

Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos

**Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Héctor Jaime Macías Rodríguez
José Candelario Osuna García**
Coordinadores



Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos



Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos

Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Héctor Jaime Macías Rodríguez
José Candelario Osuna García
(Coordinadores)



Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos / Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Héctor Jaime Macías Rodríguez y José Candelario Osuna García, coordinadores. Mexicali Baja California: *Universidad Autónoma de Baja California*, 2026.

1 recurso en línea, 279 p.: il. col., gráficas; 23 cm.

Primera edición

Universidad Autónoma de Baja California

ISBN: **978-607-640-071-5**

Formato impreso

Universidad Autónoma de Baja California

ISBN: **978-607-640-072-2**

Formato Digital: Descarga y *online*

1. Educación - - Investigación. 2. Educación - - Investigación - - Metodología. 3. proyectos socioeducativos. I. Miramontes Arteaga, Ma. Antonia, coord. II. Macías Rodríguez, Héctor Jaime, coord. III. Osuna García, José Candelario, coord. IV. Universidad Autónoma de Baja California. V. t LB1028 R48 2026

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258023>



D. R. © copyright 2026. Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Héctor Jaime Macías Rodríguez y José Candelario Osuna García.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**), Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.



Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria General

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Dra. Dora Luz Flores Gutiérrez
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

Dra. Diana Denisse Merchant Ley
Directora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Contenido

Prólogo	13
Introducción	15
I Gestión de procesos institucionales.....	23
Capítulo 1	
Modelo de gestión escolar orientado al fortalecimiento de la gestión de la comunidad en la Escuela Primaria Héroes Mexicanos de 1910.....	25
<i>Osmar Damián Jaimes</i>	
<i>Ma. Antonia Miramontes Arteaga</i>	
Capítulo 2	
La comunicación como herramienta para fortalecer la colaboración en una organización educativa	35
<i>Montserrat Estefanía González Medina</i>	
<i>Héctor Jaime Macías Rodríguez</i>	
Capítulo 3	
Estrategias de comunicación para promover el uso eficaz de la información en procesos de gestión institucional	61
<i>Héctor Adrián Aparicio Ortiz</i>	
<i>Héctor Jaime Macías Rodríguez</i>	
Capítulo 4	
La planeación estratégica como herramienta de transformación en la gestión educativa: Estudio de caso del Colegio Salesiano de la Frontera A. C.....	85
<i>Alberto Apolinar Vázquez Jácome</i>	
<i>Diana Denisse Merchant Ley</i>	
II Gestión de procesos formativos	101
Capítulo 5	
Comunidad de práctica para mejorar el ambiente de aprendizaje en la Licenciatura en Filosofía de la UABC.....	103

Christopher Eduardo Urbalejo Martínez

José Candelario Osuna García

Ma. Antonia Miramontes Arteaga

Capítulo 6

Alcances y límites de la enseñanza de la filosofía como catalizadora del pensamiento crítico en la educación básica 119

Alonso González Regina

Karla Yudit Castillo Villapudua

Capítulo 7

Literatura infantil para acompañar lo que aún no tiene nombre:

Intervención educativa en la primaria Reggio Institute 133

Edgar Eduardo Gutiérrez Alcántara

Valeria Valencia Zamudio

Capítulo 8

Programa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo de 2.º de secundaria en el Centro Escolar Nuevo

Continente 147

Noelia Dalain Herrera Cortez

Karla Yudit Castillo Villapudua

Capítulo 9

Taller de matemáticas para estudiantes de primaria del Instituto

Kaizen, Plantel Insurgentes..... 161

Perla Yuriko Bautista Dionisio

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi

Capítulo 10

Estrategias musicales para el aprendizaje en preescolar: Una propuesta didáctica para el Jardín de Niños El Camino Educativo y

Artes, A. C..... 175

Krystal Torres Nodal

Francisco Javier Hernández Quezada

Capítulo 11

Del aula a la comunidad: Un puente lingüístico de inclusión para la comunidad migrante haitiana 193

Pedro Castañeda Cano

Valeria Valencia Zamudio

III Gestión de las prácticas docentes.....	213
Capítulo 12	
Comunidades docentes para enfrentar las BAP y el estrés emocional en el aula.....	215
<i>Marbelly Chim Vega</i>	
<i>José Candelario Osuna García</i>	
<i>Ma. Antonia Miramontes Arteaga</i>	
Capítulo 13	
Transversalidad curricular en la enseñanza del inglés: Una intervención educativa en educación media superior	233
<i>Anna Louisa Moreno Mendez</i>	
<i>Valeria Valencia Zamudio</i>	
Capítulo 14	
Educación emocional: impacto y desafíos en el ámbito educativo...	247
<i>José de Jesús Rodríguez Rangel</i>	
<i>Karla Yudit Castillo Villapudua</i>	
Capítulo 15	
Formación docente basada en la atención psicopedagógica de estudiantes dentro del Trastorno del espectro autista: El caso del Secundaria General número 4 Ricardo Flores Magón.....	265
<i>Nail Elena Patricia Álvarez Aragón</i>	
<i>Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi</i>	

Prólogo

La educación es el instrumento más importante de movilidad social de que disponen las naciones; es también una herramienta potente para transformar la sociedad. El cumplimiento de estas funciones exige que los procesos formativos se desarrollen con altos estándares de calidad, con un enfoque integral y desde una visión de cambio que impulse las fuerzas del progreso. Sin embargo, para que estos ambiciosos objetivos se alcancen es necesario, entre otros aspectos, atender los problemas propios de las instituciones educativas que impiden la adopción de las mejores prácticas e inhiben la colaboración interna y con otras escuelas y organizaciones, así como fortalecer su vinculación con la comunidad. En este escenario, la gestión educativa se convierte en un medio fundamental para incidir en la vida escolar y mejorar los resultados educativos. Es por ello que un grupo de investigadores educativos preocupados por aportar sus conocimientos y experiencia a la resolución de problemas escolares concretos ha integrado el libro *Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos*, con el cual intentan incidir sobre la práctica educativa desde una perspectiva de investigación e intervención comprometida con la realidad.

La obra coordinada por Mtra. Antonia Miramontes Arteaga, Héctor Jaime Macías Rodríguez y José Candelario Osuna García logra reunir experiencias, reflexiones y aprendizajes derivados de procesos reales de gestión e intervención socioeducativa. En ella, la gestión no se concibe como una función técnica o administrativa, sino como una praxis humana, ética y transformadora, sustentada en la colaboración, el diálogo y la reflexión crítica.

Uno de los aciertos más relevantes de este libro es su capacidad para articular teoría y práctica. Los distintos capítulos dan cuenta de un pensamiento pedagógico que asume la investigación y la acción como dimensiones inseparables del quehacer educativo. En cada proyecto se advierte

la intención de comprender la realidad, pero también de transformarla, mediante propuestas construidas desde dentro de los contextos escolares y en diálogo con los actores que los habitan.

Esta obra se desarrolla desde un enfoque crítico progresista de la gestión e intervención educativa, al reconocer que toda mejora auténtica surge de la práctica reflexiva y del compromiso ético de los agentes educativos con su propio desarrollo profesional y comunitario. La gestión, entendida como praxis, se convierte así en un proceso dialéctico que vincula pensamiento y acción, reflexión y experiencia, análisis y transformación. Cada proyecto aquí reunido refleja una notable coherencia entre la intencionalidad ética y la pertinencia pedagógica. Las experiencias muestran que la gestión educativa cobra sentido cuando se orienta a la mejora de la convivencia, la equidad, la comunicación institucional y la innovación pedagógica. No son ejercicios burocráticos ni teóricos en abstracto, sino propuestas vivas, contextualizadas, que revelan la capacidad de las comunidades educativas para generar soluciones creativas y colectivas frente a sus desafíos.

En este sentido, *Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos* trasciende el ámbito académico para convertirse en un referente práctico y conceptual. Ofrece rutas para la acción y modelos de pensamiento que pueden inspirar tanto a docentes y directivos como a investigadores y estudiantes interesados en fortalecer los procesos de gestión y liderazgo educativo desde una visión humanista, crítica y participativa.

Las páginas de esta obra nos invitan a mirar la educación como un espacio de transformación social y cultural, donde la gestión adquiere su sentido más profundo: el de crear las condiciones para el desarrollo integral de las personas y el fortalecimiento de las comunidades. La lectura de estos trabajos deja en claro que investigar es intervenir, e intervenir es generar conocimiento significativo para la mejora de las prácticas, las instituciones y las relaciones humanas que las sostienen.

Introducción

Uno de los requerimientos principales en el mundo contemporáneo es procurar una educación de mayor calidad a fin de responder a la exigencia de lograr promover el pleno desarrollo de las personas y las sociedades, lo que ha derivado hacia el interior de los sistemas educativos en la necesidad de hacer una revisión permanente de sus estructuras y prácticas a fin de estar en condiciones de ofrecer una educación pertinente, relevante, eficaz y equitativa.

Promover una educación con calidad hoy en día representa un amplio desafío en el marco de las diversas problemáticas que existen y emergen en el campo educativo como resultado de los cambios sociales del mundo actual, ya que se requiere no solo de procesos reflexivos que contribuyan a generar explicaciones sobre cómo lograr un adecuado mejoramiento de la educación y sus sistemas, sino sobre todo responder a la necesidad de impulsar estrategias y acciones planificadas que posibiliten otorgar soluciones prácticas a las problemáticas, en aras de lograr un enfoque que priorice el fortalecimiento y transformación de los contextos educativos.

Por esta razón, la gestión educativa a pesar de ser un campo de poca edad se ha constituido en un importante recurso, ya que por sus características posibilita centrar la atención en el conjunto amplio de procesos y dinámicas que se promueven y desarrollan al interior de los sistemas e instituciones educativas y que inciden de forma directa en la calidad de los procesos de aprendizaje. La importancia de la gestión educativa radica en gran medida en su carácter teórico-instrumental, puesto que ofrece herramientas tanto para formular planteamientos teóricos como para planificar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles de concreción, ya sea en un amplio marco de los sistemas educativos con todos sus elementos constitutivos, en los procesos de gestión a nivel institucional o la gestión escolar propiamente que desarrollan de manera cotidiana los actores en los espacios educativos.

El presente libro integra una serie de trabajos que derivan de proyectos generados a partir de experiencias directas en organizaciones educativas ubicadas en contextos diversos con características y requerimientos particulares. El elemento común de todos y cada uno de los trabajos que aquí se presentan es haber realizado desde la gestión educativa un diagnóstico que posibilitó desde distintas dimensiones el diseño, aplicación y evaluación de estrategias para proveer soluciones a las problemáticas educativas abordadas en cada una de esas organizaciones, con la finalidad de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación.

