

*** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5214-9366>

enriquece los procesos cognitivos al fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. En conjunto, estas estrategias representan enfoques innovadores para la enseñanza de las ciencias, promoviendo aprendizajes significativos y competencias esenciales para enfrentar los retos contemporáneos.

Palabras clave: *estrategias de enseñanza, aprendizaje significativo, gamificación, divulgación científica, procesos cognitivos.*

Introducción

La enseñanza de las Ciencias es una tarea aún pendiente en las agendas nacionales e internacionales de distintos países. Educar científicamente al alumnado es una tarea ardua que los docentes enfrentan cada día en el aula.

Diversas concepciones erróneas que establecen que la ciencia es aburrida, compleja o innecesaria sin duda permean en la mente de muchos niños y jóvenes hoy en día.

La ciencia no debe impartirse desde la pedagogía que Freire llamaba bancaria, es decir, aquella donde solo el docente deposita el conocimiento en el alumno y éste lo recibe de forma pasiva.

La enseñanza de la ciencia debería ser atractiva, dinámica, interesante, digna de replantearse por docentes y autoridades educativas.

Hoy en día existen múltiples opciones para ello, sin embargo, influyen muchos factores para que en la asignatura se siga prevaleciendo la educación memorística, pasiva y sin reflexión absoluta.

Basta con ver los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Precepción Pública de la Ciencia y la Tecnología realizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2007) donde, a grandes rasgos, el resultado preliminar deja en evidencia el poco interés, conocimiento y habilidades en torno a la ciencia y la tecnología.

La enseñanza de las ciencias exige profesores capaces de generar cambios significativos en su cátedra, con la finalidad de fomentar en sus alumnos la crítica constructiva, la reflexión, el análisis de los fenómenos que observe a su alrededor. Se trata de que el alumno, a través de la observación de su

entorno, cuestione, proponga, soluciones viables a problemas científicos desde edades tempranas.

La innovación educativa es un proceso que busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de nuevas prácticas y mejoras en la enseñanza. Para ello, la forma de enseñar debe adaptarse a los cambios de la sociedad, como los avances tecnológicos.

La enseñanza de las ciencias es un proceso educativo mediante el cual se busca generar conocimientos y habilidades científicas en los estudiantes, fomentando en ellos el desarrollo del pensamiento crítico, la curiosidad y la capacidad de investigar y resolver problemas de manera lógica y fundamentada.

Este enfoque no solo abarca los contenidos propios de las ciencias naturales como la biología, la química, la física y la geología, sino que también se enfoca en los métodos y procesos de la ciencia, tales como la observación, la experimentación, la formulación de hipótesis y la interpretación de datos.

Considerando lo anterior es necesario replantear las estrategias para la enseñanza de las ciencias. Es imperante empezar a valorar algunas estrategias innovadoras que verdaderamente coadyuven al fortalecimiento en la impartición de dicha área del conocimiento.

Marco teórico

Estrategias de enseñanza

Múltiples autores se han dado a la tarea de conceptualizar el término *estrategia*, sin embargo, una de las que consideramos idóneas es la señalada por Pérez y La Cruz (2014), cuando citan a Coll (1986) quien, a su vez, establece que “es un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta”.

Por otra parte, siguiendo el término, y al ampliarlo a las estrategias de enseñanza, estas son métodos, técnicas o enfoques que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, promover la comprensión profunda de los contenidos y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Las técnicas de enseñanza se definen como “el conjunto de actividades que el maestro estructura para que el alumno construya el conocimiento lo transforme, lo problemático, y lo evalúe; además de participar junto con el alumno en la recuperación de su propio proceso” (De la Herrán, 2011, p. 3).

Y, siguiendo con lo anterior es por lo que consideramos que el docente debe predominar estrategias de enseñanza innovadoras para la impartición de asignaturas como la ciencia, éstas serían enfoques que buscan adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del entorno, y que promueven la participación y el pensamiento crítico.

Existen múltiples enfoques o estrategias tales como el ABP (aprendizaje basado en proyectos), el aula invertida, la gamificación, la divulgación, entre múltiples más. Y es precisamente en estas dos últimas en las que nos enfocaremos para proponer el abordaje de esta área del conocimiento que es sin duda relevante de impartir de forma idónea para el desarrollo educativo y porque no decirlo, social.

Aprendizaje Significativo: definición y características esenciales.

Cuando hablamos de estrategias de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, la gamificación y la divulgación, todas ellas buscan involucrar a los estudiantes de manera activa en su proceso de aprendizaje, lo que favorece la creación de un aprendizaje más significativo. Estas estrategias no solo desafían al estudiante a ser un participante activo, sino que también promueven habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

El aprendizaje es indispensable en el desarrollo personal y académico de los individuos, ya que influye en su capacidad para enfrentar desafíos y adaptarse a diversas situaciones. El aprendizaje significativo busca la conexión de nuevos conocimientos con experiencias o aprendizajes previos.

El concepto de aprendizaje fue desarrollado originalmente por el psicólogo estadounidense Ausubel, influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, propuso la teoría del aprendizaje receptivo significativo, en la que afirmó que el aprendizaje se produce cuando el material es presentado y conectado con los conocimientos previos del estudiante, y no solo al final del proceso (Iturralde, 2016, citado en García y Sánchez, 2022).

El aprendizaje significativo no debe considerarse como algo fijo, sino en términos de diferentes niveles o grados. Esto significa que no es apropiado diseñar una evaluación para determinar si un estudiante ha alcanzado un aprendizaje significativo de manera definitiva. En su lugar, lo que se debe hacer es identificar el nivel de significatividad del aprendizaje que se ha logrado, utilizando actividades y tareas que puedan ser abordadas o resueltas en función de distintos niveles de relevancia de los contenidos involucrados (Coll, 2010, citado en Carranza, 2017). Al priorizar el aprendizaje y que este sea significativo, se fomenta un entorno educativo que promueve el crecimiento continuo y la reflexión crítica, lo que, en última instancia, enriquece la experiencia de aprendizaje.

Carranza (2017) identifica las dimensiones del aprendizaje significativo como motivación, comprensión del conocimiento, funcionamiento, la participación y la conexión con la vida real. A través de estas dimensiones, los estudiantes pueden aplicar lo aprendido para resolver problemas y estar abiertos a nuevos desafíos de aprendizaje.

El aprendizaje significativo en la enseñanza de las Ciencias es un proceso en el que los estudiantes construyen conocimientos y habilidades a partir de experiencias en su entorno natural y socio-cultural. Este proceso implica tres componentes clave: primero, el aprendizaje provoca cambios en la conducta, aunque no siempre se reflejan en acciones, segundo, esos cambios no son necesariamente permanentes y pueden ser influenciados por nuevas experiencias y tercero, pueden ser resultado de otros factores como la motivación o el desarrollo. Además, el aprendizaje se puede ver como un cambio de actitud que requiere la interacción de tres elementos: cognitivo (saber), afectivo (ser) y comportamental (saber hacer) (Silva, 2014).

Asimismo refiere que si se considera únicamente uno de los componentes del aprendizaje, pueden surgir problemas. Por ejemplo, enfocarse sólo en el componente cognitivo puede producir personas con mucho conocimiento, pero sin capacidad para aplicarlo o entender su impacto en otros. En Ciencias Naturales, los estudiantes pueden saber por qué no deben contaminar, pero eso no necesariamente los lleva a actuar responsablemente por el medio ambiente. Si se prioriza el componente afectivo, se forman personas emocionales sin fundamentos teóricos que respalden sus acciones. Por último, centrar el aprendizaje en el componente comportamental resul-

ta en personas activas, pero que no reflexionan sobre sus acciones ni su efecto en los demás.

Gamificación en la Educación Científica

La gamificación en la enseñanza de las ciencias está directamente vinculada con las estrategias de enseñanza innovadoras, ya que se plantea como una herramienta efectiva para motivar, involucrar y promover un aprendizaje significativo en los estudiantes.

La gamificación tiene su origen en la ludificación, término que tiene sus raíces en el latín *ludus* o *ludere*, que se traduce como divertirse, jugar, pasar el tiempo y entretenerse, junto con sus equivalentes sinónimos (Tortolini, 2013). Este autor resalta cómo la gamificación encuentra sus raíces en la idea fundamental de convertir actividades cotidianas en experiencias más atractivas y gratificantes al incorporar dinámicas asociadas con el juego. Este enlace etimológico proporciona un marco contextual valioso para comprender la evolución y el propósito de la gamificación en diversos ámbitos.

La gamificación es una estrategia innovadora que busca el logro de aprendizajes significativos impulsando la creatividad y la productividad en diversas áreas de la vida cotidiana. Tal como lo refiere Reyes y Quiñonez (2020, citado en González, 2022) menciona que la gamificación se destaca como una estrategia innovadora, ya que pone el foco en el estudiante, promoviendo la adopción de estrategias no convencionales y aprovechando la tecnología en su creación y aplicación.

La gamificación puede ser utilizada en diferentes ámbitos y niveles educativos siempre y cuando se considere el contexto del alumnado al que va dirigido, pues de acuerdo con las características demográficas (sexo, edad, orientación profesional), los alumnos pueden tener diferentes destrezas y motivaciones para emprender el aprendizaje propuesto Pascuas et al. (2017, citado en González, 2022).

Para lograr una comprensión más completa de lo que implica la gamificación, es recomendable distinguir entre un juego y una actividad gamificada. Algunos autores ayudan a esclarecer esta diferencia. Por ejemplo, Foncubierta y Rodríguez (2014) definen el juego como una entidad concreta,

mientras que la gamificación se basa en contenidos educativos, utilizando elementos y principios de los juegos para mejorar las actividades propuestas. Además, señalan que cuando se introducen juegos en el entorno educativo, se da rienda suelta a la fantasía, creando un ambiente mágico de entretenimiento y diversión. Por otro lado, cuando se incorporan características como puntuaciones, desafíos, enigmas o límites de tiempo, se busca estructurar el juego con reglas y pautas específicas.

La gamificación se ha convertido en una herramienta valiosa para los educadores, ya que les brinda la posibilidad de adaptar y enriquecer su enseñanza de acuerdo con las necesidades y preferencias de sus alumnos. La gamificación como recurso didáctico pretende resaltar su potencial para transformar la educación tradicional en una experiencia educativa dinámica, divertida y efectiva, que estimula el aprendizaje significativo y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

La gamificación en la educación se basa en la incorporación de elementos del diseño de juegos para enriquecer el contexto educativo. Esto implica no utilizar juegos en sí mismos, sino adoptar ciertos principios o mecánicas, como puntos, incentivos, narrativa, retroalimentación inmediata, reconocimiento y la libertad para cometer errores, entre otros (Deterding et al., 2011; Kim, 2015, citado en Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Funcionando como una estrategia didáctica motivacional, la gamificación tiene como objetivo provocar comportamientos específicos en los alumnos dentro de un ambiente atractivo, generando compromiso con las actividades en las que participan y apoyando el logro de experiencias positivas para alcanzar un aprendizaje significativo.

La gamificación, al aprovechar elementos y dinámicas propias de los juegos, busca convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia significativa, motivadora y divertida para los estudiantes. Al implementar juegos con fines educativos, se busca no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar el desarrollo de habilidades y competencias clave en los alumnos y que el aprendizaje que se desarrolle sea significativo.

Divulgación científica

Una vez revisada la estrategia de gamificación en la enseñanza de las ciencias y su efecto en el aprendizaje significativo, se presenta a continuación otra alternativa conocida como la divulgación científica, ejercicio que si bien, ha sido parte de las múltiples metas y tareas del trabajo académico-científico, también se ha utilizado como estrategia de enseñanza y aprendizaje bajo la idea de que el divulgar un determinado conocimiento, permite al divulgador colocarse en un ambiente de aprendizaje autónomo y demanda de este el desarrollo y fortalecimiento de múltiples habilidades.

Es bajo esta perspectiva en la que se abordarán los siguientes apartados, iniciando con la concepción detrás del término y el fenómeno de divulgar, posteriormente analizar el proceso de divulgación del conocimiento, bajo la perspectiva de los procesos cognitivos que son empleados como herramientas y por lo tanto desarrollados o fortalecidos, y finalmente algunas estrategias de divulgación contemporáneas y los procesos cognitivos que estas pudieran fortalecer de implementarse como estrategias didácticas.

Como punto de partida, es importante recordar que en el contexto latinoamericano existen muchos términos que pueden referirse a lo mismo: divulgación científica, difusión científica, periodismo científico y comunicación pública de la ciencia, los cuales convergen en un mismo sentido; llevar la ciencia al público (Tagüeña et al., 2006). A pesar de este objetivo en común, existen aún complicaciones para diferenciarlas, sin embargo, para efectos del presente trabajo, nos referiremos a la divulgación científica y a sus diferentes sinónimos como el mismo término.

Otra visión nos la proporciona Blanquet et al. (2018), donde aunado a la concepción intrínseca de la divulgación como fenómeno, se le considera un medio para la construcción del conocimiento y la generación de aprendizajes significativos, a través de estrategias didácticas que promuevan la cultura científica en las unidades de aprendizaje de los programas del nivel medio.

En ese sentido, en los últimos años, la idea de que la divulgación científica puede ser útil para la enseñanza de las Ciencias ha crecido y se ha expandido con solidez en el entorno latinoamericano. Evidencia al respecto se muestra, por ejemplo, en portales de la Organización de Estados Ibe-

roamericanos (OEI), como lo son Iberciencia e Iberdivulga, y algunos trabajos académicos publicados en revistas especializadas dedicadas a las líneas de educación y ciencia (Escobar y Rincón, 2018).

Metodología para la divulgación científica y los procesos cognitivos

Previo al análisis de estrategias puntuales de divulgación y su adaptabilidad al entorno escolar, es necesario describir el proceso general que lleva a cabo un divulgador para pasar de la red de conocimientos científicos a la comunicación de estos, esto bajo la perspectiva de los procesos cognitivos y en el entendido que, cualquiera que sea el producto de divulgación a elaborar, este proceso es a fin a cualquiera.