El título del libro obedece justamente al enfoque adoptado por cada uno de los trabajos, es decir, responder a la estrecha relación que existe entre la labor reflexiva que se produce al abordar el estudio de las problemáticas del quehacer educativo, lo que facilita tanto formular interrogantes sobre realidades educativas como visibilizar las causas de las problemáticas a través de su diagnóstico, y la necesidad de ofrecer respuestas a dichas problemáticas a través de procesos emergentes de solución mediante la articulación de diversas estrategias y acciones.

El libro se divide en tres partes. En la primera parte, que consta de cuatro capítulos, se abordan aquellos trabajos que tuvieron como centro de atención la gestión educativa en procesos institucionales, ya fuera para promover la participación de la comunidad, la colaboración entre integrantes de una organización, el uso de la información o el diseño de planes estratégicos.

El capítulo 1, “Modelo de gestión escolar orientado al fortalecimiento de la gestión de la comunidad en la Escuela Primaria Héroes Mexicanos de 1910” se centra en la participación parental en la educación básica como factor clave para el éxito académico de los estudiantes. Aun cuando en muchas instituciones públicas la gestión escolar no cuenta con estrategias definidas para fomentar el involucramiento de las familias en el proceso educativo, el proyecto ofrece un modelo de gestión de la comunidad que busca fortalecer la participación parental a través de un enfoque metodológico que se basó en la investigación-acción y a través del cual se propusieron estrategias para mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias. Los hallazgos sugieren que la implementación de estrategias organizadas y participativas favorece una mayor implicación de los padres en el desarrollo

educativo de sus hijos, contribuyendo a una mejor convivencia escolar y al rendimiento académico del alumnado.

El capítulo 2, titulado “La comunicación como herramienta para fortalecer la colaboración en una organización educativa”, es un proyecto que se orientó a la aplicación de estrategias de comunicación diseñadas e implementadas para el mejoramiento del trabajo colaborativo y la eficiencia administrativa dentro de un plantel de educación media. A partir de la hipótesis que sustenta que una estrategia de comunicación bien estructurada, basada en el desarrollo de habilidades personales y en la institucionalización de canales internos eficaces, puede favorecer significativamente la colaboración interdepartamental y mejorar la eficiencia administrativa en el ámbito escolar, los resultados concluyen que el fortalecer la comunicación interna en una institución educativa no solo mejora los procesos administrativos, sino que sobre todo contribuye a una mayor interacción entre los distintos niveles de personal y, por ende, a la promoción y desarrollo de un entorno organizacional más participativo, centrado en el ser humano.

El capítulo 3, “Estrategias de comunicación para promover el uso eficaz de la información en procesos de gestión institucional”, ofrece los resultados de un proyecto que se desarrolló en una universidad pública con la finalidad de implementar estrategias de comunicación para promover el acceso y uso de la información y con ello tratar de contribuir a la eficacia de los procesos de gestión institucional. El punto de partida lo constituyó la realización de una investigación diagnóstica que identificó como problemática central que existía una alta demanda de consultas de información y al mismo tiempo un desconocimiento sobre cómo acceder y utilizar la información relacionada, traduciéndose en una afectación de los procesos administrativos. Los resultados obtenidos a través de la implementación de las estrategias diseñadas indican que se logró fortalecer la comunicación interna y promover una mayor colaboración debido a que las estrategias de comunicación diseñadas se centraron en atender las necesidades detectadas a través del diagnóstico.

El capítulo 4, “La planeación estratégica como herramienta de transformación en la gestión educativa: Estudio de caso del Colegio Salesiano de la Frontera A. C.”, toma como estudio de caso el plan de desarrollo escolar de un centro educativo salesiano y analiza la importancia de la

planeación estratégica como un componente esencial en la gestión educativa contemporánea y un eje articulador de las acciones institucionales para impulsar la mejora continua. Un supuesto es que la planeación estratégica no se debe concebir únicamente como un documento, sino como una herramienta que posibilita el ordenamiento y orientación de cada una de las decisiones y procesos que se desarrollan en una institución educativa, por lo que su impulso se constituye en una vía sólida para transformar la escuela en un espacio de aprendizaje significativo, de desarrollo integral y de construcción de ciudadanía.

La segunda parte del libro incorpora los trabajos que tuvieron como objeto de intervención la gestión de procesos de aprendizaje tanto en el nivel de educación superior como media y básica. El conjunto de estos trabajos reiteran la centralidad de los procesos pedagógicos para generar y facilitar aprendizajes, aportando propuestas específicas para abordar problemáticas concretas.

El capítulo 5, cuyo título es “Comunidad de práctica para mejorar el ambiente de aprendizaje en la Licenciatura en Filosofía de la UABC”, presenta los resultados del desarrollo de un proyecto de intervención educativa en la Licenciatura en Filosofía, el cual es un programa educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en el Campus Tijuana. El proyecto se orientó a mejorar el ambiente educativo mediante la creación de una Comunidad de Práctica (CoP), con la participación voluntaria de estudiantes y docentes de la carrera en cuestión. La estrategia principal buscó responder a condiciones de aislamiento, competencia y fragmentación señaladas por el propio estudiantado como características del ambiente formativo, fomentando vínculos colaborativos y el desarrollo de una identidad profesional compartida mediante círculos de lectura y espacios de reflexión colectiva, que generaron prácticas alternativas con el propósito de resignificar la experiencia formativa y fortalecer las relaciones humanas entre sus miembros, como un primer esfuerzo para revertir esas condiciones de aislamiento y fragmentación.

El capítulo 6, “Alcances y límites de la enseñanza de la filosofía como catalizadora del pensamiento crítico en la educación básica”, examina el potencial y las limitaciones de la enseñanza de la filosofía como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico en la educación secundaria. A partir de un diagnóstico realizado en una institución de educación, se

propuso un modelo de intervención que, entre sus principales logros, destaca el impulso de la apropiación del diálogo socrático y el interés generado por los dilemas éticos, además de la motivación producida por actividades como el scaperoom filosófico. La intervención demostró que la enseñanza de la filosofía en secundaria, incluso en un formato extracurricular, puede convertirse en un medio efectivo para fomentar el pensamiento crítico cuando se emplean metodologías activas, contenidos contextualizados, recursos audiovisuales y estrategias de evaluación formativa.

El capítulo 7, “Literatura infantil para acompañar lo que aún no tiene nombre: intervención educativa en la primaria Reggio Institute”, es un trabajo que explora el valor de la literatura infantil como estrategia pedagógica para acompañar el desarrollo de la autorregulación emocional en el estudiantado de primer grado de educación básica. La intervención se llevó a cabo en la primaria Reggio Institute, en la ciudad de Tijuana, Baja California, en un grupo que manifestaba dificultades para gestionar sus emociones. A partir de un diagnóstico inicial, se diseñó una propuesta estructurada en tres momentos: lectura mediada de cuentos, creación de relatos propios y socialización de lo creado. A lo largo del proceso, las niñas y los niños mostraron avances en el reconocimiento emocional, en la expresión simbólica de lo que sentían y en la construcción de vínculos más empáticos con sus pares. Los cuentos funcionaron como puentes entre la experiencia interna y la palabra, permitiendo que lo emocional tuviera un lugar legítimo en el aula. La propuesta se fundamentó en la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (2010) y el aprendizaje social de Bandura (1987), y estableció que la autorregulación emocional puede trabajarse desde lo cotidiano, sin fórmulas rígidas, y que en principio se requiere una historia bien elegida, una pregunta honesta y un espacio de escucha.

El capítulo 8, “Programa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo de 2.º de secundaria en el Centro Escolar Nuevo Continente”, consiste en el diseño de un proyecto de intervención en un centro escolar para aumentar el interés por la lectura, fomentar la participación activa y reforzar la retención de información con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de secundaria. Se planteó como hipótesis que, mediante la ejecución de un programa estructurado de fortalecimiento de la comprensión lectora, los alumnos podrían mejorar de manera importante sus habilidades de

análisis, pensamiento crítico y competencias lectoras necesarias para su nivel educativo. Los resultados indican que la integración de metodologías más dinámicas, el uso de materiales adecuados y la participación activa del estudiantado demuestran ser estrategias eficaces para mejorar la comprensión lectora.

El capítulo 9, “Taller de matemáticas para estudiantes de primaria del Instituto Kraizen plantel Insurgentes”, presenta los resultados de un proyecto de intervención que se desarrolló con el objetivo de atender el rezago matemático en estudiantes de nivel primaria mediante el diseño, planeación e implementación de estrategias didácticas. A partir de un diagnóstico contextual que identificó como causas relacionadas con el rezago la modalidad virtual durante la pandemia, la falta de tiempo en clase, la ausencia de actividades de refuerzo en casa, el uso de un enfoque tradicional en la enseñanza de las matemáticas y un sentimiento negativo asociado a la materia, se procedió a implementar un programa que consistió en la gestión de actividades de divulgación matemática y la evaluación continua de los estudiantes. Los resultados evidenciaron avances en la comprensión de conceptos matemáticos, un mayor interés por la asignatura y una mejora en habilidades básicas como operaciones y resolución de problemas. Se concluyó que el diseño de estrategias didácticas propuestas en el plan de intervención fortaleció significativamente el aprendizaje matemático de los estudiantes.

El capítulo 10, “Estrategias musicales para el aprendizaje en preescolar: Una propuesta didáctica para el Jardín de Niños El Camino Educativo y Artes A. C.”, presenta los resultados de una intervención educativa desarrollada en una organización educativa con el objetivo de implementar estrategias para desarrollar actividades musicales en alumnas y alumnos en etapa preescolar. Partiendo de un enfoque mixto de investigación, el estudio exploró a través de diversos instrumentos como entrevistas, encuestas, observaciones directas y registro de observaciones la falta de estimulación musical por parte de las educadoras frente a grupo.