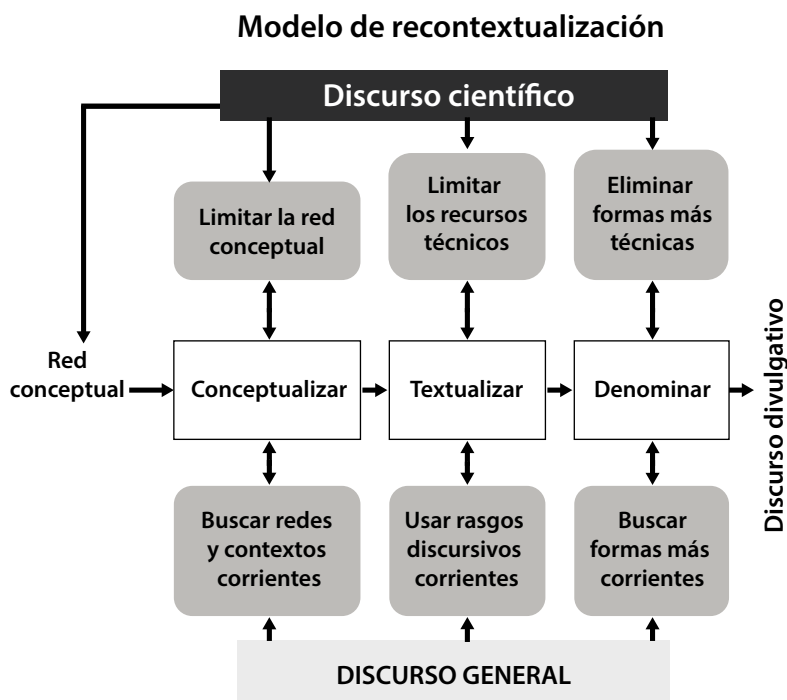
Como punto de partida, en un estudio realizado por Cassany (2003), se presentan distintas concepciones para abordar el tema de la divulgación científica, dentro de las cuales se contemplarán dos: primero que la ciencia se presenta con discursos verbales y segundo que está organizada en géneros preestablecidos. Comprender la dinámica de este discurso y géneros lingüísticos permitirá establecer un patrón general para la construcción de productos de divulgación de manera más certera y confiable.

En el mismo estudio se propone un modelo teórico de recontextualización, que pretende explicar y describir las esferas en las que el discurso científico se traslada para pasar al discurso general y de este a la divulgación científica. De acuerdo con Berruecos (2000), los textos de divulgación científica forman parte de un extenso y dinámico proceso de comunicación de la ciencia. Este proceso implica una constante recontextualización y reformulación de la información, comenzando con documentos técnicos como artículos o notas de prensa, y culminando con contenidos diseñados para el público general. Por esta razón, la comunicación científica destinada a la sociedad adopta diversas formas, combinando expresiones orales y escritas. A continuación, se presenta el modelo propuesto por Cassany (2003) y una breve descripción de este, aunado a los posibles procesos cognitivos involucrados en cada tarea a realizar de acuerdo con la taxonomía de Bloom (García, 2019).

Se presenta una propuesta de modelo de recontextualización con las

etapas transcurridas desde el discurso científico al discurso divulgativo (De Cassany, 2003).

Figura 9.1. *Modelo de recontextualización del discurso científico al discurso divulgativo*



- De acuerdo con el modelo, existen dos discursos a considerar y en cada uno de ellos se presentan tres etapas con tareas específicas que darán como resultado el discurso divulgativo. Partiendo de la red conceptual del discurso científico, las etapas mencionadas son el conceptualizar, textualizar y denominar.
- Conceptualizar: se realizan tareas como el limitar la red conceptual, es decir, la reformulación semántica del contenido, donde ciertos conceptos y relaciones originales se eliminan o pierden relevancia, mientras se crean nuevas conexiones con elementos provenientes del discurso general. En esta primera etapa, el estudiante en su faceta de divulgador pondría en función todos los niveles cognitivos y en diferentes momentos o situaciones, por ejemplo, al reformular los

conceptos y relaciones, el estudiante aplica su conocimiento a un nuevo contexto, integrando ideas y elementos provenientes del discurso general, trabajando en el nivel de aplicación, y al descomponer el contenido original, identificar los conceptos clave y examinar las relaciones entre ellos para decidir cuáles eliminar y cuáles mantener implementando el nivel de análisis al decidir qué partes del contenido son relevantes y cuáles deben modificarse.

- **Textualizar:** tiene que ver con los modos discursivos, el limitar los tecnicismos en el discurso científico y sustituirlos por rasgos del discurso general. Dicho de otro modo, se omiten ciertos elementos característicos del lenguaje científico (como los lenguajes formales, las tablas o las referencias bibliográficas) y se incorporan recursos más típicos del discurso general (como la modalización, la narración o las metáforas), además de la selección de contenido mencionada anteriormente. De la misma manera, en la presente etapa se podrían fortalecer todos los niveles cognitivos. En el nivel de comprender, por ejemplo, el estudiante debe percibir a fondo el contenido científico original para poder traducirlo a un lenguaje accesible. Esto implica entender tanto los conceptos como el contexto en el que se presentan. Y en n nivel más alto, el estudiante evalúa la efectividad de la transformación del contenido. Esto incluye juzgar si las modificaciones realizadas han logrado hacer el mensaje más claro, accesible y adecuado para el público general, considerando la claridad y la fidelidad al contenido original.
- **Denominar:** implica eliminar las formas técnicas, y añadir formas más corrientes. Se trata de decisiones locales, principalmente de tipo léxico, en las que se transforma uno de los rasgos más distintivos del discurso científico: su alta densidad léxica. El mediador selecciona los términos científicos que resultan inapropiados y deben eliminarse, aquellos que pueden ser sustituidos por sinónimos, paráfrasis u otros recursos, y los que deben mantenerse, aunque sea con el uso de “muletillas” lingüísticas, como sinónimos, definiciones, aclaraciones o recontextualizaciones locales. En cuanto a los procesos cognitivos, el estudiante debe comprender el significado de los términos científicos y su contexto en el discurso original. Esto incluye la iden-

tificación de aquellos términos que podrían ser complejos o inapropiados para un público general. En el nivel de crear por otra parte, implica juzgar si las sustituciones o eliminaciones de términos logran hacer el contenido más comprensible y accesible, manteniendo la precisión del mensaje original (Churches, 2008).

En resumen, a lo largo de estas tres etapas se puede percibir el trabajo a realizar con ambos discursos, buscando un equilibrio entre ambos modificando lo menos posible la idea original de la red conceptual de un determinado tema científico. Es en este proceso, donde un estudiante en su papel de divulgador naturalmente activará cada uno de los niveles cognitivos para cada una de las tareas pertinentes para el desarrollo del discurso divulgativo.

Un ejemplo de recontextualización a partir de una estrategia de divulgación

Una vez revisada la metodología propuesta para llevar a cabo procesos de divulgación, a continuación, se presenta un ejemplo de recontextualización mediante el diseño de una estrategia puntual de divulgación. Se pretende describir las tareas a realizar en cada una de las etapas para pasar de la red conceptual al discurso divulgativo, para ello, se tomará de referente conceptual uno de los contenidos propuestos por el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) en México, particularmente en el programa curricular bajo el nombre de organismos: estructuras y procesos. Herencia y evolución biológica, cuyos contenidos son equivalentes a muchos de los marcos conceptuales de la biología, el cual busca desarrollar habilidades para dar solución a situaciones que requieren la comprensión de la ciencia como un proceso que produce conocimiento y proporciona explicaciones sobre el mundo natural (SEMS, 2024). Al elegir la biología como disciplina, se facilita que los estudiantes exploren y divulguen conceptos científicos de forma que no solo se enfoquen en el contenido, sino en cómo ese conocimiento se genera y aplica en el mundo natural.

A modo de ejemplo, se tomarán de referencia las primeras dos etapas de progresión de aprendizajes encontrados en el programa de sexto semestre de la SEMS:

La célula es la unidad estructural y funcional de todos los organismos vivos. Los organismos pueden estar formados por una sola célula (unicelular) o por millones de células diferentes (pluricelular) que realizan, en conjunto, sus funciones vitales. (SEMS, 2024)

Dentro de las células, existen estructuras especializadas que son responsables de funciones específicas. La membrana celular constituye la frontera que controla lo que entra y sale de la célula. (SEMS, 2024)

Dentro de estos se puede rescatar el concepto central de célula, y conceptos asociados (explícita o implícitamente) como organismos unicelulares y pluricelulares, organelos, membrana y transporte celulares. A continuación, se presenta el proceso de recontextualización a partir de cada una de las etapas mostradas anteriormente:

Conceptualizar

De manera general, en el discurso divulgativo se desactivan las conexiones conceptuales de carácter más técnico y por ende menos conocidas para el público en general (tipos de células, función de los organelos, reproducción celular, etc.). En su lugar, se añaden analogías como, por ejemplo, el asemejar una célula a una ciudad, que a su vez se conforma por organelos que al igual que las fábricas y oficinas, están dentro de esta y cumplen funciones específicas manteniéndola en equilibrio y funcionamiento. A su vez, se añaden otros conceptos como gérmenes y la piel, para ejemplificar o ilustrar los conceptos de organismos unicelulares y pluricelulares.

Es importante resaltar que el trabajo de un divulgador, que en el caso de este estudio sería un estudiante, tendría en primer lugar la tarea de estudiar los conceptos del discurso científico, para posteriormente adecuar la red conceptual al discurso divulgativo, debiendo emplear procesos cognitivos esenciales como el recordar, comprender, sintetizar, etcétera.

	Discurso científico	Discurso divulgativo
Contenido central	Célula	
Conceptos de fuente científica	• Tipos de células • Organismos unicelulares y pluricelulares • Organelos • Función de los organelos • Membrana • Transporte celular • Tipos de transporte celular • Reproducción celular • Tipos de reproducción • Mitosis • Meiosis	• Organismos unicelulares y pluricelulares • Organelos • Membrana • Transporte celular
Conceptos de fuente general	n. a.	• Célula = Ciudad • Organelos = Fábricas y oficinas • Gérmenes • La piel

Textualizar

Como se mencionó con anterioridad, en este proceso se toma en cuenta, además de los conceptos provenientes del discurso científico y el discurso general que convergen en la divulgación, un tercer factor que es el canal mediante el cual se transmite esta nueva información (periodismo, internet, literatura, multimedia, etc.), por lo cual en esta etapa se tendrá que trabajar con los géneros y tipos lingüísticos.

Algunos de los recursos utilizados tanto en la ciencia, como en el discurso general suelen ser las metáforas, aclaraciones y definiciones por función. Por ejemplo, si retomamos alguno de los conceptos resultantes del proceso anterior y de carácter más técnico, se pueden esclarecer de forma sencilla mediante una definición por función: El transporte celular es el proceso por el cual las células mueven sustancias hacia adentro o hacia afuera de su membrana, para obtener nutrientes, eliminar desechos o mantener su equilibrio interno. Es esencial para que la célula pueda vivir, crecer y realizar sus funciones.

Se puede apreciar en el ejemplo anterior una definición limitada a describir la función de transporte celular, así como el uso de términos coloquiales como mover, hacia adentro, hacia afuera, etc. Este ejemplo podría

complementarse a su vez con metáforas o aclaraciones, así como con recursos del discurso científico y general.

Denominar

Finalmente, el denominar tiene que ver con la introducción de términos muy especializados al discurso divulgativo, ya que en determinado momento será inevitable integrarlos. Para ello, se sugiere una secuencia que va desde incluir recursos léxicos como sinónimos, aclaraciones o definiciones, a recursos discursivos como la narrativización o la contextualización.

Por ejemplo, para incluir el término de mitosis, se puede recurrir a su contextualización y un hiperónimo y finalizar con el término: Un tipo de reproducción celular puede ser el proceso en el que una célula se divide en dos células hijas idénticas, asegurando la distribución equitativa del material genético, conocido como mitosis. En este ejemplo se contextualiza a la mitosis como parte del hiperónimo de reproducción celular.

A manera de cierre, este proceso mostrado puede ser aplicable a cualquier disciplina, desde el punto de vista didáctico, sus aplicaciones son prometedoras, ya que los estudiantes pueden ser entrenados en la recontextualización del conocimiento científico por diferentes canales (periódico, literatura, videos, podcast, etc.), y a la par estar fortaleciendo habilidades cognitivas y apropiándose del conocimiento que es divulgado.

Reflexión y conclusión

- Reflexión sobre el valor de estas metodologías en la educación científica.
- Análisis de los beneficios potenciales de la gamificación y divulgación para desarrollar el aprendizaje profundo en ciencias.

La gamificación y la divulgación en la enseñanza de las ciencias muestra cómo ambos enfoques pueden ser herramientas poderosas para desarrollar un aprendizaje más profundo, no solo la comprensión de conceptos, sino

también el pensamiento crítico, la curiosidad y la capacidad para resolver problemas.

La gamificación es una estrategia innovadora que impulsa la motivación y el compromiso en el proceso de aprendizaje al integrar los elementos del diseño de juegos en el contexto educativo. En la enseñanza de las ciencias, puede jugar un rol crucial como complemento pedagógico, adaptándose en los diferentes niveles educativo, así como en diferentes disciplinas. Las actividades basadas en gamificación pueden llevarse a cabo en entornos reales, como aulas, laboratorios, etc., promoviendo una experiencia de aprendizaje más significativa.

- Futuras investigaciones

Referencias

- Berruecos, M. (2000). Las dos caras de la ciencia: Representaciones sociales en discurso. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria*, 2(2), 105-130.
- Blanquet, C., Vegara, I., Patricia, J., y Villagrán, E. (2018). La divulgación científica en el diseño de estrategias de aprendizaje. *Academia Journals*, 10(6), 1531-1706.
- Carranza Alcántar, M. D. R. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 898-922.
- Cassany, D. (2003). *Análisis de la divulgación científica: Modelo teórico y estrategias divulgativas*. En Texto, lingüística y cultura: XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística. Comunicaciones seleccionadas (pp. 57-80). Osorno. Editorial Universidad de Los Lagos.
- Churches, A. (2008). *Mapa de la Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Coll, C. (1986). *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Siglo XX Editores.
- De La Herrán, A. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez y R. Cardoso (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey. Universidad de Camagüey.
- Escobar, O., y Rincón, A. (2018). La divulgación científica y sus modelos comunicativos: algunas reflexiones teóricas para la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 135-154.
- Estrada Maldonado, A. de J., Reséndiz Balderas, E., y Cervantes Castro, R. D. (2022). Enseñanza de la ciencia: sesiones prácticas bajo el enfoque de investigación dirigida para el fortalecimiento de competencias científicas. *RIDE. Revista Iberoamericana*

- para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e020. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1156>
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen. https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- García, M. (2019). *La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender*. *Revista de Investigación Académica*, 25(1), 45-56.
- García, E. F. F., y Sánchez, H. C. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1015-1035.
- González, V. A. (2022). Gamificación, Educación Media Superior y COVID-19: una intervención a la asignatura de química I. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22(2), 335-359.
- Observatorio de Innovación Educativa (2016). *Gamificación* (pp. 1-36). Tecnológico de Monterrey.
- Pérez Ruíz, V. D., y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, (21), 1-16.
- Tagüeña, J., Rojas, C., y Reynoso, E. (2006). *La divulgación de la ciencia en México en el contexto de la América Latina*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación cts+ I. México.
- Silva, A. G. (2014). El aprendizaje significativo vivencial en las Ciencias Naturales. *EduSol*, 14(49), 1-13.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2024). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública.
- Tortolini, A. (2013). Ludificación es mejor que gamificación. *Kybernetes*. <https://kybernetes.wordpress.com/2013/01/24/ludificaciones-mejor-que-gamificacion/>

10. La narrativa como eje transformador en la educación: creatividad, empatía y aprendizaje multimodal

CIPATLI ANAYA CAMPOS*
NALI BORREGO RAMÍREZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.10>

Resumen

El capítulo aborda el papel de la narrativa como un recurso pedagógico transformador que articula dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en el aprendizaje. Fundamentado en enfoques constructivistas, neuroeducativos y socioculturales, se argumenta que las narrativas facilitan el aprendizaje significativo al conectar nuevos conocimientos con estructuras previas, reducir la carga cognitiva (Sweller, 1988), y promover la transferencia (Perkins y Salomón, 1989). A través del pensamiento divergente (Guilford, 1975) y del modelo experiencial de Kolb (1984), se destacan su potencial creativo y reflexivo. El texto enfatiza el papel de las emociones (Damasio, 1999), el estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1997) y el sentido ético de las historias (Schiralli y Palmer, 1994) como elementos clave para el compromiso estudiantil. Asimismo, se reconoce la relevancia de la narración digital y transmedia como respuesta a las demandas de una sociedad multimodal, destacando herramientas que integran texto, audio e imagen (Lambert, 2013; Mayer, 2002). Finalmente, se propone el aprendizaje basado en historias como una metodología activa centrada en el estudiante, que favorece la empatía, la autorregulación y la comprensión crítica del entorno. El capítulo concluye que las narrativas, integradas con tecnología y diseño pe-

* Doctorante en Gestión e Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7765-9574>

** Doctora en Aprendizaje y Cognición. Docente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1007-0080>

dagógico consciente, ofrecen experiencias educativas inmersivas, inclusivas y culturalmente significativas para los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: *narrativa educativa, aprendizaje significativo, creatividad, multimodalidad, empatía.*

Introducción

La narrativa, como herramienta educativa, desempeña un papel esencial en el aprendizaje al facilitar la construcción de conocimientos, promover el desarrollo creativo y generar experiencias significativas en los estudiantes. Diversas teorías han respaldado su importancia desde la creatividad como función del pensamiento humano hasta el énfasis en la interacción del individuo con su entorno para construir conocimiento. Se posicionan como un recurso pedagógico integral, algunos autores han subrayado que las historias presentan información de manera coherente y contextualizada. Enfoques contemporáneos como la teoría de la carga cognitiva y la neurociencia educativa evidencian su impacto positivo en la cognición. La narrativa no solo organiza la información de manera lógica, sino que también apela a las emociones, haciendo que el aprendizaje sea más memorable y atractivo. En un contexto educativo globalizado y digitalizado, las narrativas han evolucionado hacia formatos multimedia, ampliando su alcance y relevancia. Investigadores en este campo destacan el potencial de la narración digital para involucrar a los estudiantes y fomentar la empatía, la creatividad y la reflexión crítica. Además, la inclusión de narrativas transmedia en las estrategias educativas subraya su capacidad de integrar texto, imagen, video y audio, respondiendo a las demandas de una sociedad multimodal. Se expone un teórico que refuerza la necesidad de explorar la narrativa no solo como un medio de enseñanza, sino como un eje transformador en el diseño de experiencias de aprendizaje que integren creatividad, empatía y contexto cultural.

Desarrollo

La importancia de las narrativas en el aprendizaje se apoya en un sólido marco teórico desarrollado a lo largo de décadas. Guilford (1975), al analizar la creatividad como una función esencial del pensamiento humano, introduce la distinción entre el pensamiento convergente y divergente. Mientras el pensamiento convergente se orienta hacia soluciones únicas y específicas mediante procesos analíticos y lógicos, el pensamiento divergente es clave en la generación de múltiples ideas innovadoras y soluciones alternativas, lo cual tiene implicaciones significativas en contextos educativos que promueven la creatividad y el pensamiento crítico. En paralelo, los aportes de Piaget (1952) y Vygotsky (1978) ofrecen una perspectiva constructivista, subrayando la interacción dinámica entre el individuo y su entorno en la construcción del conocimiento. Para Piaget, el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes enfrentan desequilibrios cognitivos que los llevan a reestructurar su comprensión del mundo, mientras que Vygotsky enfatiza la mediación social y cultural, destacando el papel del lenguaje y las narrativas en la formación del pensamiento. Estas teorías sugieren que las narrativas no solo son vehículos para transmitir conocimiento, sino también herramientas esenciales para que los estudiantes construyan significados y desarrollen habilidades interpersonales. Ausubel (1963, 1973), por su parte, centra su atención en la estructura cognitiva del individuo, argumentando que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con estructuras previas, lo que refuerza la idea de que las narrativas pueden servir como puentes entre lo conocido y lo desconocido. Esta integración facilita la asimilación de información, haciéndola más comprensible y aplicable en diferentes contextos. Taylor (1971) amplía la discusión al definir la creatividad como un conjunto de procesos y percepciones que permiten reorganizar patrones de pensamiento de manera única y relevante para resolver problemas. Este enfoque destaca que la creatividad no es una habilidad aislada, sino un proceso multifacético que involucra factores individuales, sociales y culturales. En este sentido, las narrativas fomentan la creatividad al proporcionar un marco flexible y dinámico que los estudiantes pueden utilizar para explorar ideas, construir historias y resolver

desafíos de manera innovadora. La combinación de estas perspectivas resalta cómo las narrativas, al conectar elementos cognitivos, sociales y emocionales, no solo facilitan el aprendizaje, sino que también promueven el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos en un mundo complejo y en constante cambio.

Las narrativas son fundamentales en el aprendizaje porque contextualizan la información, ayudando a los estudiantes a organizar y recordar conocimientos de manera más efectiva. Jerome Bruner (1960, 1984) argumenta que las historias bien estructuradas no solo mejoran la comprensión, sino que también fomentan la construcción del conocimiento al proporcionar un marco coherente y significativo para presentar información. Según Bruner, el acto de narrar permite a los estudiantes conectar experiencias previas con nuevos conceptos, facilitando el aprendizaje significativo. Este enfoque se refuerza al considerar cómo las historias organizan las ideas en un flujo lógico, favoreciendo su asimilación y retención. Kolb (1984), en su modelo de aprendizaje experiencial, sugiere que las situaciones históricas o narrativas contextualizadas proporcionan un entorno ideal para aprender al vincular experiencias concretas con procesos de reflexión y conceptualización abstracta. Este método no solo ayuda a los estudiantes a entender mejor los conceptos, sino que también los involucra activamente en el proceso de aprendizaje al relacionarlo con contextos reales y culturalmente relevantes.

Por otro lado, investigadores como Torrance (1984), Feldhusen (2005), Renzulli (2005), y Sternberg y Davidson (1986) han destacado la importancia de la creatividad como una dimensión clave para valorar el talento y las altas capacidades. Desde esta perspectiva, las narrativas actúan como una herramienta poderosa para explorar y expresar creatividad, proporcionando un medio en el que los estudiantes con superdotación pueden manifestar su potencial. Las narrativas multidimensionales permiten a estos estudiantes conectar ideas, explorar conceptos complejos y generar soluciones innovadoras, reflejando sus habilidades cognitivas avanzadas y su talento creativo. La teoría de la carga cognitiva de Sweller (1988) respalda el uso de narrativas al afirmar que la presentación coherente y relevante de la información reduce la carga en la memoria de trabajo, permitiendo a los estudiantes enfocarse en la comprensión y aplicación del conocimiento. Las

narrativas, al estructurar la información de manera lógica y emocionalmente atractiva, optimizan la gestión de los recursos cognitivos, haciendo que el aprendizaje sea más efectivo, especialmente en temas complejos. La teoría de la transferencia de Perkins y Salomón (1989) hace hincapié en que los estudiantes son más propensos a aplicar lo aprendido en nuevos contextos cuando pueden identificar similitudes y establecer analogías entre situaciones. Las narrativas juegan un papel clave en este proceso al presentar información de manera integrada y conectada, ayudando a los estudiantes a reconocer patrones y aplicar conocimientos en diferentes escenarios. Por ejemplo, una narrativa que explique conceptos científicos mediante historias reales o ficticias puede facilitar que los estudiantes transfieran esos conceptos a problemas prácticos en su vida cotidiana. En conjunto, estas perspectivas teóricas subrayan cómo las narrativas no solo contextualizan y estructuran el aprendizaje, sino que también potencian la creatividad, la transferencia del conocimiento y la retención a largo plazo, convirtiéndolas en herramientas pedagógicas invaluable.

Las experiencias emocionales vinculadas a las narrativas tienen un impacto significativo en el aprendizaje, ya que las emociones intensifican la retención de información y el compromiso de los estudiantes. Según Damasio (1999), las historias que generan una conexión emocional son más memorables, lo que refuerza la comprensión y el interés del estudiante hacia el contenido presentado. Esto convierte a las narrativas en una herramienta poderosa para captar y mantener la atención, un factor esencial en el aprendizaje efectivo.

En este contexto, la técnica pedagógica del “texto libre” de Freinet (1982) es particularmente relevante. Esta metodología fomenta la creatividad al permitir que los estudiantes escriban sobre temas que les interesen, usando su propia voz para expresar sus ideas y emociones. Este enfoque no solo promueve la autonomía y la autoexpresión, sino que también refuerza la conexión emocional con el aprendizaje, al dar a los estudiantes un rol activo en su proceso educativo. Además, al integrar las experiencias personales de los estudiantes en sus escritos, se fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

La creatividad, como componente esencial del aprendizaje narrativo, se entiende mejor al considerar los modelos teóricos que la describen. Rho-

des (1961) y Mooney (1963) identifican cuatro dimensiones fundamentales: la persona creativa, el proceso creativo, el ambiente y el producto. Brown (1989) complementa estas ideas al subrayar cómo el entorno influye en el desarrollo de la creatividad. Simonton (1990) añade un quinto componente: la capacidad de persuadir a otros del valor de las ideas o productos creativos, destacando la importancia de la comunicación y la validación social en el proceso creativo. Desde esta perspectiva, la creatividad no es un rasgo estático o innato, sino un conjunto de habilidades que se desarrollan y se potencian en función del contexto y las oportunidades disponibles. Nickerson, Perkins y Smith (2014) destacan que la creatividad implica capacidades como la generación de ideas novedosas, la flexibilidad cognitiva y la habilidad para resolver problemas de manera innovadora, elementos que pueden ser promovidos mediante narrativas educativas. Estas capacidades no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real con soluciones originales y efectivas.

Csikszentmihalyi (1990, 1997) introduce el concepto de “flujo” para explicar cómo los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos cuando participan en actividades que presentan un nivel óptimo de desafío, dentro de sus capacidades. Las narrativas bien diseñadas pueden inducir este estado de flujo, ya que conectan la curiosidad y el interés del estudiante con tareas significativas, estimulando su compromiso emocional e intelectual. Brewster y Ellis (1991) sugieren estrategias concretas para integrar la narrativa en el aula, destacando cómo las historias pueden servir como herramientas para explorar conceptos complejos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y fomentar la empatía. Estas estrategias incluyen el uso de relatos históricos, biografías y narrativas ficticias para ilustrar conceptos abstractos, así como la creación de historias colaborativas donde los estudiantes puedan expresar su creatividad mientras trabajan en equipo. Las narrativas no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también nutren habilidades críticas como la creatividad, la comunicación y la reflexión emocional. Al combinar componentes teóricos con estrategias prácticas, se convierten en un recurso integral que conecta la dimensión emocional y cognitiva del aprendizaje, creando experiencias educativas transformadoras y duraderas.

El desarrollo de ambientes educativos que potencien la creatividad y el aprendizaje significativo ha sido objeto de interés en diversos enfoques pedagógicos. Amabile (1996) subraya la importancia de diseñar entornos educativos que no solo fomenten el desarrollo de talentos, sino que también proporcionen estímulos para que los estudiantes desplieguen sus habilidades creativas en tareas significativas y desafiantes. En este sentido, un ambiente que valore la autonomía, la curiosidad y la experimentación se convierte en un terreno fértil para la innovación educativa. Reigeluth (1999) complementa esta visión al enfatizar que las experiencias significativas surgen cuando los estudiantes perciben la información como relevante para sus intereses y objetivos. Este principio está estrechamente ligado al uso de narrativas, ya que estas permiten contextualizar el aprendizaje dentro de situaciones que reflejan los intereses y las vivencias del estudiante, aumentando su implicación y motivación.

La relación entre emociones y aprendizaje ha sido ampliamente explorada por Damasio (1999), quien sostiene que las emociones no solo son esenciales para la toma de decisiones, sino que también desempeñan un papel crucial en la atribución de significado. Las experiencias cargadas emocionalmente no solo se recuerdan mejor, sino que también facilitan una comprensión más profunda y duradera, lo que refuerza el uso de narrativas como medio para despertar emociones y, en consecuencia, promover un aprendizaje transformador.

El aprendizaje auténtico, descrito por Lave y Wenger (1991), ocurre de manera más efectiva en contextos sociales y auténticos, donde los estudiantes participan en comunidades de práctica y se involucran en actividades con relevancia real. En estos contextos, las narrativas actúan como vehículos para transmitir conocimientos y valores culturales, facilitando la construcción de significados compartidos y la integración de aprendizajes en la vida cotidiana. Por otro lado, Schiralli y Palmer (1994) destacan la capacidad de las narrativas para abordar cuestiones éticas y morales, ofreciendo un marco para que los estudiantes reflexionen sobre dilemas complejos y desarrollen una comprensión crítica de los valores humanos. Estas historias no solo sirven como herramientas de aprendizaje, sino que también fomentan la empatía y la capacidad de los estudiantes para adoptar perspectivas diversas.

En términos cognitivos, Schank y Abelson (1977) argumentan que las narrativas son fundamentales para organizar y retener información en la memoria. Este proceso de estructuración narrativa no solamente facilita el almacenamiento de conocimientos, sino que también ayuda a los estudiantes a acceder y aplicar esa información de manera efectiva en situaciones nuevas. De manera similar, Klein (1998) destaca el valor de las narrativas como herramientas de enseñanza, subrayando su capacidad para simplificar conceptos complejos y hacerlos accesibles para los estudiantes. Bruner (2001) profundiza en la estructura de las narrativas, señalando que los elementos de inicio, desarrollo y final son esenciales para guiar el aprendizaje. Este formato proporciona una hoja de ruta clara para que los estudiantes sigan y comprendan las ideas presentadas, ayudándolos a integrar nueva información con sus conocimientos previos. Además, la estructura narrativa promueve la anticipación y el interés, manteniendo la atención del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. En conjunto, estos enfoques teóricos refuerzan la idea de que las narrativas no solo son herramientas efectivas para transmitir conocimiento, sino que también tienen el potencial de transformar la experiencia educativa al conectar la dimensión emocional, cognitiva y social del aprendizaje. Este enfoque integral convierte a las narrativas en un recurso pedagógico indispensable para la educación contemporánea.