En el capítulo 11, “Del aula a la comunidad: un puente lingüístico de inclusión para la comunidad migrante haitiana”, presenta los resultados de una intervención educativa desarrollada en el Centro Scalabrini de Formación para Migrantes (CESFOM), en Tijuana, Baja California. Su objetivo fue diseñar e implementar un programa de enseñanza del español como segunda lengua para personas migrantes haitianas no hispanoha-

blantes. Desde un enfoque cualitativo, participativo y contextualizado, el estudio exploró las necesidades lingüísticas, sociales y culturales de los estudiantes, utilizando encuestas, observaciones y diarios de campo como instrumentos de recolección de datos. Los resultados evidencian que la enseñanza del español en escenarios migratorios trasciende el aprendizaje gramatical y se configura como un acto de inclusión y dignificación. Este estudio aporta elementos clave para el diseño de programas educativos sensibles a la diversidad, culturalmente pertinentes y comprometidos con el derecho a una educación de calidad para personas en situación de migración.

La tercera y última parte del libro incorpora proyectos que tuvieron como objeto de atención la gestión de la práctica docente.

El capítulo 12, “Comunidades docentes para enfrentar las BAP y el estrés emocional en el aula”, consiste en un proyecto de intervención que surgió como respuesta a la falta de formación continua del profesorado en relación con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), así como al escaso apoyo emocional para afrontar el estrés pedagógico que se genera como resultado de la inclusión educativa de personas con discapacidad sin el acompañamiento docente efectivo. El proyecto se orientó a la construcción de una comunidad docente, capaz de gestionar sus propios procesos de formación continua y de acompañamiento emocional para enfrentar las BAP desde sus espacios de trabajo. Para cumplir con este propósito, se llevó a cabo un diagnóstico en el que participaron las y los docentes de la institución privada y, con base en los datos obtenidos, se diseñó e implementó un plan de intervención contextualizado, que contempló el desarrollo de talleres, conferencias, repositorios digitales y actividades en el marco del Consejo Técnico Escolar, como una propuesta integral, tendiente a convertirse en un proyecto autogestionado de profesionalización docente. Los resultados mostraron una mejora en la diferenciación de las características estudiantiles asociadas a las BAP, un incremento significativo en el uso de herramientas pedagógicas inclusivas y un impacto positivo en el bienestar emocional del profesorado. A su vez, se generaron comunidades de aprendizaje que promovieron la colaboración entre docentes.

El capítulo 13, “Transversalidad curricular en la enseñanza del inglés: una intervención educativa en educación media superior”, documenta una intervención educativa orientada a implementar el enfoque de

transversalidad curricular en la enseñanza del inglés en el CECyTE BC “Las Águilas”. A partir de la realización de un diagnóstico que identificó limitaciones metodológicas y estructurales en la práctica docente, se desarrolló un proyecto de intervención que incluyó talleres, diseño de secuencias didácticas y creación de un repositorio digital. A partir de los resultados obtenidos, se observó como consecuencia una mayor motivación estudiantil y una disposición docente al cambio, lo que lleva a establecer que una formación y acompañamiento adecuado posibilita transformar la enseñanza del inglés hacia un enfoque más integral y contextualizado.

En lo que respecta al capítulo 14, denominado “Educación emocional: impacto y desafíos en el ámbito educativo”, se analiza la importancia de las competencias socioemocionales en los docentes, con base en el análisis de entrevistas realizadas a expertos internacionales en el campo de la educación emocional. A través de un enfoque cualitativo que explora las implicaciones que estas competencias tienen en el bienestar docente, la calidad educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje, las entrevistas tratan de ofrecer una mirada amplia y crítica sobre la necesidad de repensar el rol del educador, situando las emociones en el centro del quehacer pedagógico. De igual forma, este trabajo buscó visibilizar cómo el desarrollo emocional de los docentes es una condición necesaria para lograr una educación más humana, empática y transformadora.

Por último, en el capítulo 15, “Formación docente basada en la atención psicopedagógica de estudiantes dentro del Trastorno del espectro autista: el caso del Secundaria General número 4 Ricardo Flores Magón”, se aborda la importancia de la formación docente en la atención de los estudiantes con el Trastorno Espectro Autista (TEA por sus siglas). Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana se busca entender cómo los centros educativos están trabajando con los estudiantes con el trastorno del Espectro Autista, de manera particular en la Secundaria General N° 4 Ricardo Flores Magón en la Ciudad de Tijuana. Los resultados destacan las dificultades que han encontrado los docentes en la atención individual de cada estudiante debido a la masificación de los salones de clase.

I

Gestión de procesos institucionales

Capítulo 1

Modelo de gestión escolar orientado al fortalecimiento de la gestión de la comunidad en la Escuela Primaria Héroes Mexicanos de 1910

*Osmar Damián Jaimes
Ma. Antonia Miramontes Arteaga*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258030>



Introducción

La participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos es un componente fundamental para el éxito escolar. Estudios como los de Epstein (2001) y Henderson y Mapp (2002) han demostrado que la implicación activa de las familias contribuye al desarrollo académico, emocional y social del alumnado. No obstante, en muchas escuelas públicas, la gestión de la comunidad educativa se enfrenta a barreras que limitan la participación parental, tales como la falta de estrategias institucionalizadas, la desconfianza en las autoridades escolares y la ausencia de canales de comunicación efectivos.

El presente estudio surge de la necesidad de fortalecer la gestión escolar en la Escuela Primaria Héroes Mexicanos de 1910, ubicada en Tijuana, Baja California, a través de un modelo de gestión de la comunidad que promueva la colaboración entre docentes, directivos y familias. Se parte del problema identificado en la falta de estrategias estructuradas para fomentar la participación parental, lo que impacta en el trabajo colaborativo y la comunicación en la institución.

El objetivo de este estudio fue diseñar e implementar estrategias intencionadas que permitieron fortalecer la gestión de la comunidad escolar y mejorar la participación de los padres de familia. A través de un enfoque metodológico basado en la investigación-acción, se buscó analizar las prácticas actuales y proponer acciones concretas para su mejora. La justificación del estudio radica en la necesidad de transformar la relación entre la escuela y la familia, promoviendo una cultura de colaboración y responsabilidad compartida. Además, se espera que los resultados de este estudio sirvan como referencia para otras instituciones que busquen fortalecer la participación parental mediante la aplicación de estrategias de gestión comunitaria.

Marco teórico

La gestión escolar es un proceso clave para garantizar el adecuado funcionamiento de una institución educativa. Según diversos autores, la gestión escolar debe integrar dimensiones organizativas, administrativas, pedagógicas y comunitarias para lograr una educación de calidad (Fullan, 2007; Bolívar, 2012). En este sentido, la gestión de la comunidad se refiere a las estrategias que permiten involucrar activamente a las familias en la vida escolar, generando un entorno de cooperación y corresponsabilidad.

Asimismo, dentro de los enfoques contemporáneos de gestión educativa, destaca la gestión escolar estratégica, entendida como un proceso orientado a la mejora continua y al logro de resultados educativos significativos. Según Murillo (2012), la gestión estratégica se fundamenta en el análisis del contexto, la definición clara de metas, la planificación participativa, el uso eficiente de los recursos y la evaluación permanente. Este enfoque plantea que las decisiones escolares deben estar alineadas con una visión compartida, fortaleciendo la corresponsabilidad entre los actores educativos. La gestión escolar estratégica promueve una cultura de liderazgo distribuido y colaboración, lo cual resulta esencial para transformar las prácticas escolares y generar impactos sostenibles en el aprendizaje del alumnado.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana propone una visión de la educación centrada en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar. Esta propuesta reconoce que la colaboración entre escuela, familia y comunidad es esencial para generar ambientes de aprendizaje significativos y democráticos (SEP, 2022). Desde esta perspectiva, se entiende que el vínculo entre docentes, directivos y padres de familia debe fortalecerse mediante estrategias de corresponsabilidad que permitan avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y con sentido social. Como lo señala Díaz Barriga (2020), la participación de las familias no debe limitarse a lo administrativo, sino extenderse a procesos de reflexión conjunta sobre el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Además, Epstein (2001) propone un modelo de participación parental basado en seis tipos de interacción: crianza, comunicación, voluntariado,

aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Este modelo permite analizar los distintos niveles de involucramiento de los padres y cómo estos pueden influir en la educación de sus hijos.

Marco conceptual

El marco conceptual establece las ideas y teorías que fundamentaron este proyecto, enfocadas en tres elementos principales: la participación parental, la gestión escolar estratégica y la relación familia-escuela-comunidad. Estos conceptos fueron esenciales para diseñar estrategias que respondan al problema identificado en la Escuela Primaria Héroes Mexicanos de 1910.

La participación parental se refiere al involucramiento de las familias en las actividades escolares y en el proceso educativo de sus hijos. Este concepto abarca desde acciones simples, como asistir a reuniones, hasta roles más activos, como colaborar en proyectos escolares. En la Ley General de Educación (DOF, 2019) y la Ley de Educación del Estado de Baja California (2020), se destaca que los padres tienen la responsabilidad de contribuir al aprendizaje de sus hijos en coordinación con la escuela. Según Epstein (2001), la participación de los padres en la educación no únicamente fortalece el rendimiento académico, sino también la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. En este proyecto, se entiende la participación parental como una colaboración estrecha y constante entre familias y escuela, que va más allá de eventos ocasionales, buscando fortalecer su papel como actores clave en la educación.

La gestión escolar estratégica se considera como un enfoque integral orientado a la mejora continua de los procesos educativos, priorizando la planeación participativa, el liderazgo distribuido y el uso eficiente de los recursos. Para Murillo (2012), la gestión estratégica en educación implica tomar decisiones con base en un análisis contextual, con metas claras y evaluaciones sistemáticas, involucrando a toda la comunidad educativa en el diseño e implementación de acciones. Este enfoque reconoce que la toma de decisiones debe estar basada en el análisis del contexto escolar y en la participación activa de todos los actores educativos, especialmente

las familias, como corresponsables en la construcción de comunidades escolares más fuertes.

La relación familia-escuela-comunidad se entiende como una alianza colaborativa que trasciende los límites físicos de la escuela y promueve la integración social. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) subraya la importancia de establecer redes de apoyo entre todos los actores educativos y sociales para alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de excelencia. Esta relación favorece la construcción de una cultura de corresponsabilidad, diálogo y respeto mutuo, que impacta positivamente en la formación académica y personal del alumnado. Fortalecer esta relación requiere establecer mecanismos de comunicación efectivos, espacios de participación real y proyectos compartidos que vinculen a todos los sectores involucrados en la educación.