La integración de la tecnología y la digitalización en la narración de historias ha dado lugar a nuevas posibilidades en la educación, transformando la forma en que los educadores y los estudiantes interactúan con los contenidos. La utilización de plataformas multimedia, que combinan texto, imágenes, audio y video, permite la creación de narrativas interactivas que fomentan un aprendizaje más dinámico y atractivo. Collins, Hammond y Wellington (2002) exploran cómo la multimedia puede mejorar la enseñanza al facilitar la presentación de contenidos de manera visual y auditiva, lo que aumenta la accesibilidad y el impacto de los mensajes pedagógicos. Las narrativas digitales permiten a los estudiantes explorar diferentes perspectivas, realizar conexiones y reflexionar sobre las experiencias presentadas en formas que antes no eran posibles. Mayer (2002), en su investigación sobre el diseño multimedia, establece que los principios clave de este enfoque, como la segmentación, la redundancia y la personalización, pueden

optimizar el aprendizaje mediante historias. Al presentar la información de manera coherente y visualmente atractiva, las narrativas multimedia no sólo ayudan a organizar y simplificar contenidos complejos, sino que también activan procesos cognitivos que mejoran la retención de la información. Este tipo de narración puede involucrar a los estudiantes de manera más profunda, favoreciendo una experiencia de aprendizaje más inmersiva y eficaz.

Por otro lado, la teoría de la motivación intrínseca de Ryan y Deci (2000) pone de manifiesto que el compromiso de los estudiantes con las actividades de aprendizaje aumenta cuando estas satisfacen sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Las narrativas, al ofrecer contextos relevantes y significativos, permiten que los estudiantes se sientan conectados con los contenidos, favoreciendo una mayor motivación y participación en el proceso de aprendizaje. Las historias pueden ser especialmente poderosas al promover la autonomía al permitir a los estudiantes explorar y tomar decisiones dentro del marco de la narrativa, fomentando su sentido de control sobre su propio aprendizaje.

El papel de las narrativas en el aprendizaje no solo se limita a la transmisión de información, sino que también influye en cómo los estudiantes comprenden su entorno y construyen su identidad. Según Green et al. (2003), las narrativas son fundamentales en el proceso cognitivo porque no solo ayudan a procesar y organizar información, sino que también son esenciales para formar y modificar las identidades de los individuos. Las historias permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias personales, conectándolas con la información nueva y creando un puente entre el aprendizaje académico y la vida cotidiana. A través de las narrativas, los estudiantes también aprenden a relacionarse con los demás, desarrollando empatía y comprensión hacia diferentes perspectivas. En este sentido, las narrativas desempeñan un papel crucial no solo en la comprensión de hechos y conceptos, sino también en la formación de valores y actitudes. A través de las historias, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar dilemas éticos, conflictos sociales y problemas personales, lo que contribuye al desarrollo de su capacidad crítica y reflexiva. Las narrativas permiten, por tanto, un aprendizaje profundo que abarca tanto la dimensión cognitiva como la emocional, haciendo que los contenidos sean más memorables y significativos.

La digitalización, al integrar herramientas multimedia en la narrativa, abre nuevas oportunidades para la educación al permitir que los estudiantes participen activamente en la creación y modificación de las historias. Esta interactividad promueve la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración, aspectos fundamentales para un aprendizaje integral. La tecnología, por lo tanto, no solo amplifica el potencial de las narrativas en el aprendizaje, sino que también crea un entorno más inclusivo y accesible para todos los estudiantes, independientemente de su estilo de aprendizaje o contexto cultural.

La crítica a la tesis de la narratividad de Strawson (2004) cuestiona la idea de que las vidas se estructuren exclusivamente a través de narrativas, sugiriendo que muchas personas ven sus experiencias como episodios discretos, lo que plantea un debate sobre identidad y experiencia. Ritivoi (2009) critica a Strawson por omitir las funciones explicativas más amplias de las historias sobre las razones de las acciones de las personas. Las historias no solo narran hechos, sino que también dan sentido a las experiencias, influyendo en decisiones y valores, lo que es clave en el aprendizaje. Lindaman y Ward (2006) analizan cómo las narrativas afectan la percepción de la historia en la educación, mientras que Paul y Elder (2006) destacan la importancia de conectar con problemas reales para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Existen dos enfoques de narrativas: el aprendizaje basado en historias y la narración de cuentos o *storytelling*. Aunque ambos se fundamentan en la narrativa, uno se escribe con diversas funciones y el otro se cuenta con distintos fines (Nissley, 2007). El segundo enfoque está más desarrollado, ya que las historias son esenciales para la supervivencia (Heath y Heath, 2007). Con la digitalización, las historias se han adaptado a plataformas como videos, podcasts, simulaciones y aplicaciones móviles. La narración de historias tiene un gran potencial para fomentar la empatía y la confianza, creando conexiones más profundas entre el narrador y la audiencia, esenciales para un aprendizaje significativo. Keen (2007) destaca la relación entre la lectura de novelas y la empatía, relevante para enseñar este valor. Según Mora (2007), en su libro neuroeducación, se cuestiona si estas tecnologías benefician o dañan al cerebro. La neurociencia cognitiva aporta a la escritura a través de la neuroeducación cómo el cerebro interactúa con su entor-

no en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, abogando por transformaciones en los planes educativos del siglo XXI.

Hsu (2008) señala que el 65% de nuestras conversaciones son historias personales, lo que hace que compartir relatos con los estudiantes humanice al docente. Loehr y Loehr (2008) abordan cómo las historias pueden influir en el procesamiento de la información y la toma de decisiones. La investigación en neurociencia sugiere que la narración influye en la actividad cerebral y mejora la conexión emocional, lo que puede optimizar el aprendizaje. Jensen (2008) revisa cómo los hallazgos de la neurociencia cognitiva pueden aplicarse al diseño de historias educativas, mientras que Reynolds (2010) explora su uso en la conciencia ambiental.

Según Guber (2011), el *storytelling* es una técnica de comunicación efectiva. Pitler et al. (2012) exploran cómo la tecnología, incluidas las herramientas de narración digital, mejora la enseñanza. Cron (2012) investiga cómo la neurociencia puede mejorar el arte de contar historias, y Gottschall (2012) destaca su impacto en la cognición y el comportamiento. Suzuki et al. (2018) descubren que la narración sincroniza los cerebros del narrador y oyente, creando un acoplamiento neuronal que fomenta la empatía y la confianza. Lambert (2013) resalta que las historias ofrecen a los nativos digitales la oportunidad de aprender en su propio idioma, haciendo el proceso más inmersivo y atractivo. La relevancia cultural destaca la conexión entre el contenido educativo y las experiencias de los estudiantes, señalando que solo quienes filtran e indexan eficazmente pueden reconstruir historias coherentes. Herman (2013) vincula narrativa y ética, mientras que Barkhuizen et al. (2013) exploran su aplicación en la enseñanza de idiomas. Ohler (2013) destaca que la narración digital se enfoca en el uso de dispositivos móviles, como los teléfonos, para crear historias inmersivas que aumentan la participación estudiantil. Robertson (2013) señala que la difusión de textos mediáticos refuerza relaciones y fomenta la construcción de comunidad, además de promover la empatía al compartir perspectivas culturales. Lambert presenta una visión general de la narración digital y su aplicación en contextos educativos. Ohler (2013) también explora cómo las tecnologías digitales transforman la narración en el aula, ofreciendo herramientas y técnicas para crear historias digitales. Way y Hickton (2013) analizan cómo las historias pueden enseñar matemáticas de manera efectiva en

la educación. En la sociedad digital, los nuevos perfiles letrados han generado recursos comunicativos en canales digitales (chats, foros, correos), creando textos creativos que impactan la neurobiología del cerebro en los procesos de lectura y escritura.

Hammond (2014) resalta el uso de la narración y la interacción social en culturas colectivistas y cómo las comunidades de color, debido a la segregación histórica, mantienen modalidades de aprendizaje natural. Glăveanu (2010, 2014) define la creatividad como una interacción entre el creador, su obra, los valores culturales y la comunidad. Va más allá de la producción de nuevos productos, conocimientos o procedimientos, e incluye las valoraciones de la comunidad sobre estos objetos en relación con las herramientas culturales. Algunos expertos advierten que el uso de internet, que requiere una atención breve y cambiante, podría afectar el desarrollo de una atención sostenida, clave para el estudio (Mora, 2014).

El aprendizaje basado en historias se aplica en diversos campos como la ciencia, la historia, la ética y la resolución de problemas, destacando cómo contar datos de manera efectiva con elementos visuales (Knafllic, 2015). Al igual que la lectura, se aprende a partir del lenguaje hablado López-Escribano (2009), Lebrero et al. (2015) y Humphries (2016) investigan cómo las historias en la enseñanza de la historia en educación primaria mejoran el compromiso y aprendizaje de los estudiantes. Su definición de creatividad es idiosincrática, dinámica y depende del contexto, la cultura y los momentos históricos. La perspectiva creativa cuestiona el uso repetido de métodos expositivos basados en los libros de texto, donde el alumnado se limita a escuchar y repetir sin mayor participación, lo que genera desinterés y desconexión (Bécares et al., 2016).

Alexander (2017) analiza las nuevas tecnologías y la transformación de la narración digital al ofrecer herramientas para crear narrativas efectivas en ese contexto. Destaca los beneficios cognitivos, afectivos y sociales de contar historias a cualquier edad. Krashen et al. (2017) subrayan que la lectura mejora la comprensión y el significado, favoreciendo el desarrollo de habilidades lectoras en los niños. Keengwe (2017) examina la tecnología y las herramientas de narración que se integran en la formación docente y la educación.

Meretoja (2018) sostiene que la narración de historias tiene un potencial

ético al expandir el sentido de lo posible, participando activamente en la configuración de la realidad. Hari (2018) afirma que las narrativas mejoran la empatía al permitir que los lectores o espectadores se identifiquen con las experiencias de los personajes. Fitzpatrick (2019) aborda el uso de narrativas para explorar la ética desde una perspectiva psicológica. Boylan (2019) analiza las novelas filosóficas que pueden enseñar ética, mientras que Miller (2019) examina el papel de las tecnologías digitales en la creación y compartición de historias, lo cual es relevante para estudiantes y educadores. Las metodologías activas se refieren a los cambios en la práctica docente para adaptarse a los nuevos tiempos educativos, promoviendo un aprendizaje basado en el ensayo-error, la reflexión y la flexibilidad para atender la diversidad del alumnado (Torres Carceller, 2019). El pensamiento divergente genera múltiples respuestas a un problema mediante asociaciones libres de ideas, mientras que el pensamiento convergente es analítico y sigue un proceso lógico para resolver problemas específicos. Los estudios sobre creatividad exploran y profundizan estos enfoques (Mora, 2019).

El avance tecnológico ha dado lugar a nuevos tipos de texto que amplían las estrategias de comprensión y creación, impulsando las narrativas transmedia en el entorno creativo. La multimodalidad, que incluye texto, imágenes, videos y audios, se ha convertido en una característica clave de los nuevos espacios de lectoescritura, lo que exige habilidades más diversas para crear relatos completos (Vazquez-Medel et al., 2020).

Se resalta la importancia de factores como la emoción, la empatía, la creatividad y el aprendizaje en los procesos educativos, y los avances en neurociencia sugieren a las instituciones transformar la educación. Se destaca que la escritura creativa activa diversas áreas cerebrales, apoyada por el sistema cuerpo/cerebro/entorno, lo que potencia la creatividad. La escritura y el lenguaje, como herramientas creativas, generan expresiones nuevas y personales. Además, se diferencia entre pensamiento divergente, que genera múltiples soluciones a un problema, y pensamiento convergente, que sigue un proceso analítico y secuencial (Vázquez-Medel et al., 2020). La escritura es un aprendizaje complejo que involucra la coordinación de sistemas cerebrales visuales, auditivos, motores, cognitivos y de lenguaje. Requiere conocimientos de fonemas, grafemas y palabras, habilidades psicomotrices y visoespaciales, así como memorias sobre el mundo y uno mismo.

Estas transformaciones surgen de la colaboración entre neurocientíficos, psicólogos, pedagogos, educadores sociales y comunicólogos. La psicología investiga el diseño de narrativas efectivas para el aprendizaje (Storr, 2020), mientras que la neurociencia explora cómo las historias pueden mejorar dicho proceso (Ludvik, 2023).

La producción de textos escritos es fundamental para el éxito académico, profesional y personal (Hoffmann, 2021). Poseer competencia en escritura permite adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para prosperar en una sociedad y economía que están en constante evolución (Grotlüschen et al., 2024). El Aprendizaje Basado en Historias es una metodología activa Sánchez-Rivas et al. (2023) la definen como un proceso interactivo basado en la comunicación, coloca al estudiante al centro del aprendizaje y su necesidad de pensar la realidad.

Consideraciones finales

La narrativa educativa, respaldada por diversas investigaciones, se consolida como un recurso clave para integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en el aprendizaje. Bruner (1984) resalta su capacidad para estructurar información de forma coherente y contextualizada, mientras que Damasio (1999) destaca cómo las emociones asociadas a las historias generan experiencias más significativas y memorables. Por su parte, Lambert (2013) y Ohler (2013) señalan el potencial de la narración digital para involucrar a los estudiantes mediante herramientas tecnológicas, fomentando la creatividad, la empatía y la reflexión crítica.

Sánchez-Rivas et al. (2023) refuerzan la relevancia del aprendizaje basado en historias como una metodología activa que coloca al estudiante en el centro del proceso, promoviendo la interacción y el pensamiento crítico. Este enfoque, alineado con las perspectivas de Sweller (1988) y Mora (2014), aprovecha principios como la teoría de la carga cognitiva y la neuroeducación para optimizar el aprendizaje mediante narrativas bien diseñadas. Además, autores como Vázquez-Medel et al. (2020) destacan el uso de narrativas transmedia que integran texto, imágenes, video y audio, respondiendo a las demandas de una sociedad multimodal y digitalizada.

En este contexto, es fundamental que los educadores adopten enfoques narrativos que consideren el contexto cultural, los intereses de los estudiantes y los objetivos educativos. La narrativa no solo debe ser vista como una herramienta didáctica, sino como un eje transformador que promueva un aprendizaje significativo, creativo y adaptado a los retos de la educación contemporánea. Integrar las perspectivas de estos autores permite diseñar experiencias educativas auténticas y relevantes, que preparen a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Alexander, B. (2017). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media - revised and updated edition*. Bloomsbury Publishing.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, Westview Press.
- Ausubel, D. P., y Youssef, M. (1963). Role of discriminability in meaningful paralleled learning. *Journal of Educational Psychology*, 54(6), 331-336. <https://doi.org/10.1037/h0042767>
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam (Comp.), *La educación y la estructura del conocimiento: Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). El Ateneo.
- Barkhuizen, G., Benson, P., y Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Bécares Rodríguez, L., Busto Zapico, M., y Hoyos González, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 15-38.
- Boylan, M. (2019). Teaching ethics with three philosophical novels. Springer Nature.
- Brewster, J., y Ellis, G. (Eds.). (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. Penguin Books.
- Brown, P. E. (1989). FLINCOR: A microcomputer program for the reduction and investigation of fluid-inclusion data. *American Mineralogist*, 74(11-12), 1390-1393. <https://doi.org/xxx>
- Bruner, J. (1960). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. S. (2001). Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. Alianza.
- Castells, N., Minguela, M., y Nadal, E. (2023). *Writing a synthesis versus reading: Strategies involved and impact on comprehension*. *Reading and Writing*, 36(4), 849-880. <https://doi.org/xxx>

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. JP Getty Museum.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperPerennial.
- Collins, J., Hammond, M., y Wellington, J. (2002). *Teaching and learning with multimedia*. Routledge.
- Cordero, O. J. G., Salazar, M. A. R., Barbosa, O. A. G., y Burciaga, S. C. (2023). Liderazgo del supervisor escolar y su impacto en el aprendizaje del alumno. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 10(1), 56-66. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar10-1.art-5>
- Cron, L. (2012). *Wired for story: The writer's guide to using brain science to hook readers from the very first sentence*. Ten Speed Press.
- Damasio, A. R. (1999). *The feelings of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2ª ed., pp. 64-79). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.006>
- Fitzpatrick, S. (2019). *The ethical imagination: Exploring fantasy and desire in analytical psychology*. Routledge.
- Freinet, C., y Freinet, C. (1982). *El texto libre* (5ª ed.). Laia.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007>
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer.
- Green, M. C., Strange, J. J., y Brock, T. C. (Eds.) (2003). *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. Taylor y Francis.
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Guilford, J. P. (1975). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118. <https://doi.org/10.1037/h0048280>
- Grotlüschen, A., Dutz, G., y Skowranek, K. (2024). Writing with artificial intelligence? Ad-hoc-survey findings raise awareness for critical literacy at the International Literacy Day. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 371-384. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2349657>
- Guber, P. (2011). *Tell to win: Connect, persuade, and triumph with the hidden power of story*. Crown Business.
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Hari, J. (2018). *Stolen focus: Why you can't pay attention - and how to think deeply again*. Crown Books.
- Heath, C., y Heath, D. (2007). *Made to stick: Why some ideas survive and others die*. Random House.