Metodología y hallazgos clave

El presente proyecto se construyó mediante un enfoque metodológico mixto, que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión integral del fenómeno de estudio. Se aplicaron sondeos de opinión a docentes y padres de familia, entrevistas semiestructuradas a personal directivo y grupos focales con integrantes del Consejo Escolar de Participación Social. Desde el enfoque cuantitativo, se midieron aspectos como el nivel de participación parental, la percepción sobre la comunicación entre escuela y familia, la motivación para colaborar, el clima laboral y la participación en actividades escolares. En el ámbito cualitativo, se profundizó en las experiencias, percepciones y barreras que enfrentan los actores escolares para fortalecer la gestión de la comunidad.

Entre los principales hallazgos, se identificó una participación parental limitada, una comunicación poco estructurada y una falta de coordinación clara entre los actores escolares. Asimismo, se reconoció la ausencia de estrategias institucionalizadas que orienten la colaboración entre escuela y familias, así como una escasa cultura de corresponsabilidad. Estos hallazgos fundamentaron el diseño de una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de la gestión comunitaria desde un enfoque estratégico.

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención diseñada para la institución se centró en el fortalecimiento de la gestión escolar orientada a la participación de la comunidad educativa, con especial énfasis en la participación parental. Esta propuesta contempló una serie de estrategias articuladas en torno a tres ejes principales:

- Fortalecimiento del liderazgo directivo: Mediante capacitaciones específicas en liderazgo participativo, comunicación efectiva y resolución de conflictos, se buscó dotar al personal directivo de herramientas que promovieran una gestión más inclusiva y colaborativa.
- Mejora de la comunicación y colaboración entre los actores escolares: Se implementó la creación de un correo institucional y el establecimiento de mecanismos de comunicación formales y regulares entre directivos, docentes y padres de familia, así como la organización de talleres colaborativos.
- Integración de estrategias en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC): Se diseñaron actividades y acciones específicas para fortalecer la participación parental y se integraron al PEMC, buscando su institucionalización y sostenibilidad a mediano y largo plazo.

Estas acciones se desarrollaron a través de un enfoque de trabajo colaborativo que involucró activamente a todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo directivos, docentes, padres de familia y miembros del Consejo Escolar de Participación Social. Este enfoque promovió el diálogo constante, la toma de decisiones compartida y la generación de acuerdos consensuados, lo cual fortaleció los lazos de confianza entre los actores educativos. A través de actividades conjuntas, espacios de reflexión y mecanismos de corresponsabilidad, se lograron construir compromisos sólidos orientados a la mejora institucional. Esta colaboración efectiva permitió transformar gradualmente la cultura organizacional, transitando de prácticas aisladas y reactivas hacia una dinámica participativa, corresponsable y orientada al logro de metas comunes.

Resultados

El proceso de intervención educativa en la institución permitió identificar hallazgos significativos que reflejan el impacto de las estrategias implementadas para fortalecer la gestión escolar y fomentar la participación parental.

En primera instancia, los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a padres de familia y docentes permitieron constatar una mejora en la percepción sobre la comunicación escuela-familia. Antes de la intervención, la comunicación se caracterizaba por ser limitada, reactiva y poco estructurada. Tras la aplicación de estrategias como la integración del Consejo Escolar de Participación Social en la toma de decisiones para la elaboración del PEMC y el establecimiento de reuniones periódicas entre directivos, docentes y padres, se observó un aumento en la fluidez y la frecuencia de la comunicación.

En relación con la participación parental en actividades escolares, se registró un incremento significativo en la asistencia y colaboración de los padres en eventos escolares, talleres y asambleas. Esto fue posible gracias a la implementación de actividades diseñadas específicamente para fomentar su involucramiento, como el evento donde se les entregó a los padres un reconocimiento por su constante colaboración y apoyo a la escuela, así como a la generación de espacios de diálogo y corresponsabilidad.

Por otra parte, la percepción del personal docente respecto a la participación de las familias también mejoró de manera notable. Mientras que al inicio del proyecto se identificaba una visión pesimista respecto al apoyo de los padres en el proceso educativo, posterior a la intervención los docentes reconocieron una mayor disposición de las familias para colaborar, así como una actitud más abierta para el trabajo conjunto.

En cuanto al fortalecimiento de la gestión directiva, se logró establecer una estructura más organizada para la coordinación de acciones con el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS). La realización de capacitaciones dirigidas al personal directivo sobre liderazgo participativo y resolución de conflictos contribuyó al fortalecimiento de habilidades de gestión escolar más democráticas y orientadas a la colaboración.

Finalmente, se puede señalar que los cambios observados en la cultura institucional fueron evidentes, particularmente en la transición de un modelo de participación esporádica hacia un modelo más sistemático e intencionado. La incorporación de estrategias definidas en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) permitió dar sostenibilidad a las acciones iniciadas, sentando bases para su continuidad en el futuro.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y reflexiones surgidas de este proyecto de intervención, se propusieron las siguientes recomendaciones para consolidar y extender los logros alcanzados: Sistematizar las estrategias exitosas: Incorporar de manera formal las acciones implementadas en los instrumentos de planeación escolar como el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), asegurando su continuidad y evaluación periódica.

Fortalecer la formación continua: Promover capacitaciones periódicas para el personal directivo y docente en temas de liderazgo participativo, gestión escolar estratégica y trabajo colaborativo con la comunidad. Diversificar los canales de comunicación: Ampliar los medios de contacto con las familias, incorporando plataformas digitales y estrategias de comunicación directa que faciliten la interacción y el acompañamiento escolar.

Fomentar una cultura de corresponsabilidad: Establecer acuerdos de colaboración escuela-familia-comunidad que refuercen el sentido de pertenencia y el compromiso compartido con la mejora educativa. Replicar el modelo en otros contextos: Adaptar y aplicar la propuesta de intervención en otras escuelas públicas que presenten retos similares en materia de participación parental, considerando las particularidades de cada comunidad escolar. Evaluar de manera continua: Implementar mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan medir el impacto de las estrategias aplicadas y realizar ajustes oportunos para mejorar los procesos de gestión escolar y participación comunitaria.

Conclusiones

La implementación de un modelo de gestión escolar orientado al fortalecimiento de la gestión de la comunidad en la Escuela Primaria Héroes Mexicanos de 1910 permitió constatar la importancia de estructurar estrategias intencionadas para fomentar la participación activa de las familias en la vida escolar.

Los resultados evidenciaron que la participación parental puede ser fortalecida cuando se establecen canales de comunicación efectivos, se brinda capacitación al personal directivo y se promueve una cultura organizacional basada en la colaboración y corresponsabilidad. Se logró comprobar que una gestión escolar con enfoque estratégico impacta positivamente no solo en el nivel de participación de los padres de familia, sino también en el clima organizacional y en la motivación del personal docente para involucrarse en procesos de mejora continua.

Además, el proyecto confirmó que la participación parental no debe entenderse como un proceso espontáneo, sino como una construcción social que requiere ser promovida, organizada y acompañada desde la gestión escolar. Finalmente, este modelo de intervención demostró ser una vía efectiva para generar cambios sostenibles en la dinámica escuela-familia, ofreciendo una ruta viable para otras instituciones que busquen fortalecer su comunidad educativa a partir de estrategias planificadas y corresponsables.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). *La dirección escolar: conocimiento y desarrollo profesional*. Narcea.
- Congreso del Estado de Baja California. (2020). Ley de Educación del Estado de Baja California. *Periódico Oficial del Estado*. <https://www.congresobc.gob.mx/leyes/ley-educacion.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: Una aproximación desde el pensamiento pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 1059-1085.

- DOF. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Murillo, F. J. (2012). La gestión escolar: una revisión de sus dimensiones y componentes básicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-20.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *La Nueva Escuela Mexicana. Fundamentos y principios pedagógicos*. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- UNESCO. (2015). *Gestión educativa y liderazgo escolar en América Latina: Avances, problemas y desafíos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Capítulo 2

La comunicación como herramienta para fortalecer la colaboración en una organización educativa

*Montserrat Estefanía González Medina
Héctor Jaime Macías Rodríguez*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258047>



Introducción

¿Es posible que una institución educativa funcione con eficacia si sus miembros no logran comunicarse de manera clara, oportuna y empática? Esta pregunta abre paso a una reflexión sobre el papel que desempeña la comunicación dentro de las organizaciones escolares. En entornos donde conviven distintas jerarquías, funciones y dinámicas, la comunicación no puede ser vista como un proceso meramente técnico, sino como un eje que ayuda al trabajo conjunto, facilita la toma de decisiones y fortalece el sentido de pertenencia entre los integrantes de una comunidad (Miranda y Tabares, 2015). En el contexto educativo actual, caracterizado por sus desafíos administrativos, la diversificación de funciones y la necesidad de responder con eficiencia a las distintas demandas, las instituciones requieren algo más que estructura: necesitan colaboración efectiva.

La colaboración no ocurre de forma espontánea, sino que se construye y fortalece a través de procesos comunicativos sólidos, que permitan la coordinación, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones compartida (Pico & Rodríguez, 2012). Cuando la comunicación falla, también lo hace el trabajo en equipo, la eficiencia y, en última instancia, la calidad de todas las actividades que se realizan en una institución educativa. En ese sentido, la comunicación se reconoce como un eje esencial de cualquier organización y fortalecerla no es solo una cuestión funcional, sino un proceso que resulta fundamental para mejorar el clima organizacional y potenciar la cultura organizacional (Robbins & Judge, 2020), ya que, como intercambio de información entre personas, constituye uno de los procesos fundamentales de cualquier organización social (Chiavenato, 2006).

Asimismo, la gestión administrativa en una institución educativa va más allá de cumplir con tareas operativas ya que implica la formación de relaciones humanas y canales de comunicación que en conjunto hacen posible el cumplimiento de objetivos institucionales (Huertas & Rodríguez,

2006) por lo que una institución será eficaz si logra el desarrollo de manera integral de procesos de comunicación entre todos sus integrantes, lo cual implica la creación de una comunidad de información entre emisores y receptores gracias a prácticas comunicativas eficientes (Stoll, et. Al, 2006) y por ende un adecuado clima comunicacional, que será la percepción compartida sobre la calidad de la comunicación interna (Redding y Sanborn, 1964). En ese sentido, la comunicación colaborativa, aquella que se basa en el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas, promueve la cohesión y el trabajo en equipo, elementos esenciales para alcanzar metas institucionales (Quintero y Valencia, 2018). Ello significa que la comunicación dentro de una organización resulta un proceso estratégico que permite generar ambientes laborales más armónicos, tomar decisiones informadas y construir relaciones colaborativas (Costa, 2001).