- Herman, D. (2013). *Storytelling and the sciences of mind*. MIT Press.
- Hoffmann, A. (2021). Critérios para um modelo de correção da escrita. *Revista Brasileira do Ensino Médio*, 4, 43-52.
- Hsu, J. (2008). The secrets of storytelling: Why we love a good yarn. *Scientific American Mind*, 19(4), 46-51.
- Humphries, M. A. (2016). *Teaching history with stories: The use of stories to teach history in the primary classroom* (Doctoral dissertation). University of Central Lancashire.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Keengwe, J. (Ed.). (2017). *Handbook of research on digital content, mobile learning, and technology integration models in teacher education*. IGI Global.
- Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press.
- Knaflic, C. N. (2015). *Storytelling with data: A data visualization guide for business professionals*. John Wiley and Sons.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krashen, S. D., Lee, S. Y., y Lao, C. (2017). *Comprehensible and compelling: The causes and effects of free voluntary reading*. ABC-CLIO.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lebrero Baena, M. P., Fernández Pérez, M. D., y García García, E. (2015). Neurociencia de la lectura y escritura. En M. P. Lebrero Baena y M. D. Fernández Pérez (Coords.), *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 15-42). Síntesis.
- Lindaman, D., y Ward, K. (2006). *History lessons: How textbooks from around the world portray US history*. The New Press.
- Loehr, J. E., y Loehr, J. (2008). *The power of story: Change your story, change your destiny in business and in life*. Simon y Schuster.
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15(1), 47-78.
- Ludvik, M. J. B. (Ed.). (2023). *The neuroscience of learning and development: Enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education*. Taylor y Francis.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. En *Psychology of learning and motivation*, 41, 85-139. Academic Press.
- Meretoja, H. (2018). *The ethics of storytelling: Narrative hermeneutics, history, and the possible*. Oxford University Press.
- Miller, C. H. (2019). *Digital storytelling 4e: A creator's guide to interactive entertainment*. CRC Press.
- Mooney, R. L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. En C. W. Taylor y F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. xix, 407). John Wiley.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Alianza.

- Mora, F. (2014). *Neurocultura*. Larousse/Alianza. <https://bit.ly/3yG8J24>
- Mora, F. (2019). Creatividad, arte, emoción y cerebro. En P. Tudela Caño y P. Paraja García (Coords.), *El arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea* (pp. 61-74). TEA.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., y Smith, E. E. (2014). *The teaching of thinking*. Routledge.
- Nissley, N. (2007). Storytelling as a web-based workplace learning pedagogy. En *Flexible learning in an information society* (pp. 86-98). IGI Global.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Paul, R. W., y Elder, L. (2006). *Critical thinking: The nature of critical and creative thought*. Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. N., y Salomon, G. (1989). *Are cognitive skills context-bound? Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Piaget, J. (1952). *El origen de la inteligencia de los niños*. Paidós.
- Pitler, H., Hubbell, E. R., y Kuhn, M. (2012). *Using technology with classroom instruction that works*. ASCD.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. 2). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2ª ed., pp. 246-279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Reynolds, H. L. (Ed.). (2010). *Teaching environmental literacy: Across campus and across the curriculum*. Indiana University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. <http://www.jstor.org/stable/20342603>
- Ritvoi, A. D. (2009). Explaining people: Narrative and the study of identity. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, 1, 25-41.
- Robertson, A. (2013). Henry Jenkins, Sam Ford, and Joshua Green, Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture. *International Journal of Communication*, 7, 4.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sánchez-Rivas, E., Ramos-Núñez, M., Linde-Valenzuela, T., y Sánchez-Rodríguez, J. (2023). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 71-84. <https://doi.org/10.6018/reifop.543281>
- Sánchez-Rivas, E., Ramos Nunez, M. F., Ramos Navas-Parejo, M., y De La Cruz-Campos, J. C. (2023). *Narrative-based learning using mobile devices*. *Education+ Training*, 65(2), 284-297.
- Schiralli, M., y Palmer, F. (1994). Literature and moral understanding. *Journal of Aesthetic Education*, 28(2), 117.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Orientaciones para el establecimiento del Siste-*

- ma de Alerta Temprana SisAT*: Educación secundaria. SEP. <https://siase2.edomex.gob.mx/documents/MANUALES/Manual%20SisAT.pdf>
- Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonton, D. K. (1990). History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. En *Theories of creativity* (vol. 115, pp. 92-115). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>
- Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Storr, W. (2020). *The science of storytelling: Why stories make us human and how to tell them better*. Abrams.
- Strawson, G. (2004). *Against narrativity*. *Ratio*, 17(4), 428-452.
- Suzuki, W. A., Feliú-Mójer, M. I., Hasson, U., Yehuda, R., y Zarate, J. M. (2018). Dialogues: The science and power of storytelling. *Journal of Neuroscience*, 38(44), 9468-9470.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load theory and its implications for instructional design. *Instructional Science*, 17(2), 175-203.
- Taylor, I. A. (1971). A transactional approach to creativity and its implications for education. *The Journal of Creative Behavior*, 5(3), 190-198. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1971.tb00890.x>
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156. <https://doi.org/10.1177/001698628402800403>
- Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16.
- Vázquez-Medel, M. A., Mora, F., y García, A. A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor*, 196(798), a577-a577.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Way, S., y Hickton, S. (2013). *Using stories to teach maths ages 9 to 11*. Andrews UK Limited.

11. Antecedentes teóricos de *rappport* y su impacto en el aprendizaje de inglés como idioma extranjero

ARLETH GALVÁN FRAUSTO*

ELSA FERNANDA GONZÁLEZ QUINTERO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.345.11>

Resumen

Las interacciones en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) entre el profesor y los estudiantes son de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que los profesores desarrollen la capacidad de entablar diálogos directamente con los estudiantes de una manera afectiva y efectiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). Por lo tanto, es de suma importancia que el profesor desarrolle habilidades de *rappport* con el objetivo de mejorar la relación profesor-alumno para que este último sea capaz de llevar a cabo todas las actividades implementadas en clases y de esta manera los estudiantes logren sus metas educativas con mejores resultados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2024; Lammers y Gillaspy, 2013; Jordán y Codana, 2019; Castro y Morales, 2015). Sin embargo, el tema de *rappport* entre profesor-alumno necesita ser estudiado más a fondo por la investigación (Jordán y Codana, 2019; Orduña, 2019; Zhou, 2021; Magaña, 2022). Para abordar esta brecha, el presente estudio busca explorar el impacto que tiene *rappport* en el aprendizaje de EFL y los resultados de los estudiantes, específicamente. Para ello, se llevó a cabo una

* Doctorante en Gestión e Innovación Educativa. Profesora de horario libre de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

** Doctora en Lingüística Aplicada y Enseñanza del Idioma Inglés. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-0239>

investigación documental con el fin de recopilar, organizar y analizar la información obtenida de otras investigaciones relacionadas con el tema de *rapport* y EFL. Este documento proporciona una revisión de los estudios y la literatura que respaldan la relevancia de *rapport* en el aprendizaje de EFL, discute su importancia y finaliza con una discusión de las implicaciones para el proceso de aprendizaje de EFL. Se concluye que *rapport* tiene una relación en el aprendizaje de los estudiantes, y de esta manera se contribuye a la mejora de la práctica docente la cual ayuda a mejorar el aprendizaje de EFL.

Palabras clave: *rapport*, enseñanza del inglés como lengua extranjera, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Desde la perspectiva teórica del uso de *rapport*, la evidencia empírica destaca la importancia de que los profesores de EFL adquieran y utilicen habilidades de *rapport* para desenvolverse eficazmente en contextos multiculturales y multilingües (Dyrenforth, 2014), con el fin de ayudar a los estudiantes a lograr mejores resultados en su desempeño académico. *Rapport* tiene un gran impacto en la adquisición de conocimientos, el aprendizaje significativo y el compromiso académico de los estudiantes (Wilson y Ryan, 2013; Zhou, 2021; Castro y Morales, 2015). Asimismo, *rapport* es una herramienta indispensable para que los docentes ayuden a los alumnos que tienen más dificultades a mantener una conversación, ya que ayuda a crear un ambiente de aprendizaje relajado en el que los estudiantes pierden el miedo a participar y ganan confianza en el docente, en sus compañeros y en sí mismos, lo que fomenta una mayor interacción (Lucha y Baerlocher, 2008), lo que a su vez se traduce en una disminución de las interrupciones y les ayuda a mejorar la interacción al utilizar la lengua meta. Son pocos los estudios relacionados con *rapport* docente y su relación con el desempeño de los estudiantes en México (Jordán y Codana, 2019; Orduña, 2019; Magaña, 2022). A nivel mundial, algunas investigaciones afirman que existe un vínculo positivo entre la relación profesor-alumno y los resultados positivos

de los estudiantes (Meng, 2021; Lammers y Gillaspay, 2013; Estepp y Roberts, 2013), y que el aprendizaje es mejor y más motivador como resultado de haber tenido una buena relación con el profesor (Jordán y Codana, 2019). El propósito del presente artículo es recopilar, organizar y analizar las investigaciones relacionadas con *rapport* y EFL. Así mismo, este documento proporciona una revisión de la literatura que respalda la relevancia de *rapport* en el aprendizaje del idioma inglés.

Marco teórico

Rapport

Existen varias definiciones del concepto *rapport* el cual proviene del verbo francés *rapporter* o del verbo en inglés *bring back*, el cual literalmente significa reportar o devolver en el sentido de cómo las personas se relacionan entre sí, es decir, lo que una persona envía, la otra lo devuelve. Rowan y Grootenboer (2017) se refieren a este concepto como la disposición del docente en la creación de un ambiente positivo y centrado en el estudiante. Así como su presencia social y las oportunidades para crear interacciones agradables, una conexión respetuosa entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes. Wright et al. (2013) describen *rapport* como “una relación cercana e interactiva que se construye con base en la confianza, el control compartido, y la motivación para el desarrollo de actividades que tienen como finalidad mejorar las habilidades de un grupo y de manera individual” (citado en Rowan y Grootenboer 2017, p. 14).

Además, se ha demostrado que *rapport* tiene beneficios en diferentes campos de estudio, como la psicoterapia y la medicina, la negociación, la educación y el turismo, por nombrar algunos. En cada uno de estos campos, la relación entre los miembros, por ejemplo, un profesor y un estudiante o un médico y su paciente, les permite coordinar sus acciones y establecer una relación de trabajo que es beneficiosa para todos los miembros, lo que se llama una “alianza de trabajo”. Otros beneficios de establecer un buen *rapport* incluyen interacciones más fluidas, mayor colaboración y mejores resultados interpersonales, aunque los resultados diferirán según el campo

de estudio. *Rapport* también puede minimizar la ansiedad, aumentar la participación de los estudiantes, estructurar y fomentar la interacción social, fomentar un entorno de aprendizaje positivo y aumentar el aprendizaje (Frisby y Martin, 2010).

Rapport en la educación

Uno de los principales objetivos en la educación es formar personas, por ello, los estudiantes deben ser tratados no solo como estudiantes sino también como personas individuales (Brophy, 2000). Es necesario tener en cuenta que el papel del docente es trabajar con seres humanos y cada uno de ellos proviene de diferentes contextos lo cual se debe tomar en cuenta al momento de planificar la clase y también al momento de impartirla, de manera que la situación en el aula sea personalizada, de esta forma, la probabilidad de obtener mejores resultados sería mayor. Siguiendo la misma línea de pensamiento, los docentes que se preocupan por sus estudiantes y su desempeño educativo logran mejores resultados, tal como establece Dyr-enforth (2014) “la relación entre instructor y estudiante puede ser un factor significativo en el aprendizaje general y el éxito de los estudiantes individuales” (p. 2) ya que el compromiso de ambos sale a la luz cuando se tocan estas fibras socioemocionales, que conducen a una relación más cercana con el docente, sin que esta vaya más allá de ser meramente educativa. Por lo contrario, “una relación negativa entre profesor y alumno puede provocar estrés, ansiedad y agresión en los estudiantes” (Hashemi, 2011; Alnuzaili y Uddin, 2020, citado en Zhou, 2021).

Si al docente no le importa tener una buena relación con el estudiante y esto no significa que el docente tenga que ser amigo del estudiante, no se trata de eso, se refiere al vínculo docente-alumno en el que influyen factores de confianza, respeto, empatía y preocupación por la educación, y si estos aspectos están ausentes en el aula, repercute en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Hooks (2003) sostiene que el aula debe ser “un lugar que sustente la vida y expanda la mente, un lugar de mutualidad liberadora donde docente y estudiante trabajen juntos en asociación” (citado en Rowan y Grootenboer, 2017, p. 12). *Rapport* entre profesor-alum-

no dentro del aula es una habilidad social necesaria en la educación; esta relación ayuda a los actores educativos a crear un ambiente positivo de confianza y apoyo, así como un entorno de respeto (Rowan y Grootenboer, 2017). Asimismo, Hughes et al. (2012) establece que *rappport* entre profesor-alumno es un componente importante en el aula, que se ha confirmado como de suma importancia para la formación de los estudiantes (citado en Meng, 2021). Además, los estudios sobre la importancia de una buena relación entre profesores y alumnos han recibido una atención cada vez mayor en los últimos años (Roorda et al., 2011, citado en Meng, 2021).