Este trabajo se centra en el desarrollo y aplicación de estrategias de comunicación como herramientas fundamentales para fortalecer la colaboración y la eficiencia administrativa dentro de una institución educativa, en este caso el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECyTE BC), Plantel Zona Río en la ciudad de Tijuana, B.C. La elección de esta institución obedeció a la necesidad de intervenir en un entorno real donde se identificó la falta de comunicación como una de las principales barreras para alcanzar una gestión articulada y eficiente basada en la colaboración.

A partir de una investigación diagnóstica institucional, se diseñó un plan de intervención que se orientó a mejorar las habilidades comunicativas del personal directivo y administrativo, así como a establecer canales formales y accesibles de comunicación interna. El trabajo partió de la premisa que establece que implementar estrategias comunicativas adecuadas, contextualizadas y sostenibles tiene un efecto positivo en la colaboración entre departamentos y en la eficiencia de los procesos administrativos. A través de un enfoque integral que incluye la capacitación en habilidades de comunicación efectiva, la evaluación de resultados y la creación de canales formales de intercambio de información, se buscó atender una necesidad concreta detectada en el plantel.

Por tanto, el objetivo de este capítulo es presentar los resultados de las estrategias de comunicación diseñadas e implementadas para el me-

joramiento del trabajo colaborativo y la eficiencia administrativa dentro del plantel a partir de la hipótesis que sustenta que una estrategia de comunicación bien estructurada, basada en el desarrollo de habilidades personales y en la institucionalización de canales internos eficaces, puede favorecer significativamente la colaboración interdepartamental y mejorar la eficiencia administrativa en el ámbito escolar.

Metodología

El contexto en el cual se desarrolló el proyecto fue el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECyTE BC), Plantel Zona Río, que se ubica en la ciudad de Tijuana, Baja California. El plantel cuenta con un total de 49 personas activas en el área administrativa, distribuidas en distintas áreas, y con 8 integrantes en el equipo directivo, conformado por el director, el subdirector administrativo, la subdirectora académica, dos coordinadoras adscritas a la subdirección académica y tres coordinadores pertenecientes a la subdirección administrativa.

Para desarrollar la investigación se utilizó una metodología mixta, es decir, un enfoque cualitativo y cuantitativo. Específicamente, el enfoque adoptado se fundamentó en los principios del paradigma socioconstructivista, el cual resalta la importancia de la participación activa de los actores involucrados, la adecuación contextual de los instrumentos aplicados y la colaboración como eje para el análisis y resolución de problemas, tal como lo proponen Creswell y Plano Clark (2017) y Nowell (2015). La metodología implementada permitió, por un lado, elaborar un diagnóstico detallado de las problemáticas institucionales y, por otro, estableció las condiciones necesarias para diseñar estrategias orientadas al fortalecimiento de la comunicación organizacional y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo.

La realización del diagnóstico comprendió cuatro fases fundamentales, como se aprecia en la Tabla 1, que permitieron el análisis multidimensional de los factores que inciden en la eficiencia operativa y la gestión administrativa del plantel.

Tabla 1*Fases del diagnóstico*

Fase	Objetivo	Instrumentos	Producto clave
Identificación de la problemática	Determinar áreas prioritarias de intervención	Revisión documental, reuniones preliminares	Formulación de hipótesis sobre fallas en comunicación y colaboración
Recolección de información	Obtener datos cualitativos y cuantitativos sobre percepciones	Entrevistas semiestructuradas, Cuestionario	Base de datos cualitativa y cuantitativa sobre percepciones sobre la comunicación y la colaboración
Análisis de los datos	Organizar e interpretar la información recolectada	Categorización temática Análisis estadístico	Patrones y tendencias identificadas
Presentación de hallazgos	Sintetizar resultados y formular propuestas	Informe diagnóstico	Conclusiones y recomendaciones organizadas

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se efectuó a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los coordinadores del plantel y la aplicación de cuestionarios al personal administrativo. Ambas herramientas fueron diseñadas para obtener información cualitativa y cuantitativa, permitiendo captar percepciones, experiencias y propuestas desde distintos niveles jerárquicos. Este enfoque integral facilitó la identificación de patrones comunes y barreras específicas que inciden en el desempeño organizacional.

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron un componente central del diagnóstico, dado el rol estratégico que desempeñan los coordinadores de plantel dentro de la estructura institucional. Por su función como vínculo entre la dirección y el personal operativo, su perspectiva aportó información clave sobre las dinámicas internas. Las entrevistas abordaron temáticas relacionadas con la falta de comunicación, la ambigüedad en la

delimitación de funciones y los obstáculos para una colaboración efectiva, como se indica en la tabla 2. A través de este instrumento, se obtuvieron ejemplos concretos que no solo permitieron reconocer problemáticas, sino también comprender sus causas y posibles vías de solución. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, y posteriormente se elaboraron matrices de categorización para organizar los discursos y comparar las percepciones entre entrevistados, para lo cual se siguió un enfoque de análisis temático, tal como lo proponen Nowell, Norris, White y Moules (2017). Esto permitió identificar convergencias, divergencias y casos representativos de las problemáticas organizacionales.

Tabla 2*Guía de entrevista semiestructurada aplicada a coordinadores*

1. ¿Cuáles considera que son actualmente las principales problemáticas a las que se enfrenta la gestión administrativa de su área laboral?
 2. ¿Cómo cree que afectan estas problemáticas a la eficiencia operativa de su área laboral?
 3. Estas problemáticas en su opinión ¿cómo pudieran atenderse o solucionarse?
 4. ¿Cómo describe la comunicación entre tus compañeros de trabajo?
 5. ¿Cómo describiría el nivel de colaboración que actualmente existe entre los compañeros de su área laboral?
 6. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos o barreras a los que se enfrenta la colaboración efectiva para una buena gestión administrativa?
 7. ¿Cómo considera que se han producido conflictos o malentendidos debido a la falta de colaboración en la gestión administrativa? ¿Podría describir unos ejemplos?
 8. ¿Qué sugerencias o ideas tiene para mejorar la colaboración en la gestión administrativa de su área laboral?
-

Nota. Elaboración propia

Por su parte el cuestionario que se aplicó al personal administrativo se diseñó a partir de la definición de tres variables de observación tanto con preguntas abiertas como con ítems estructurados con escala tipo Likert, como se indica en la tabla 3. Este instrumento facilitó evaluar las variables comunicación, liderazgo y colaboración. Entre los aspectos o dimensiones indagadas se incluyeron la frecuencia de reuniones, la efectividad de los canales utilizados y las barreras percibidas en el trabajo conjunto. El cuestionario se aplicó a través de la plataforma Google Forms, lo que

permitió automatizar la recolección de datos, generar representaciones gráficas y exportar la información para su análisis posterior en hojas de cálculo. El análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva, calculando frecuencias, porcentajes y promedios.

Tabla 3

Variables y dimensiones del cuestionario

Variable	Dimensiones
Comunicación	Canales de comunicación, Frecuencia de reuniones en el plantel Percepción de efectividad
Liderazgo	Percepción de liderazgo Influencia motivacional Ejemplos de prácticas efectivas.
Trabajo Colaborativo	Experiencias de colaboración Seguimiento a las actividades Obstáculos percibidos.

Nota. Elaboración propia

Definición de la muestra

La muestra seleccionada para este estudio fue definida mediante un enfoque intencional y estratégico (Cresswell & Plano, 2017), orientado a captar las percepciones de actores clave dentro del CECyTE BC Plantel Zona Río. La elección de los participantes se fundamentó privilegiando la participación activa, contextualizada y significativa de quienes desempeñaban funciones relevantes en la gestión institucional. La muestra estuvo conformada, como se muestra en la tabla 4, por cuatro coordinadores (académico, administrativo y de servicios educativos) quienes participaron en entrevistas semiestructuradas, y por 48 integrantes del personal administrativo, quienes respondieron el cuestionario diseñado específicamente para este estudio. Esta selección respondió a criterios de representatividad funcional, ya que ambos grupos ejercían una influencia directa en el desarrollo operativo y organizacional del plantel.

En el caso de los coordinadores, su inclusión permitió acceder a información estratégica sobre el funcionamiento interno de la institución, así como identificar problemáticas desde la perspectiva del liderazgo intermedio. Estos perfiles contaban con experiencia operativa y de gestión, y tenían la responsabilidad de coordinar equipos de trabajo y departamentos, lo que los posicionaba como actores fundamentales para el análisis institucional.

Por su parte, la participación del personal administrativo aportó un panorama complementario desde la base operativa. Este grupo cumplía funciones de enlace entre departamentos y contaba con experiencia directa en la ejecución de procesos institucionales. Su permanencia prolongada en el plantel favoreció la identificación de cambios estructurales, conflictos recurrentes y áreas de oportunidad. La diversidad de trayectorias profesionales dentro del personal administrativo enriqueció el análisis mediante la comparación de percepciones entre distintos niveles jerárquicos.

Entre los criterios considerados para la selección de la muestra, se procuró garantizar la representatividad de funciones clave y la diversidad de perspectivas organizacionales. Se priorizó la inclusión de perfiles con experiencia relevante en la gestión institucional, conocimiento de los procesos administrativos y acceso a información estratégica. Asimismo, se contempló la participación de personas con capacidad para aportar una visión integral sobre las dinámicas internas del plantel, considerando diferentes niveles jerárquicos y áreas de responsabilidad. Si bien el enfoque metodológico se centró en roles administrativos y de coordinación, debe señalarse que no se incluyeron directamente las voces de docentes ni estudiantes. Esta delimitación respondió al objetivo específico del estudio, orientado al análisis de las condiciones de colaboración y comunicación en los procesos administrativos. No obstante, esta decisión representa una posible limitación que podría ser abordada en investigaciones futuras de carácter complementario.

Tabla 4*Características de la muestra*

Rol	Tipo de muestreo	Tamaño	Criterios de selección
Coordinadores (académicos, administrativos y servicios)	Intencional	4	Ocupan roles clave en la gestión institucional; acceso a información estratégica
Personal administrativo	Censo parcial	48	Cobertura de todo el personal de base; experiencia operativa directa en procesos administrativos

Nota. Elaboración propia

Diseño de la propuesta de intervención

A partir de los hallazgos obtenidos en el diagnóstico mediante la entrevista y el cuestionario dirigido al personal administrativo y directivo, se diseñó una propuesta de intervención. Los resultados del diagnóstico permitieron identificar las problemáticas específicas, tales como la limitada comunicación efectiva, la escasa colaboración interdepartamental y la ausencia de un liderazgo institucional claramente definido. Estas condiciones orientaron el desarrollo de un plan estratégico alineado con las necesidades reales del plantel, con la finalidad de optimizar la gestión administrativa y promover un entorno organizacional más funcional a partir de atender el problema de una ausencia de colaboración derivada de una inadecuada comunicación.

Con este propósito, se plantearon tres objetivos estratégicos con sus respectivas metas, estrategias y acciones enfocadas en mejorar la eficiencia operativa, fortalecer el trabajo colaborativo e impulsar una cultura institucional basada en la comunicación abierta, el liderazgo efectivo y la corresponsabilidad. Estos objetivos estratégicos fueron los siguientes::

- 1) Diseñar estrategias de comunicación efectiva para el personal directivo y administrativo del CECyTE BC Plantel Zona Río Tijuana.
- 2) Implementar las estrategias de comunicación diseñadas.
- 3) Evaluar el impacto de las estrategias implementadas.

Las estrategias consistieron tanto en el diseño y aplicación de talleres de capacitación para desarrollar habilidades comunicativas tanto en el personal directivo como administrativo y en la generación de un manual de comunicación interna para contar con un referente formal.

La intervención se justificó en la necesidad de transformar el entorno institucional, dado que las condiciones detectadas repercutían negativamente en la moral del personal, la coordinación de procesos y el logro de metas colectivas. Para garantizar la efectividad de la propuesta, se definieron indicadores de seguimiento vinculados al grado de mejora en la comunicación interna, al fortalecimiento de la colaboración entre departamentos y al aumento de la satisfacción laboral. Asimismo, se establecieron procedimientos de seguimiento mediante reuniones periódicas y observación directa de los avances en campo, con el objetivo de asegurar la implementación efectiva de las acciones. Se buscó que la evaluación cumpliera una doble función: por un lado, medir los logros alcanzados; y por otro, generar insumos útiles para la toma de decisiones durante el proceso de intervención. Finalmente, se incorporaron mecanismos para asegurar la sostenibilidad del proyecto. Se establecieron acuerdos institucionales que favorecieron la continuidad de las acciones exitosas, así como la integración de prácticas colaborativas en los procedimientos administrativos habituales. Se procuró que la intervención no solo atendiera necesidades inmediatas, sino que también contribuyera a la generación de condiciones estructurales para el mejoramiento continuo de la gestión administrativa en el plantel. De manera esquemática se presentan en las tablas 5, 6 y 7 los objetivos estratégicos definidos, las metas, las estrategias, las acciones, los indicadores y los recursos que se utilizaron.

Tabla 5*Objetivo estratégico 1*

Objetivo Estratégico 1	Metas	Estrategias	Acciones	Indicadores	Recursos
Diseñar estrategias de comunicación efectiva para el personal directivo y administrativo del CE-CyTE BC Plantel Zona Río Tijuana.	Contar con el diseño de las estrategias de comunicación efectiva durante el segundo semestre del año 2024.	Diseñar talleres de capacitación en habilidades de comunicación efectiva.	Gestionar la contratación del responsable del taller. Definir el programa y contenidos. Definir el cronograma. Definir los recursos materiales.	Cronograma elaborado Cumplimiento del cronograma Módulos diseñados Materiales didácticos	Equipo seleccionado Plataformas digitales Especialistas Material didáctico Espacio físico
		Diseñar un manual de comunicación interna.	Desarrollar el contenido del manual	Manual finalizado	Herramientas tecnológicas Espacio para reuniones

Nota. Elaboración propia

Tabla 6
Objetivo estratégico 2

Objetivo Estratégico 1	Metas	Estrategias	Acciones	Indicadores	Recursos
Implementar las estrategias de comunicación diseñadas	Que el 100% del personal directivo y administrativo de CECyTE participen en el taller de capacitación en habilidades de comunicación efectiva durante el segundo semestre del ciclo escolar 2024.	<p>Gestionar los recursos necesarios para la implementación.</p> <p>Socializar el taller de capacitación.</p> <p>Desarrollar las sesiones de acuerdo con el programa.</p> <p>Socializar el manual.</p> <p>Designar a una persona encargada de la comunicación interna.</p>	<p>Coordinar la logística del programa.</p> <p>Coordinar horarios con el personal.</p> <p>Elaborar y distribuir un folleto informativo.</p> <p>Implementar el programa de capacitación en habilidades de comunicación efectiva.</p> <p>Nombrar persona responsable de supervisar la implementación del manual.</p> <p>Enviar el manual de comunicación interna al personal vía correo electrónico.</p> <p>Implementar manual de comunicación interna.</p>	<p>Recursos</p> <p>Cumplimiento del cronograma</p> <p>Nivel de cumplimiento de asistencia al taller</p> <p>Folletos</p> <p>1. Responsable designado</p> <p>2. Reuniones realizadas</p> <p>Correos enviados</p>	<p>Espacios físicos</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Plataformas digitales</p> <p>3. Perfil del responsable alineado</p> <p>4. Plataformas digitales</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 7
Objetivo estratégico 3

Objetivo Estratégico 1	Metas	Estrategias	Acciones	Indicadores	Recursos
Evaluar las estrategias de comunicación implementadas	Evaluar el impacto de los talleres de capacitación en habilidades de comunicación efectiva dirigido al personal directivo y administrativo al término del ciclo escolar 2024-2.	5. Diseñar y aplicar un instrumento de evaluación. 6. Presentar informe de los resultados obtenidos con los talleres a los directivos del plantel. 7. Proponer acciones a seguir para fortalecer la capacitación en comunicación para todo el personal	Definir criterios de evaluación. Desarrollar cuestionarios y encuestas. Administrar y aplicar. Recopilar datos de observación.	Instrumentos diseñados Aplicación de cuestionario Cumplimiento del cronograma	Herramientas tecnológicas

Nota. Elaboración propia

Resultados

Diagnóstico

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas arrojaron los siguientes resultados:

- a) Principales problemáticas identificadas: Los coordinadores coincidieron en señalar la falta de comunicación y colaboración entre las distintas coordinaciones como una de las principales problemáticas. Esta ca-

rencia dificulta la alineación de esfuerzos y afecta la ejecución eficaz de los procesos administrativos. Asimismo, se evidenció ambigüedad en la delimitación de funciones, lo cual genera incertidumbre sobre las responsabilidades individuales y colectivas. Además, se identificó una falta de liderazgo institucional efectivo, caracterizada por el escaso compromiso de los niveles directivos, la limitada capacidad de respuesta ante problemáticas operativas y la ausencia de seguimiento a los proyectos establecidos.

- b) Impacto en la eficiencia operativa: Las problemáticas mencionadas consideran que afectan directamente el cumplimiento de los objetivos establecidos en instrumentos institucionales como el Plan de Mejora Continua. La ausencia de comunicación efectiva y de trabajo colaborativo interfiere con la planeación y ejecución de actividades, debilitando la coordinación interdepartamental. A ello se suma la falta de objetivos compartidos y la persistencia de dinámicas individualistas, contribuyen a una baja eficiencia organizativa y limitan la calidad de los servicios administrativos, afectando también la percepción de estudiantes y familias sobre el funcionamiento del plantel.
- c) Sugerencias para solucionar estas problemáticas: Entre las propuestas destaca la necesidad de establecer canales de comunicación internos más eficaces que favorezcan la transparencia y la coordinación entre áreas. También se enfatiza el fomento de una cultura institucional colaborativa, basada en la corresponsabilidad y el trabajo en equipo. Asimismo, se propone fortalecer el liderazgo directivo, orientado a la toma de decisiones consensuada, el establecimiento de metas claras y el seguimiento efectivo de los procesos administrativos. Finalmente, se sugiere implementar reformas organizacionales que aborden de forma estructural las deficiencias detectadas, acompañadas de mecanismos de evaluación periódica para garantizar su sostenibilidad.

En lo que respecta al análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados al personal administrativo, los resultados fueron los siguientes:

- a) Problemática principal identificada: La mayoría de los participantes señaló como problemática principal la falta de comunicación entre

áreas y niveles jerárquicos. También se reportaron deficiencias en la colaboración institucional y una percepción generalizada de desorganización. Estas respuestas reflejan un entorno de trabajo fragmentado que dificulta la coordinación interdepartamental.

- b) Causas principales: Entre las causas más mencionadas destacan la falta de liderazgo efectivo, la escasa comunicación institucional y la baja claridad en las funciones. Estos elementos fueron señalados como obstáculos para alcanzar una gestión eficiente. El personal administrativo percibe una desconexión entre las decisiones institucionales y las necesidades operativas del día a día.
- c) Percepción de variables: En cuanto a la comunicación, se identificaron opiniones mixtas: algunos participantes consideran ineficientes los canales utilizados, mientras que otros sugieren la necesidad de implementar reuniones periódicas como mecanismo de coordinación. Respecto al liderazgo, se resaltó la falta de seguimiento y compromiso por parte de la dirección. En cuanto al trabajo colaborativo, se reconoció la necesidad de fortalecer dinámicas grupales que permitan una mayor sinergia entre departamentos.

De manera integral, los resultados obtenidos a través del diagnóstico, como se muestra en la Tabla 8, permiten establecer que la problemática central (falta de colaboración) se asocia con cuatro causas con sus respectivos factores y afectaciones en el entorno institucional.

Tabla 8*Causas, factores y consecuencias de la problemática abordada*

Problema central	Causas	Factores asociados a la causa	Consecuencias
Falta de colaboración	Comunicación inadecuada o poco eficiente	-Canales de comunicación poco claros y accesibles. -Poca transparencia en la comunicación -Inadecuado flujo de información debido a la descoordinación entre áreas.	-Malentendidos -Errores en la ejecución de tareas. -Ineficiencia organizativa. -Desmotivación.
	Ausencia de liderazgo	-Resolución de conflictos. -Inadecuada delegación de tareas. -Falta de apoyo y orientación.	-Falta de compromiso. -Conflictos no resueltos. -Falta de alineación en objetivos.
	Duplicidad de funciones/roles	-Individualismo -Resistencia al trabajo en equipo -Falta de claridad en roles y responsabilidades -Escasa supervisión	-Ambiente competitivo no sano. -Desconfianza. -Sabotaje interpersonal. -Falta de cooperación y compromiso con la institución -Ineficiencia administrativa
	Escasez de personal	-Sobrecarga de trabajo. -Estrés constante. -Aumento de rotación del personal. -Errores constantes en la gestión administrativa.	-Conflictos internos. -Ineficiencia administrativa. -Negatividad. -Desmotivación.