Uno de los principales actores son los docentes, quienes deberían desarrollar estas habilidades interpersonales y de comunicación con el objetivo no solo de motivar a los estudiantes a realizar actividades en el aula, sino también lograr que aprendan los conocimientos propios de cada clase y desarrollen un sentido de pertenencia, que a su vez los ayude a continuar con sus estudios, dejando a un lado la idea de desertar. Wright, et al. (2013) establecen que es necesaria la existencia de la presencia social de los académicos (citado en Rowan y Grootenboer, 2017), en otras palabras, una de las funciones de los docentes es socializar con los estudiantes de manera académica, brindándoles las habilidades de comunicación necesarias a través del ejemplo en cada clase.

Estas habilidades sociales van desde saludar a las personas al entrar al aula, mantener una actitud amable, estar disponible para aclarar dudas, permitir la participación de los estudiantes, hasta tener una charla informal sin cruzar la línea de lo personal. Siguiendo el mismo orden de ideas, Palmer (1998) sostiene que “los buenos profesores tienen la capacidad de conectar con sus estudiantes, creando una red compleja de conexiones entre ellos, sus asignaturas, sus temas y sus estudiantes” (citado en Rowan y Grootenboer, 2017, p. 11). En el aula no solo se aprenden conocimientos técnicos relacionados con la materia (Meng, 2021), también es necesario enseñar de manera integral, abordando otros aspectos importantes de la vida en clases, como los valores y la cultura.

Rapport y aprendizaje de lenguas

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que implica que tanto el profesor como el alumno tengan habilidades que les ayuden a comprender la lengua para poder utilizarla en contextos comunes. Este proceso ha sido estudiado a través de un enfoque que se centra en cómo el alumno aprende la lengua; un área de énfasis que sorprendentemente falta es el desarrollo del *rapport* entre profesores y alumnos (Dyrenforth, 2014; Zhou, 2021), es decir, el impacto que la práctica docente, y más concretamente *rapport*, tiene en el aprendizaje de una segunda lengua ha sido poco estudiado (Zhou, 2021). El docente es el actor intelectual en esta escena, ya que es quien planea y organiza cada dinámica y actividad que se abordará en clase, lo que a su vez ayudará al estudiante a practicar el idioma, pero además de estas habilidades de planeación y organización, el docente debe tener habilidades para interactuar afectiva y efectivamente con sus estudiantes con el fin de motivarlos a desarrollar estas actividades previamente planificadas debido a que el aprendizaje de idiomas es una interacción intrínsecamente amigable (Mercer y Gkonou, 2020), por lo que la naturaleza de la conexión docente-alumno es muy significativa en el entorno de aprendizaje de lenguas extranjeras (Wang et al., 2021).

Rapport y aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Los estudiantes de EFL se sienten preocupados por su aprendizaje al tratarse de una lengua que no forma parte de su vida diaria y esto lo hace aún más difícil ya que el contexto fuera de la escuela se basa en su lengua materna, por lo cual no tienen la oportunidad de practicar el idioma fuera de la escuela en un contexto real. Si a esto le sumamos el hecho de que el profesor no motiva al alumno a practicar el idioma en el aula, los resultados de aprendizaje del inglés serán muy indeseables. Una herramienta indispensable en el aprendizaje de EFL para que los estudiantes se sientan cómodos al expresar sus ideas utilizando la lengua meta es aplicar estrategias de *rapport*, “se afirma que fomentar el *rapport* mejora el compromiso, el grado de satisfacción y la colaboración, lo que conduce a una participación efectiva en

el proceso de aprendizaje” (Zhang, 2023, p. 1). Como plantean Wilson et al. (2010), para establecer una buena relación en las aulas, los profesores deben prestar atención a los intereses de los estudiantes, valorar sus creencias e ideas y permitirles expresar libremente sus sentimientos hacia la instrucción (citado en Zhou, 2021).

Marco legal

Una transición en la forma de comunicarse con los estudiantes de manera efectiva, armónica y humanista es necesaria. Algunos autores plantean que es urgente que los profesionales de la educación construyan una buena conexión con sus estudiantes (Rodríguez et al., 2020). Lo anterior, se encuentra establecido en el artículo 3º de nuestra Constitución, que señala que:

La educación se basará en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Diario Oficial de la Federación, 2024, p. 8)

Cabe mencionar que el significado de educación no sólo se refiere a que debe ser inclusiva, gratuita, laica y obligatoria, ni se refiere sólo a los conocimientos técnicos que los estudiantes pueden adquirir en el aula a través de diferentes recursos y por intermedio de los docentes, sino que la educación también tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje de valores, promoviendo la salud física y mental de los estudiantes, poniendo especial interés en el concepto del buen vivir (Instituto Nacional para la evaluación de la Educación [INEE]/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE]/UNESCO, 2018). Además, el acceso a la educación debe brindarse en un ambiente armonioso que ayude a los estudiantes a desarrollar todas sus facultades humanas. Por todo lo anterior, es importante que den-

tro de las escuelas se conozca el nivel de *rappport* de los docentes para entender cómo esta construcción de conexiones interpersonales impacta en el logro de los objetivos educativos. Asimismo, *rappport* podría ser una herramienta para el docente que ayude a superar las barreras de comunicación con los estudiantes y así ayudarlos a mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Antecedentes teóricos

Desde la perspectiva teórica del uso de *rappport*, la evidencia empírica señala que los docentes de EFL necesitan adquirir y utilizar estas habilidades para desenvolverse de forma eficaz en contextos multiculturales y plurilingües (Dyrenforth, 2014), esto con el fin de ayudar a los alumnos a obtener mejores resultados en su desempeño académico. Se han realizado pocos estudios relacionados con *rappport* del profesor y su relación con el rendimiento de los estudiantes en México, además este tema no se ha estudiado ampliamente en nuestro contexto (Orduña, 2019; Magaña, 2022; Barrios, et al., 2019).

De acuerdo con la revisión sistemática de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México del 2012 al 2021 (Ramírez et al., 2022) se identificó que se abordaron muy pocos estudios relacionados con el tema de *rappport* y la disciplina de la enseñanza de EFL. En el capítulo de Tamaulipas se identificó que se abordaron muy pocos estudios enfocados en estas disciplinas. Se concluye que la investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en relación con el tema de *rappport* en el periodo 2012-2021 fue escasa. Algunos ejemplos de estos estudios se describen a continuación en orden cronológico.

Un estudio cuantitativo realizado en el 2022 en una universidad pública de México tuvo como objetivo determinar el efecto directo que las competencias interpersonales ejercen en la autoeficacia académica y las competencias para el desempeño en el trabajo que los estudiantes de pregrado perciben tener. Se encuestó a 1 158 estudiantes sobre la percepción de sus competencias. Como resultado se comprobó la hipótesis, la cual fue que existe una relación directa positiva entre las conexiones interpersonales y

el desempeño del trabajo (Magaña, 2022). La investigación cuantitativa realizada en el 2019 en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tuvo como objetivo identificar las concepciones que recibe el desarrollo socioafectivo en el eje interpersonal en un programa de educación a distancia y de qué manera impactan en el proceso de formación. Como instrumento se diseñó un cuestionario en Google Drive el cual fue aplicado a estudiantes voluntarios. Los resultados permitieron delinear la necesidad de la empatía y el seguimiento por parte del profesor (Orduña, 2019). El estudio cuantitativo no experimental con hipótesis de orientación correlacional realizado en el 2019 por la Escuela Normal del Estado de Sonora tuvo como objetivo analizar la confianza como una de las variables del desarrollo positivo en estudiantes de educación primaria, así como su efecto en el rendimiento escolar. La muestra fue de 314 estudiantes. Como instrumento se aplicó la escala Bridge-Positive Youth Development y como resultado se comprobó la relación entre la variable confianza y rendimiento escolar. Así mismo, este estudio concluyó que la confianza que los sujetos poseen beneficia su desarrollo positivo, así como también les brinda otras oportunidades tanto en lo personal como en lo social (Barrios et al., 2019).

A nivel mundial se han realizado algunos estudios los cuales hacen la unión de estos dos temas, *rapport* y la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Enseguida se describen algunos de ellos en orden cronológico. Una revisión teórica realizada en el 2021 en la Universidad Médica de Xinxiang en China tuvo como objetivo buscar la relación entre el maestro y el alumno y sus efectos en la motivación. Se concluyó que la relación entre *rapport* docente-alumnos da como resultado prácticas progresivas para los alumnos, así como una participación y motivación superior en el aula (Meng, 2021). En el estudio documental exploratorio realizado en el 2020 en Ecuador tuvo como objetivo considerar la importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Como resultado se obtuvo que la relación asentada en cordialidad entre alumno-maestro influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez et al., 2020).

La investigación cuantitativa realizada en 2019 en Turquía tuvo como objetivo examinar el papel mediador de las experiencias escolares percibidas

en la relación entre la competencia interpersonal y la felicidad en adolescentes en una ciudad en la Región del Mar Negro Medio. Los participantes en el estudio fueron un total de 268 estudiantes, 104 mujeres (39%) y 164 hombres (61%), que asistieron a varias escuelas secundarias en una ciudad en la Región del Mar Negro Medio. La Escala de Competencia Interpersonal, la Escala de Experiencia Escolar Percibida y la Escala de Felicidad de Oxford se utilizaron como instrumentos. Según los resultados de la investigación, la competencia interpersonal predijo las percepciones de la experiencia escolar y la felicidad, la percepción de la experiencia escolar predijo la felicidad. Los resultados mostraron que la percepción de la experiencia escolar jugó un papel mediador parcial en la relación entre la competencia interpersonal y la felicidad en adolescentes (Baytemir, 2019).

Otro estudio de tipo cualitativo realizado en el 2019 en la Universidad de Barcelona tuvo como objetivo constatar las características más propias de un profesor apasionado y sondear-ejemplificar su influencia en la mejora académica y en el desarrollo personal de sus alumnos. Para ello, se aplicaron entrevistas a una seleccionada muestra intencional de 30 estudiantes de Magisterio. Como resultados arrojó que los aprendizajes son mejores y más motivadores como resultado de haber tenido una buena relación con el profesor (Jordán y Codana, 2019).

En un estudio cuantitativo realizado en 2019 en una universidad estatal de la ciudad de San Juan, Argentina, el objetivo fue identificar diferencias en los estilos de enseñanza en relación con las habilidades emocionales en futuros docentes. Se utilizó un cuestionario como instrumento para evaluar la metodología de enseñanza y evaluación. Los resultados indicaron diferencias significativas en las habilidades emocionales con respecto a los estilos de enseñanza (centrado en el docente y centrado en el estudiante). También se concluyó que los futuros docentes poseen una adecuada atención emocional, aunque se advierte que los valores se ubicaron cerca de un nivel bajo. Esta puntuación implicó un bajo reconocimiento de las propias emociones, cierta dificultad para identificar las señales corporales y emocionales vinculadas a cada una de las emociones, así como para nombrarlas. Además, se indicó la dificultad para señalar las causas que generan las propias emociones y comprender la dinámica en uno mismo (Laudadío y Mazzitelli, 2019).

El estudio descriptivo, transversal y cuantitativo realizado en 2015 en la Universidad de Alabama en los Estados Unidos tuvo como objetivo comparar las habilidades interpersonales de los estudiantes en línea con los estudiantes tradicionales. Este estudio evaluó la Inteligencia Emocional (IE) a través del instrumento *Situational Test of Emotional Management* (STEM). Como resultados, se encontró la diferencia significativa de las puntuaciones de IE en torno al número de cursos en línea completados. Los estudiantes que completaron al menos un curso en línea obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la encuesta STEM que sus contrapartes que no habían completado ningún curso en línea. Este hallazgo implica que los estudiantes podrían beneficiarse del tiempo, la capacitación, la experiencia y la práctica de habilidades interpersonales en un entorno en línea (Lindsey y Rice, 2015). Además, se concluyó que los estudiantes con buenas habilidades interpersonales tienen más probabilidades de mejorar sus habilidades para determinar el comportamiento apropiado, manejar emociones indeseables, absorber el estrés, lidiar con la ambigüedad, tener una mejor interacción social y responsabilidad compartida, y también son más fáciles de interactuar con los demás (Bar-On, 2005, citado en Lindsey y Rice, 2015).

Otro estudio de tipo descriptivo correlacional realizado en el 2013 en la Universidad de Florida tuvo como objetivo encontrar una relación entre la simpatía del instructor y los niveles de éxito de los estudiantes. Como instrumentos se utilizaron *The professor/student rapport scale* para recopilar los datos de *rapport* y se utilizó el cuestionario Motivated Strategies for Learning (MSLQ) para recopilar las expectativas de éxito de los estudiantes y los datos de valores/metás de los estudiantes. Finalmente, se reportó que existe una relación entre la simpatía del instructor y niveles superiores a intermedios de éxito como de valores y metas de los estudiantes (Estepp y Roberts, 2013). En otro estudio de tipo mixto realizado en 2013 en la Universidad de Arkansas tuvo como objetivo encontrar la relación entre *rapport* y el aprendizaje y *rapport* y la evaluación del instructor. Como instrumento se utilizaron the *Student-Instructor Rapport Scale-9* (SIRS-9), Student-Instructor Relationship Scale (SIRS) y las medidas de resultados de los estudiantes incluyeron tres preguntas de evaluación del curso y la calificación final del curso del estudiante. Como resultado se encontró que en los cursos tradicionales existe una correlación positiva entre *rapport* y el aprendizaje percibido y

rapport y la evaluación del instructor. Además, este estudio sugiere que *rapport* es un factor importante y los docentes deben buscar formas de mejorar esta relación con sus estudiantes (Lammers y Gillasp, 2013). En un estudio cuantitativo elaborado en el 2011 en Almería, España, se planteó una situación experimental con un grupo de profesores de primer y tercer grado en nivel secundaria. Este tuvo como objetivo profundizar en la comprensión de cómo una adecuada formación en habilidades docentes es un factor determinante para la mejora del clima de aula. Se utilizó como instrumento un cuestionario para medir el clima del aula. Los resultados arrojaron una eficacia del programa en tercero en todas las variables analizadas del clima del aula, frente a primero, que únicamente mejoraron en competitividad e innovación. Respecto al sexo, no se produjeron diferencias en primero. En tercero hubo una mayor eficacia del programa en las mujeres en autoeficacia para el rendimiento, justo lo contrario que en implicación, ayuda y organización. Respecto al curso, se produjo una mejora en Tercero en las variables implicación, tareas y organización que no ocurrió en Primero (Carbonero et al., 2011). Un estudio correlacional desarrollado en el 2010 en la Universidad de La Laguna, España con 486 docentes de las Islas Canarias tuvo como objetivo establecer qué competencias interpersonales caracterizan a los docentes de alto bienestar psicoprofesional y también conocer cuáles son las contra competencias de los docentes con bajo bienestar. Los instrumentos utilizados fueron el 3PD (Perfil Psicoprofesional del Docente) y el IBADA (Inventario de Bienestar de la Actividad Docente Autoevaluada). Los resultados obtenidos fueron significativos ya que mostraron que las competencias interpersonales son usadas por los docentes con alto bienestar (Serio et al., 2010).