Nota. Elaboración propia

Para atender la causa de una comunicación inadecuada o poco eficiente, la hipótesis que se estableció fue que el diseño de estrategias basadas en el desarrollo de habilidades personales y en la institucionalización de canales internos eficaces favorecería significativamente la colaboración

interdepartamental y ayudaría a mejorar la eficiencia administrativa en el ámbito institucional.

Intervención

Implementación de talleres

Las estrategias implementadas a través del plan de intervención generaron transformaciones observables en la dinámica organizacional del plantel, especialmente en lo referente a la comunicación y la colaboración entre áreas. Esto se debió a que las acciones desarrolladas en los talleres de capacitación promovieron espacios estructurados de reflexión y práctica, donde el personal pudo adquirir y aplicar herramientas concretas para mejorar sus interacciones laborales. Asimismo, la combinación de sesiones teóricas, ejercicios prácticos y contenidos adaptados a los distintos perfiles en los talleres permitió una mayor sensibilización sobre la importancia de la comunicación efectiva como base para el trabajo colaborativo y el funcionamiento institucional.

Uno de los principales cambios observados fue el fortalecimiento de las habilidades comunicativas tanto en el personal administrativo como en el directivo. Esto se reflejó en una mayor disposición al diálogo, un trato más empático entre compañeros y una actitud más receptiva ante las diferencias y los conflictos. Estas mejoras se vinculan directamente con los temas abordados durante la capacitación, como la escucha activa, la expresión asertiva, la empatía y la regulación emocional.

No obstante, el nivel de impacto no fue uniforme en todos los casos. Esta variación puede explicarse por dos factores principales: la participación intermitente de algunos miembros del personal en los talleres y la etapa inicial de implementación del manual de comunicación interna. En el primer caso, la asistencia desigual limitó la apropiación total de los contenidos por parte de todos los integrantes, lo que incidió en una aplicación práctica menos consistente en ciertas áreas. En el segundo, si bien el manual ya fue aplicado y comenzó a utilizarse como herramienta institucional, su integración plena en los procesos cotidianos aún requiere tiempo, acompañamiento y retroalimentación continua.

A pesar de estas variaciones, los cambios iniciados sentaron las bases para una evolución sostenida en la cultura organizacional del plantel. La experiencia obtenida demuestra que el fortalecimiento de la comunicación interna no solo mejora el clima laboral, sino que también contribuye a una mayor eficiencia en la coordinación de tareas, en la toma de decisiones y en la atención a la comunidad escolar. Por ello, será clave mantener y dar seguimiento a las estrategias ya implementadas, así como continuar con procesos de formación que refuercen los logros alcanzados y respondan a nuevas necesidades que surjan en el futuro.

En el caso del personal administrativo, los talleres lograron fortalecer la seguridad y capacidad para aplicar técnicas de comunicación efectiva, particularmente en situaciones que involucran interacciones con estudiantes, padres y compañeros. Los participantes del personal administrativo que asistieron a las sesiones reportaron mejoras tangibles en su desempeño, destacando una mayor capacidad para transmitir información de manera clara y enfrentar situaciones difíciles con empatía y asertividad. Estos avances se reflejan en una atención al público más efectiva y en una mayor cohesión dentro de los equipos de trabajo, fortaleciendo así el clima organizacional y la colaboración entre áreas.

En el caso del personal directivo, los talleres también propiciaron cambios, particularmente en el fortalecimiento de habilidades relacionadas con el liderazgo comunicativo, la planificación estratégica y la gestión efectiva de conflictos. Las actividades diseñadas específicamente para este grupo permitieron reflexionar sobre su rol en la construcción de una cultura institucional basada en el diálogo y la coordinación. Los directivos participantes reportaron una mejora en su capacidad para tomar decisiones de manera más informada, así como en su habilidad para transmitir directrices con claridad, escuchar activamente y generar consensos dentro de sus equipos. Estas competencias contribuyen a una interacción más fluida y colaborativa con el personal administrativo, favoreciendo una gestión más eficiente y una mayor coherencia institucional en el desarrollo de objetivos compartidos.

Manual de comunicación interna

Un componente esencial de las estrategias implementadas fue la introducción de un manual de comunicación interna, el cual proporciona un marco estructurado para estandarizar procedimientos, definir canales formales de comunicación y clarificar los roles y responsabilidades dentro del plantel. La implementación de esta herramienta comenzó a reducir los malentendidos al establecer lineamientos claros sobre qué tipo de información debe compartirse, por qué medio, en qué momentos y entre qué actores institucionales. Como resultado, se logró disminuir la ambigüedad en las instrucciones, evitar la duplicidad de tareas y agilizar la resolución de situaciones administrativas. Además, procura contribuir a promover una cultura organizacional basada en la claridad, la responsabilidad y la coherencia en los flujos de información. Adicionalmente, la unificación de criterios en la elaboración de documentos, la estandarización de formatos de comunicación interna y la mejora en la redacción de oficios, circulares y comunicados fueron elementos que reflejaron una profesionalización del quehacer administrativo. Esto no solo contribuyó a la eficiencia en la operación diaria, sino que también fortaleció la imagen institucional ante actores externos como padres de familia, proveedores y dependencias gubernamentales.

Durante la revisión participativa del manual, se hicieron sugerencias valiosas por parte del personal, como la inclusión de plantillas de comunicación estandarizadas y la incorporación de procedimientos específicos para la recepción y atención de sugerencias internas. Estas aportaciones reflejan un compromiso activo y continuo con la mejora institucional.

Asimismo, se identificaron áreas de mejora, ya que se señaló que ciertos procedimientos requerían ejemplos más concretos que ilustraran su aplicación en escenarios reales del contexto institucional y la necesidad de incorporar un apartado de preguntas frecuentes, así como incluir versiones resumidas de las secciones más consultadas para facilitar su uso rápido. Estas observaciones fueron registradas y consideradas como insumos valiosos para la actualización del documento y permitieron constatar que el manual cumplía con su función como herramienta de referencia institucional, al tiempo que evidenció la importancia de mantener un

proceso de actualización constante. La experiencia también reafirmó la necesidad de sostener mecanismos de evaluación participativa que recojan de forma sistemática las experiencias del personal y que promuevan una mejora continua basada en la práctica real.

Resultados

En términos generales, entre los alcances más relevantes se encuentran la mejora en la percepción del personal respecto a su rol dentro de la organización y la consolidación de una visión compartida sobre la importancia de la comunicación en el logro de los objetivos institucionales. Se fortalecieron procesos como la coordinación entre departamentos, la claridad en la distribución de tareas y la gestión de información estratégica. Además, el proyecto contribuyó a elevar la autoestima laboral del personal, al reconocer su participación activa en las decisiones comunicativas, lo cual se alinea con el enfoque de liderazgo distribuido propuesto por Leithwood (2018), que enfatiza la importancia de la corresponsabilidad en los procesos escolares. De forma concreta, se observaron transformaciones en la manera en que se atienden las solicitudes interdepartamentales, en el uso consciente de los canales formales de comunicación y en la calidad de la interacción entre los distintos niveles jerárquicos. Estas mejoras impactaron de forma positiva en la eficiencia de los procesos administrativos y en la prevención de conflictos generados por la falta de claridad o la duplicidad de funciones. Como señalan Quintero y Valencia (2018), el uso adecuado de canales formales e informales permite construir puentes entre niveles jerárquicos y mejorar la toma de decisiones.

Otro alcance destacado fue el fortalecimiento de la identidad organizacional. Al colocar a la comunicación como una prioridad en la gestión institucional, se promovió un sentido compartido de propósito y pertenencia. El personal comenzó a reconocerse como parte de un equipo que tiene metas comunes, valores compartidos y canales legítimos para expresar sus ideas. Este tipo de cohesión es un recurso invaluable para afrontar cambios, implementar innovaciones o superar crisis.

También es importante señalar que el proyecto permitió identificar liderazgos naturales dentro del personal administrativo, quienes asumieron

roles activos en la promoción de buenas prácticas comunicativas. Este liderazgo emergente constituye un recurso estratégico para la implementación de otras acciones institucionales, así como para la formación de comités o grupos impulsores que fortalezcan el trabajo colaborativo.

De igual manera, el desarrollo de las estrategias contribuyó a fomentar una escucha activa institucional; por ejemplo, los buzones de sugerencias o las reuniones periódicas de retroalimentación no solo permitieron mejorar la comunicación ascendente y descendente, sino que también promovieron una mayor equidad en la distribución del poder comunicativo. Esto significa que más personas, sin importar su jerarquía, se sintieron en condiciones de participar y ser escuchadas dentro de la toma de decisiones escolares. A manera de síntesis, se presenta en la Tabla 9 un comparativo de los resultados observados.

Tabla 9
Comparativa de condiciones organizativas

Dimensión	Situación antes de la intervención	Cambios observados después de la intervención
Comunicación interna	Canales informales, fragmentación de la información, reuniones esporádicas.	Establecimiento de canales formales Reuniones periódicas Mejora en la claridad de mensajes
Liderazgo institucional	Escaso seguimiento y poca articulación estratégica.	Liderazgo más participativo Mejora en la toma de decisiones conjuntas
Trabajo colaborativo	Dinámicas aisladas por departamentos, desconfianza y resistencia al trabajo conjunto.	Inicio de prácticas colaborativas Actividades interdepartamentales Disposición favorable al trabajo en equipo
Delimitación de funciones	Ambigüedad en roles y superposición de responsabilidades.	Clarificación de funciones mediante manuales y acuerdos internos Disminución de duplicidad de tareas.
Clima organizacional	Ambientes tensos, comunicación defensiva, baja motivación.	Mejora en el ambiente laboral Mayor apertura en la expresión de ideas Aumento en el sentido de pertenencia.

Nota. El comparativo de los resultados es entre las condiciones organizativas identificadas antes del inicio del proyecto y los cambios detectados tras la implementación de las estrategias de intervención.

Discusión

Más allá de estos alcances, es importante también destacar algunas limitaciones que condicionaron, al menos parcialmente, el desarrollo del proyecto. La participación desigual en los talleres, derivada de ausencias justificadas, sobrecarga laboral y distintas prioridades institucionales, representó una barrera para lograr una apropiación homogénea de los aprendizajes. Esto dejó en evidencia que la implementación de estrategias debe considerar no solo el contenido y la metodología, sino también el contexto real en que se desarrollan las actividades.