Resultados

Después de haber analizado los estudios sobre *rapport*, se puede argumentar que este tema aún no ha sido ampliamente estudiado en México ya que se han realizado muy pocos estudios relacionados con *Rapport* del docente y su relación con el desempeño de los estudiantes (Magaña, 2022; Orduña, 2019; Barrios et al., 2019). Además, en México no se encontraron estudios

relacionados con el impacto que este tiene en el desarrollo de las habilidades en EFL. Por otro lado, se encontraron estudios que demuestran cómo la calidad, el estilo de enseñanza, las estrategias que utilizan los docentes e incluso sus propias expectativas influyen en el aumento de la motivación y el desempeño académico de sus estudiantes (Woolfolk, 2010).

Así mismo, se puede inferir que una relación favorable entre profesores y alumnos puede influir de forma deseable en el compromiso académico de los estudiantes. Trisman et al. (1976, citado en Sammons y Mortimore, 1998) encontraron que las relaciones armoniosas entre alumnos y profesores tienen una influencia beneficiosa en los resultados, y otros estudios han demostrado que una relación positiva entre profesores y alumnos es una dimensión vinculada al éxito. Así mismo, se encontró que los beneficios de *rappport* entre el profesor y los alumnos se refleja en un mejor rendimiento educativo (Meng, 2021; Rodríguez et al., 2020; Jordan y Codana, 2019; Estépp y Roberts, 2013; Lammers y Gillaspy, 2013). Además, su compromiso escolar se hace más destacado porque los alumnos sienten que sus profesores les aprecian (Wang y Eccles, 2013, citado en Meng, 2021). Otro punto por destacar es que los estudiantes que tienen una relación más cercana con sus profesores muestran más interés académico, compromiso, logro, autoeficacia y motivación en comparación con los estudiantes con relaciones más distantes (Sakiz et al., 2012). Una buena relación promueve explícitamente la motivación, la crítica, la formación de los estudiantes, la correspondencia y, obviamente, el bienestar del profesorado (Meng, 2021).

A nivel mundial se han encontrado algunas investigaciones que afirman que el aprendizaje es mejor y más motivador como resultado de haber tenido una buena relación con el docente (Jordán y Codana, 2019; Castro y Morales, 2015). Asimismo, algunos autores sugieren la urgencia de que los profesionales de la educación construyan una buena convivencia y conexión con sus estudiantes (Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, las investigaciones encontradas utilizaron términos como estilos y estrategias de enseñanza, conexiones personales del docente y el estudiante (Jordán y Codana, 2019; Castro y Morales, 2015), buena relación con el docente (Jordán y Codana, 2019), buena convivencia y conexión con sus estudiantes (Rodríguez, et al., 2020), entre otros términos, y la palabra *rappport* se encontró en pocos estudios y la mayoría elaborados en años muy recientes.

Los estudios que mencionan específicamente la palabra *rappport* afirman que existe un vínculo positivo entre la relación entre profesor y alumno y los resultados positivos de los estudiantes (Lammers y Gillaspay, 2013; Jordan y Codana, 2019; Wilson y Ryan, 2013), así como que la relación entre alumnos y profesores es significativa para la motivación del alumno (Meng, 2021; Estepp y Roberts, 2013). Además, también afirman que vale la pena considerar el papel de la relación por ninguna otra razón que sus contribuciones a la enseñanza eficaz (Buskist y Saville, 2001). Además, la relación entre alumnos y profesores conduce a numerosos resultados positivos para los estudiantes, incluidas las actitudes hacia el profesor y el curso, la motivación de los estudiantes y el aprendizaje percibido (Wilson y Ryan, 2013).

Además, después del análisis sistemático de la teoría, se identificó que algunas de estas investigaciones tuvieron un enfoque hacia el estudiante, por lo cual es importante estudiar el papel de los profesores como actores esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se identificó que la mayoría de estos estudios trabajaron con una metodología cuantitativa, se encontraron muy pocos estudios cualitativos o mixtos, por esta razón es muy importante continuar investigando este tema de *rappport* y su impacto en EFL desde una perspectiva mixta ya que esta permite tener un panorama más general del tema y comprender de una manera más completa y exhaustiva el problema de investigación. Así mismo, la investigación mixta proporciona un mejor enfoque al desarrollar mejores instrumentos y más específicos de acuerdo con el contexto de la investigación.

Es importante que los docentes fomenten un aprendizaje académico significativo y optimicen las mejores fibras personales de sus estudiantes (Jordán y Codana, 2019). La teoría muestra claramente que la relación entre docente y estudiante es un factor importante en el aula en todos los niveles de educación. Por lo tanto, una implicación importante acerca de *rappport* y su impacto en el aprendizaje de los alumnos es que las instituciones educativas encargadas de la formación de profesores de inglés enseñen a los futuros docentes como establecer *rappport* en el salón de clases, es decir, que les enseñen estrategias para crear una relación agradable y armónica con los estudiantes (Zhou, 2021).

Conclusiones

Se concluye que *rapport* es una herramienta indispensable que ayuda a mejorar diversos aspectos de la educación de los estudiantes, especialmente el aprendizaje de una lengua extranjera. Es por ello que los docentes podrían obtener beneficios de esta habilidad porque de esa manera podrán crear un ambiente positivo dentro del aula, además de fomentar la confianza de los estudiantes para que se sientan cómodos, motivados y dispuestos a asistir a clases, realizar actividades y obtener mejores resultados. Como lo indican Sammons y Mortimore (1998) que la unidad en los propósitos, particularmente cuando se combina con una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia los alumnos, es un mecanismo poderoso para una escolaridad efectiva. Asimismo, se concluye que *rapport* tiene un gran impacto en la adquisición de los conocimientos, un aprendizaje significativo y el compromiso académico por parte de los estudiantes (Wilson y Ryan, 2013; Zhou, 2021; Castro y Morales, 2015). Además, *rapport* es una herramienta indispensable para que los docentes ayuden a los alumnos con más dificultades para mantener una conversación y utilizar el idioma. Por lo anteriormente establecido, se finaliza concluyendo que es de suma importancia que los profesores contribuyan tenazmente al fomento de aprendizajes académicos significativos, así como optimizar las mejores fibras personales de sus alumnos (Jordán y Codana, 2019) a través de la aplicación de estrategias de *rapport* por parte del docente hacia los alumnos ya que esto se ha convertido en un factor importante en el salón de clases en todos los niveles de educación.

Referencias

- Barrios, M., Elguezal, D., y Siqueiros, M. (18-22 de noviembre de 2019). *La confianza como característica del desarrollo positivo y su efecto en el rendimiento escolar* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, Ciudad y Puerto de Acapulco, Guerrero, México.
- Baytemir, K. (2019). Experiencias de la escuela como mediadora entre la competencia interpersonal y la felicidad en los adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35(2), 259-268. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.320311>

- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. SEP.
- Buskist, W., y Saville, B. (1º de marzo de 2001). *Rapport-Building: Creating Positive Emotional Contexts for Enhancing Teaching and Learning*. Association for Psychological Science. <https://www.psychologicalscience.org/observer/rapport-building-creating-positive-emotional-contexts-for-enhancing-teaching-and-learning>
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659004>
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Classroom environments that promote learning from the perspective of school children. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Diario Oficial de la Federación (2 de diciembre de 2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Dyrenforth, T. (2014). *Classroom Success through rapport building*. [Tesis de maestría, Center for Faculty Excellence, United States Military Academy.] http://www.westpoint.edu/sites/default/files/inline-images/centers_research/center_for_teching_excellence/PDFs/mtp_project_papers/Dyrenforth_14.pdf
- Estep, C., y Roberts, T. (2013). Exploring the Relationship between Professor/Student Rapport and Students' Expectancy for Success and Values/Goals in College of Agriculture Classrooms. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 180-194. <https://doi.org/10.5032/jae.2013.04180>
- Frisby, B., y Martin, M. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59(2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/03634520903564362>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*.
- Jordán, J., y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Lammers, W., y Gillasp, J. (2013). Brief measure of student-instructor rapport predicts student success in online courses. *International Journal Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2013.070216>
- Laudadio, J., y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 853-869. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&tlng=es
- Lindsey, N. y Rice, M. (2015). Interpersonal Skills and Education in the Traditional and Online Classroom Environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(3). www.ncolr.org/jiol
- Lucha, R., y Baerlocher, C. (24-27 de septiembre de 2008). *Las habilidades interpersonales de un profesor de E/LE prácticas: estudio de caso* [Ponencia]. XIX Congreso Interna-

- cional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cáceres. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0583.pdf
- Magaña, D. (2022). Competencias interpersonales, efectos en autoeficacia y competencias para el desempeño en el trabajo: perspectivas del pregrado. *Multidisciplinary Scientific Journal*, 32, 1-17. <https://doi.org/10.15174/au.2022.3458>
- Meng, Y. (2021). Fostering EFL/ESL Students' State Motivation: The Role of Teacher-Student Rapport. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754797>
- Mercer, S., y Gkonou, C. (2017). Teaching with Heart and Soul. En T. Gregersen y P. MacIntyre (Eds.), *Innovative Practices in Language Teacher Education* (vol. 30, pp. 103-124). Springer.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 para la Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2024). *Panorama de la Educación 2022*. Indicadores de la OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2024_4f4e4e26-en
- Orduña, K. (18-22 de noviembre de 2019). *El eje interpersonal de la socio-afectividad en estudiantes universitarios de una modalidad a distancia* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, Ciudad y Puerto de Acapulco, Guerrero, México.
- Ramírez, J., Reyes, M., y Roux, R. (coords.) (2022). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2012-2021)*. Comunicación Científica/Universidad de Sonora. <https://doi.org/10.52501/cc.073>
- Rodríguez, E., Moya, M., y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rowan, L., y Grootenboer, P. (Eds.). (2017). *Student engagement and educational rapport in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Sakiz, G., Pape, S., y Woolfolk, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235-255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Sammons, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. SEP.
- Serio, Á., Jiménez, H., y Rosales, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a2>
- Wang, Y., Derakhshan, A., y Zhang, L. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12(731721), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Wilson, J., y Ryan, R. (2013). Professor-Student Rapport Scale: Six Items Predict Student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 40(2), 130-133. <https://doi.org/10.1177/0098628312475033>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Education.
- Zhang, B. (2023). The Relationship Between Teacher-Student Rapport and EFL Lear-

ners' Engagement in Online Scaffolding Setting. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52, 1685-1705. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09954-3>

Zhou, X. (2021). Toward the positive consequences of teacher-student rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12(759785). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759785>

Sobre los autores

Rosa Delia Cervantes Castro

Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos y Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Químico-Biológico. Imparte cursos curriculares y materias de tronco común en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Funge como directora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado ofertadas por esta Unidad Académica. Ha publicado artículos en revistas, capítulos de libros, ponencias, compilaciones de congresos, entre otros. Profesora invitada en el Programa de Doctorado en Políticas Educativas, en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Tamaulipas. Actualmente es Jefa de la División de Estudios del Posgrado de la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Pertenecer a la Red de Mujeres Científicas. Tiene número de CVU 388721. Sus líneas de investigación son: Enseñanza de las Ciencias y Educación en Valores. Sus publicaciones recientes son: Enseñanza de la ciencia: sesiones prácticas bajo el enfoque de investigación dirigida para el fortalecimiento de competencias científicas. (2022) y Enseñanza de las ciencias en tiempos de pandemia: Prácticas de investigación para el fortalecimiento de competencias científicas (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5214-9366>

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?user=iUYeV_MAAAA-J&hl=es

Xóchitl Gómez Cordero

Doctora en Políticas Educativas por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRETAM. Maestra en Docencia por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias sociales. Actualmente cuenta con perfil PRODEP y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde imparte cursos de licenciatura y maestría. Es integrante del Cuerpo académico en Formación: Lenguaje y educación.

Sus líneas de investigación están orientadas al análisis de la política educativa y las prácticas de enseñanza. Entre sus publicaciones más recientes destacan: Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria (2022), y Estrategia STEM para el desarrollo de la argumentación: El caso de los estudiantes del ITACE Reynosa (en proceso). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5475-7944>

Evelia Reséndiz Balderas

Estudió una Licenciatura en Físico Matemáticas con especialidad en Docencia Superior, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, una Maestría Ciencias con especialidad en Matemática Educativa, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV); así como un Doctorado en Ciencias en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Actualmente es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII), nivel 1.

Es miembro de: 1.-Red de Centro de Investigación en Matemática Educativa (Nacional); 2.-Comité Latinoamericana de Matemática Educativa (Internacional); Actualmente tengo el cargo de vocal por Norteamérica; 3.- Red de Mujeres Científicas.

Sus proyectos más recientes son: 1.-Situaciones de aprendizaje y guía metodológica de Educación STEM+ para el nivel de educación básica de

Tamaulipas en la Nueva Escuela Mexicana Proyecto financiado por COTACYT) (2024-2025).

2.-Desarrollo de talento en matemáticas de niñas y adolescentes en Tamaulipas Proyecto financiado por Conacyt) (2019). Este desarrolló a través de actividades y talleres relacionados con la transversalidad de las matemáticas en la ciencia y la tecnología. Proyecto financiado por CONACyT.

Sus publicaciones más recientes son: Vargas, A.C., Reséndiz, E., y Cappello, JM. (2024). Modelos de evaluación de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo. *Journal of Basic and Applied Psychology Research*, 6(10), pp. 15-20.

Maldonado, S. M., y Reséndiz Balderas, E. (2023). Un análisis e interpretación de los conocimientos pedagógicos del contenido presentes en la intervención de dos educadoras al enseñar la medición. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1672. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1672>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6250-8534>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Evelia-Resendiz>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=MkSjwIAAAAA-J&hl=en>

Tomás Alfredo Moreno de León

Doctor en Gestión e Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Magíster y Licenciado en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), respectivamente. También cuenta con una maestría en educación por la Universidad Pedagógica Nacional (México). Docente y miembro del Área de Investigación en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda” donde cuenta con el Perfil PRODEP. También es el investigador responsable del Equipo de Investigación Lenguaje, Discurso y Educación (<https://www.eildye.com.mx/>) y fue presidente y fundador del Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE). Sus Líneas de investigación: Alfabetización académica; Alfabetización inicial, e Investigación de la investigación educativa. Sus publicaciones recientes: Estrategias para la comprensión de múltiples textos históricos: perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria (2024) y Lenguaje, Discurso y Educación: Desafíos hacia el 2030 (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

Google Académico: https://scholar.google.com.mx/citations?user=lZ_qufYAAAAAJ&hl=es

Cipatli Anaya Campos

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestra en Ciencias Política y Administración Pública. Licenciado en ciencias de la comunicación. Ha sido coautora en las publicaciones “Evolución de los modelos universitarios: de la autonomía académica a la vinculación con el estado y el mercado” (2025) y “Creative writing: story-based learning in public and private high school for exploration of written text” (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7765-9574>

Nali Borrego Ramírez

Doctora en Aprendizaje y Cognición por la Universidad de Málaga España. Maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UAT. Sus intereses de estudio e investigación se centran en la innovación metodológica en la educación superior. Es integrante del cuerpo académico Procesos Socio Culturales y metodológico, Experiencia en Investigación: Innovación en Técnicas de Freinet, Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe, Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, Axiología de la Evaluación Institucional, Avances Metodológicos en la Evaluación de la Autoevaluación. Perfil PRODEP, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Sus publicaciones recientes son: Microlearning as an Alternative Teaching Model: Influence of COVID-19 in Latin America and the Caribbean (2023) y Selección de aplicaciones semiabiertas para mejorar comprensión lectora micronizada en Escuela Primaria “Antonio Álvarez Berrones”. (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1007-0080>

Amelia Castillo Morán

Doctora en Educación y Licenciada en Educación Primaria por la ESCUELA NORMAL GABRIEL AGUIRRE. Profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad

de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Rectora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRETAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Cuenta con Perfil PRODEP. Integrante del Grupo “Disciplinar Educación Infancia e Interculturalidad. Sus publicaciones recientes: comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia (2023) y Use of technology in childcare centers for ages 0 to 3 in northeastern Mexico: results of quality measurement (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5639-9482>

Google Académico: Amelia Castillo Moran - Google Académico

Clara Mayela Cervantes Mata

Doctora en Gestión e Innovación Educativa. Máster en Ciencia Política y Administración Pública. Licenciada en Contaduría Pública. Docente-investigadora perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líder del Grupo Disciplinar “Gestión e Innovación de Instituciones Educativas”. Dentro de sus publicaciones se encuentran “Laboratorios virtuales y formación de agentes educativo” (2025) y “Transformación de la educación superior: innovación en la práctica docente con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1315-5891>

Yarely Isabel Echavarria Cordero

Maestrante en Gestión e Intervención Educativa (MGIE) y Licenciada en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil (LADBI) por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Tiene número de CVU SECIHTI: 2027936. Publicaciones recientes: (autora del capítulo) Diferentes (2024).

Academia: <https://independent.academia.edu/YarelyIsabelEchavarriaCordero>

Antonio de Jesús Estrada Maldonado

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Egresado de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Químico-Biológicas de la de la misma institución. Actualmente se desempeña como docente de lengua ex-

tranjera (inglés) en el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores del Estado de Tamaulipas, y con el mismo cargo en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 236. Colaborando a su vez en distintos proyectos de investigación educativa bajo la línea de Enseñanza de las Ciencias. Tiene Número de CVU 997039. Sus publicaciones recientes: - Enseñanza de la ciencia: sesiones prácticas bajo el enfoque de investigación dirigida para el fortalecimiento de competencias científicas. (2022) y Enseñanza de las ciencias en tiempos de pandemia: Prácticas de investigación para el fortalecimiento de competencias científicas (2022).

Jazmín Aimeé Flores de la Fuente

Actualmente es egresada del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa por parte de la Universidad La Salle Victoria, México. Maestra en Gestión e Innovación Educativa egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Licenciada en psicología clínica por parte de la Universidad La Salle Victoria. Algunas de sus publicaciones más recientes son los artículos “Análisis de la funcionalidad de las relaciones familiares de los alumnos de preparatoria” (2023) y “Affectations of victims by the violence of organized crime in Tamaulipas, México” (2023), de los cuales es coautora.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2914-3649>

Arleth Galván Frausto

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Maestra en Gestión e Intervención Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Trabaja como Profesora de horario libre en la misma casa de estudios. Certificada por el TKT (Teaching Knowledge Test) con Modulo 3. Así mismo, obtuvo el certificado ICELT en el año de 2018.

Luis Humberto Garza Vázquez

Doctor en Educación y Maestro en Tanatología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Profesor de tiempo completo, cuenta con perfil deseable PRODEP. Entre sus publicaciones se encuentran “Perfil de ingreso y factores de riesgo y protección de estudiantes de una dependencia de educación superior” (2023) y “Análisis de la funcionalidad de las relaciones familiares de los alumnos de preparatoria” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2414-5382>

Google Académico: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=qBD_QV4AAAAJ

Elsa Fernanda González Quintero

Doctora en Lingüística Aplicada y Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad de Southampton. Actualmente, trabaja para la Universidad Autónoma de Tamaulipas como Profesora de tiempo completo y sustenta el cargo de Directora de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Forma parte de la Junta Directiva de la Asociación Latinoamericana de Evaluación del Lenguaje. Líneas de investigación: Enseñanza de inglés como lengua extranjera y evaluación de las habilidades receptivas del lenguaje. Líder del Cuerpo académico en Formación; Lenguaje y educación. Entre sus publicaciones recientes destacan: *Assessing EFL Reading During the COVID-19 Pandemic: Voices of YLL Teachers in Mexico* (2023) y *La enseñanza de la comprensión lectora intertextual en secundaria. Una visión desde la política educativa en México* (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-0239>.

Jemima del Eden Gutiérrez Salce

Maestra en Gestión e Intervención Educativa de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCECH), de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa, también por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Estudió el Doctorado en Gestión e Innovación Educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sus principales líneas de investigación son; el uso de la tecnología para favorecer el aprendizaje; los docentes y estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje; y la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Algunas de sus publicaciones más recientes son los artículos “Situaciones de aprendizaje las funciones lineales y GeoGebra” (2024) “Desarrollo de habilidades con el uso de instrumentos tecnológicos y la variación” (2021) y “La evaluación docente en educación secundaria” (2020), realizados en coautoría.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3640-3460>

Josefina Guzmán Acuña

Cuenta con Doctorado en Educación, Maestría en Estudios Humanísticos y Licenciatura en Letras Españolas. Profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Ha sido coautora en las publicaciones “Impactos del COVID-19, pospandemia y las mujeres” (2024) y “De la educación presencial a la educación virtual: efectos en las estudiantes universitarias del estado de Tamaulipas durante el COVID-19” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8716-3468>

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Cuenta con Doctorado en Educación Internacional, Maestría en Educación Superior y Licenciatura en Administración de Empresas. Profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Ha sido coautora en las publicaciones “Dinámica de los hogares de las y los estudiantes universitarios” (2025) y “Tipos de violencia política por razones de género en las candidatas en el proceso electoral 2020-2021. Dos casos en Ciudad Victoria, Tamaulipas” (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4760-930X>

José Francisco Lara Guerrero

Doctorante en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestro en Docencia por la Universidad Internacional de América. Maestro en Dirección de Proyectos e-Learnig por la Universidad Politécnica de Madrid. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. No. CVU de la SECIHTI 388615. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tamaulipas. Líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento: Políticas educativas, actores, cambios y procesos de gestión y evaluación educativa y Sociología de la Educación. Entre las publicaciones más recientes se encuentran los capítulos de libro titulados “La evaluación inclusiva de los aprendizajes en educación superior. Un caso de estudio” en el 2024 y “Gestión de los aprendizajes mediante estrategias inclusivas desde la percepción de los profesores universitarios. Un caso de estudio” en el 2025.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7552-9978>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Lara-Guerrero>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=XlVwuz-cAAAAJ>

Erik Márquez de León

Doctor en Educación y Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. No. CVU de la SECIHTI 419084. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel I. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tamaulipas (SEITAM). Miembro de la Red de Investigación en Estudios sobre la Primera Infancia. Líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento: Políticas educativas, actores, cambios y contextos organizacionales e Innovación, gestión, evaluación y acreditación educativa. Entre las publicaciones más recientes se encuentran el libro como autor único titulado “Acreditación internacional de programas educativos: el sensemaking como teoría del cambio universitario” en el 2023 y el artículo titulado “La universidad pública ante el escenario de las políticas educativas en México” en el 2024.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1407-0312>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=vax6c-g4AAAAJ>

Natsumi del Rocío Noriega Naranjo

Maestra en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Químico-Biológicas por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Red de Docentes Transdisciplinar de México C-230625NNNR; integrante del Grupo Disciplinar: Educación Infancia e Interculturalidad. Líneas de investigación: Educación, Infancia e Interculturalidad. Publicaciones recientes: artículo indexado: Use of technology in childcare centers for ages 0 to 3 in Northeastern Mexico: Results of Quality Measurement (2023), libro: experiencias y aportaciones de investigación de estudiantes universitarios (2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8078-978X>

Ivana Abenhayérez Pérez Buentello

Maestría en Psicología Clínica y de la Salud y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. No. CVU de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) 858253. Línea de Aplicación y Generación del Conocimiento: Salud mental en contextos educativos. Entre las publicaciones más recientes se encuentra el artículo titulado “Intervención psicológica en duelo complicado por COVID-19” en el 2024.

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Ivana-Perez-Buentello>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7821-426X>

Ivonne Sanjuanita Pulido-Lara

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Licenciada en Educación Preescolar y Maestra en Administración. Actualmente, integrante del Grupo Disciplinar “Gestión e Innovación de Instituciones Educativas”. Tiene número de CVU 1217606. Sus líneas de investigación son: Primera infancia, calidad en servicios educativos, agentes educativos. Sus publicaciones recientes: Laboratorios virtuales y formación de agentes educativos. Una revisión bibliográfica (2025) y Capítulo: Desafíos y proyecciones de la formación de agentes educativos en educación inicial hacia el año 2030 (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8096-3471>

Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa

Doctora en Políticas Educativas por el Centro Regional de Formación; Maestra en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB) y Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Miembro de la Red de Docentes Transdisciplinar de México C-26052025RZBS; líder del Grupo Disciplinar: Educación Infancia e Interculturalidad. Líneas de investigación: Educación, Infancia e Interculturalidad. Publicaciones recientes capítulo de libro Sistema Educativo Mexicano: Evolución, Políticas, Problemas Estructurales Y Tendencias (2019), capítulo de libro: La Resiliencia: Estrategia Educativa Para Fortalecer La Tutoría (2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2574>

Marcia Leticia Ruiz Cansino

Doctorado y Maestría en Aprendizaje y Cognición por la Universidad de Sevilla. Licenciada en Psicología por la Universidad Valle del Bravo, Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Sus intereses de estudio e investigación se centran en procesos cognitivos en línea narrativa y estudios de frontera. Es integrante del cuerpo académico Procesos Socio Culturales y Metodológicos, Experiencia en Investigación: Perfil de ingreso y factores de riesgo y protección de estudiantes de una dependencia de educación superior, Género y nivel educativo en las narrativas autobiográficas de la infancia. Sus publicaciones recientes son: *Microlearning as an Alternative Teaching Model: Influence of COVID-19 in Latin America and the Caribbean* (2023) y *Creative Writing: Story-Based Learning in Public and Private High School for Exploration of Written Text* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-1034>

Elizabeth del Carmen Valero Torres

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuenca con Maestría en Ciencias Política y Administración Pública y Licenciatura en Administración de Empresas.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8871-7294>

Orlando Vázquez Sánchez

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Tiene número de CVU: 841815. Es Maestro en Innovación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, obtuvo la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se ha desempeñado como profesor educación secundaria, y profesor del área de investigación de la Universidad La Salle Victoria. Sus líneas de investigación son las políticas educativas y la gestión de la educación.

Norma Alicia Vega López

Doctora en Psicología Educativa (DIPE). Es Licenciada en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha liderado proyectos de investigación sobre estrategias de comprensión lectora y argumentación escrita, financiados por Conahcyt y PRODEP. Sus publicaciones abordan la enseñanza y aprendizaje de estrategias para la comprensión de múltiples fuentes y escritura en educación básica y superior. Sus publicaciones recientes son: *Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria* (2022) y *Estrategias para la comprensión de múltiples textos históricos: perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-8133>

Google Académico: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=rGzTphoAAAA-J&hl=es>

Berenice Villanueva Bocanegra

Doctorante en Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Egresada de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa de la misma institución y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Químico-Biológicas. Actualmente se desempeña como Docente en el área de Matemáticas y Ciencias Experimentales en el Telebachillerato Comunitario 017 del Ejido Miraflores, Municipio de Güémez. Trabajando a su vez en proyectos de investigación educativa bajo la línea de Enseñanza de las Ciencias. Tiene número CVU 918169. Sus publicaciones recientes: - *Enseñanza de la diabetes bajo una perspectiva de investigación dirigida en el CBTis N. 236* (2021) y *Entomochemicals from Pterophylla beltrani Bolivar and Bolivar: Antioxidants and other Metabolites* (2018).

ORCID: 0009-0002-9878-8854

*Intervención, gestión e innovación educativa:
desafíos teóricos y metodológicos*, de Rosa Delia
Cervantes Castro, Xóchitl Gómez Cordero, Evelia Re-
séndiz Balderas y Tomás Alfredo Moreno de León (coords.),
publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V.,
se terminó de imprimir en octubre de 2025, Litográfica Ingramex, S. A.
de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México. El
tiraje fue de 25 ejemplares impresos y en versión digital para acceso abierto
en los formatos PDF, EPUB y HTML.

El libro *Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos* es resultado del trabajo colectivo generado en el marco del Seminario de Intervención, Gestión e Innovación Educativa (SIGIE), una iniciativa académica impulsada por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Esta obra representa mucho más que una compilación de textos: constituye la expresión tangible de una experiencia pedagógica situada, orientada a fortalecer las trayectorias formativas de estudiantes de maestría y doctorado mediante la participación en procesos reales de gestión, producción y divulgación científica. Los 11 capítulos que conforman esta obra derivan de las presentaciones realizadas en el SIGIE a lo largo de su primer año y medio de funcionamiento. Cada texto refleja no sólo los avances de investigación de sus autores, sino también una forma de concebir la práctica investigativa como un proceso colaborativo, situado y éticamente comprometido.

La publicación de este libro da cuenta del impacto del SIGIE como estrategia institucional orientada a construir una cultura de investigación inclusiva, reflexiva y transformadora. Representa, además, el compromiso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas con la formación integral de investigadores capaces de incidir con responsabilidad social en los desafíos contemporáneos de la educación. Este volumen es testimonio de una buena práctica formativa que articula la producción científica, la gestión del conocimiento y la mentoría académica en beneficio de una comunidad académica en construcción.



Rosa Delia Cervantes Castro es Doctora en Educación por la UAT. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro de la Red de Mujeres Científicas. Cuenta con perfil PRODEP. Es colaboradora del Cuerpo Académico Innovación Educativa. Actualmente es Directora de Recursos Humanos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.



Xóchitl Gómez Cordero es Doctora en Políticas Educativas por el CRETAM. Cuenta con perfil PRODEP. Es miembro del SNII, nivel I. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es integrante del Cuerpo académico en Formación: Lenguaje y educación.



Evelia Reséndiz Balderas es Doctora en Ciencias en Matemática por el CINVESTAV. Es miembro del SNII, nivel I, de la Red de Centro de Investigación en Matemática Educativa, del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa y de la Red de Mujeres Científicas.



Tomás Alfredo Moreno León es Doctor en Gestión e Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Docente y miembro del Área de Investigación en la Escuela Normal Federal de Educadoras "Maestra Estefanía Castañeda" donde cuenta con el Perfil PRODEP. También es el investigador responsable del Equipo de Investigación Lenguaje, Discurso y Educación.



**Facultad de
Ciencias de
la Educación
y Humanidades**



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com



Dimensions



[DOI.ORG/10.52501/CC.345](https://doi.org/10.52501/CC.345)

ISBN-13: 978-607-2628-93-9



9 786072 628939