Asimismo, la resistencia al cambio observada en algunos sectores del personal reveló la profundidad de ciertos patrones culturales arraigados. No todos los miembros de la institución están igualmente dispuestos o preparados para modificar sus prácticas comunicativas, especialmente cuando han sido sostenidas durante años sin cuestionamiento. Esta situación plantea la necesidad de incorporar, en futuras intervenciones, espacios de acompañamiento individualizado, como lo sugiere Kotter (1996), quien advierte que la resistencia al cambio es un componente natural en toda transformación organizacional y debe ser gestionada con empatía.

De igual forma, reflexionar sobre los alcances y limitaciones permite entender que, aunque el proyecto logró impactar positivamente en diversos niveles, también abrió nuevos cuestionamientos sobre cómo mantener, profundizar y ampliar los logros obtenidos. La comunicación, en tanto fenómeno social e institucional, está en constante movimiento y requiere de una atención dinámica y sensible a los cambios contextuales (Wick, 2019).

En este contexto, se vuelve esencial dar seguimiento a las acciones emprendidas y no perder de vista que todo cambio organizacional conlleva un proceso continuo de consolidación. Para ello, se hace necesario establecer mecanismos formales de evaluación periódica que permitan revisar los avances, identificar áreas de oportunidad y reajustar las estrategias según las necesidades del entorno.

Asimismo, es fundamental seguir promoviendo espacios de diálogo abiertos, en los que todos los miembros del personal puedan aportar

ideas, expresar preocupaciones y sentirse parte activa del crecimiento institucional. La experiencia adquirida en este proyecto puede servir como base para el diseño de futuras políticas institucionales, orientadas a consolidar una cultura comunicativa sólida que actúe como pilar del desarrollo organizacional.

Conclusiones

Los hallazgos derivados del análisis demuestran que la falta de comunicación tiene efectos profundos al interior de una organización que se traducen en una gestión desarticulada, una baja eficiencia operativa y un clima organizacional poco favorable. Cuando los equipos de trabajo no cuentan con mecanismos adecuados para interactuar, se pierde información que puede ser clave, se dificulta la toma de decisiones (Bolívar, 2009) y se genera una sensación generalizada de desconexión (Robbin y Judge, 2020). Esta realidad afecta no solo a quienes laboran en la institución, sino también a los estudiantes y a la calidad del servicio educativo que ofrece la institución.

A través del desarrollo de habilidades comunicativas, la apertura de espacios para el diálogo y la implementación de canales institucionales de intercambio, es posible no solo mejorar las funciones operativas, sino también fortalecer las relaciones humanas, promover una cultura de colaboración y consolidar una visión institucional compartida.

En definitiva, fortalecer la comunicación interna en una institución educativa no solo mejora los procesos administrativos y la interacción entre los distintos niveles de personal, sino que contribuye al desarrollo de un entorno organizacional más justo, participativo y centrado en el ser humano.

Referencias

- Bolívar, A. (2009). *Liderazgo y mejora de la escuela*. Graó.
- Chiavenato, I. (2006). *Administración de recursos humanos* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Costa, J. (2001). *La imagen de empresa: Estrategias para una comunicación integrada*. Trillas.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Huertas, J., & Rodríguez, A. (2006). *Gestión organizacional y trabajo colaborativo*. Editorial Académica Española.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Leithwood, K. (2018). *El liderazgo en la escuela*. Octaedro.
- Miranda, F., & Tabares, M. (2015). La colaboración en instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 25–38.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Pico, S., & Rodríguez, J. (2012). Trabajo colaborativo y desempeño institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 12–25.
- Quintero, M. P., & Valencia, J. (2018). Canales de comunicación en las instituciones educativas. *Revista Colombiana de Educación*, 75(1), 105–123. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-9440>
- Redding, W. C., & Sanborn, G. (1964). *Business and industrial communication: A source book*. New York, NY: Harper & Row.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2020). *Comportamiento organizacional* (18.^a ed.). Pearson.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd ed.). Addison-Wesley.

Capítulo 3

Estrategias de comunicación para promover el uso eficaz de la información en procesos de gestión institucional

*Héctor Adrián Aparicio Ortiz
Héctor Jaime Macías Rodríguez*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258054>



Introducción

¿Qué tan importante resulta la comunicación para promover de manera eficaz el desarrollo de los procesos al interior de una organización? En ocasiones se suele subestimar la importancia que tienen los procesos comunicativos dentro de las organizaciones para su adecuado funcionamiento. Resulta indudable que la comunicación forma parte de los diversos procesos que una organización o una institución requiere para desarrollar sus funciones básicas y la consecución de sus metas (Muñoz y Rosales, 2021), ya que la comunicación dentro de las organizaciones representa no solo un fenómeno que se da de forma natural, sino además un conjunto de técnicas y actividades que tiene la finalidad de facilitar y agilizar el flujo de información entre los miembros de una organización (Fernández, 2009). Asimismo, como proceso, la comunicación dentro de las organizaciones conforma un sistema integral que abarca diversas modalidades en distintos ámbitos y niveles, lo que supone una responsabilidad compartida de comunicarse bien, en tanto que las personas que forman parte de una organización están interrelacionadas y son interdependientes (Andrade, 2005).

De ahí que la comunicación en las organizaciones también tenga como objetivo no solo el posibilitar el acceso a la información oportuna, completa y confiable sobre los procesos y las actividades que se realizan en cada instancia, sino también conocer las necesidades y áreas de oportunidad para cumplir con las metas y objetivos de una institución. Para ello resulta primordial identificar los sistemas, los medios, los canales y plataformas disponibles para facilitar la gestión del flujo informativo y promover la colaboración e integración de los distintos esfuerzos encaminados a la consecución de las metas establecidas, al mismo tiempo que una adecuada selección de medios y canales determinará la claridad del mensaje que llega al receptor y procurará articular los distintos esfuerzos para contribuir a la eficacia de los procesos de gestión institucional (Guzmán, 2012).

En el caso de las instituciones educativas de educación superior (IES), estas cuentan con una estructura organizacional conformada por diferentes áreas para su operación y brindar servicios a la comunidad universitaria, los cuales constan tanto de procesos administrativos como de procesos académicos que resultan fundamentales para cumplir con las metas, objetivos y prioridades institucionales. Para el logro de una gestión educativa que sea eficaz, se requiere de información precisa y oportuna para la toma de decisiones que permitan aplicar, monitorear y evaluar los procesos administrativos y pedagógicos (UNESCO, 2019).

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados de un proyecto de investigación orientado a la intervención, el cual se desarrolló en una universidad pública con la finalidad de implementar estrategias de comunicación para promover el acceso y uso de la información y con ello tratar de contribuir a la eficacia de los procesos de gestión institucional.

El punto de partida lo constituyó la realización de una investigación diagnóstica de las necesidades informativas de los usuarios, la cual identificó como problemática central que existía una alta demanda de consultas de información en el área académica del Departamento de Recursos Humanos debido al desconocimiento sobre cómo acceder y utilizar la información relacionada, desconocimiento que a su vez se traducía en un retraso en los procesos administrativos del departamento y generaba una saturación en las solicitudes de información del área académica. La importancia del proyecto se fundamenta en el requerimiento de diseñar estrategias de comunicación y el acceso a la información de manera oportuna para responder a las necesidades de los usuarios y hacer los ajustes pertinentes con una revalorización de la información obtenida, cumpliendo con la normatividad vigente de la institución.

La comunicación en las organizaciones educativas

La comunicación es fundamental para el desarrollo adecuado en una organización debido a que abarca la interacción social a través de mensajes, fomentando la colaboración y el trabajo en equipo y, a su vez, mejora la eficiencia y productividad (Ruiz et al., 2017). La implementación efectiva de la comunicación organizacional interna en un establecimiento educativo

facilita la coordinación del trabajo orientada hacia el logro de las metas de gestión escolar, al mismo tiempo que fomenta un desempeño participativo y conduce a un aumento en la eficacia de la gestión escolar (Papic, 2016). Sin embargo, las instituciones educativas tienden a utilizar menos estrategias y programas de gestión de comunicación para su desarrollo y posicionamiento en comparación con las numerosas empresas con fines de lucro (Manrique, 2016). Asimismo, existen hallazgos que indican que una comunicación efectiva dentro de una institución educativa es aquella donde las instancias directivas transmiten mensajes claros y precisos para evitar distorsiones en la comunicación, y la interacción resulta fluida, clara y precisa para llegar a acuerdos sobre cómo coordinar las acciones, lo que contribuye a una toma de decisiones asertiva (Bello, 2019).

Otros estudios sugieren que un manejo efectivo de la comunicación organizacional en una institución educativa está asociado con una mejora en el nivel de desempeño docente, por lo que utilizar un lenguaje asertivo al comunicarse con los docentes, proporcionar instrucciones claras sobre el desempeño de sus funciones y considerar sus opiniones y sugerencias contribuye a que se sientan comprometidos con la institución y se verá reflejado en un alto nivel de desempeño laboral y en el establecimiento de una conexión estratégica con la institución educativa (Muñoz y Rosales, 2021). De igual forma, se ha documentado que la comunicación efectiva resulta un factor crucial para el éxito en los grupos de trabajo académicos y el logro de una sinergia positiva, particularmente cuando se maximiza la escucha empática y la cooperación, incrementando así la productividad y eficiencia (Quaranta, 2019).

Por otra parte, se ha demostrado que una mala comunicación dentro de una institución educativa puede perjudicar el trabajo, demorar las tareas, disminuir la productividad, generar desmotivación e incertidumbre, y, por el contrario, una adecuada gestión comunicacional como herramienta para el cumplimiento de su misión, metas y objetivos facilita la integración a las tareas institucionales, reduce los focos de conflicto, crea espacios para el acceso a la información y participación (Rivera et al., 2005). De igual forma, la ausencia de una comunicación efectiva dentro de una organización educativa puede resultar en desorden y falta de coordinación cuando sus integrantes no están al tanto de las actividades y metas de

los demás, lo que puede llevar a la duplicación de esfuerzos y fomentar un ambiente en el que cada individuo priorice sus propios objetivos personales sobre los objetivos organizacionales (Chiavenato, 2006). Otra consecuencia, en caso de no existir una comunicación adecuada dentro de las áreas de trabajo, es que se pueden afectar al sistema de la institución, principalmente en el clima laboral, la comunicación formal e informal y la cultura organizacional (Faas, 2021), de tal forma que una comunicación deficiente puede conducir a llevar actividades de manera incorrecta, afectando así el desempeño individual y comprometiendo el trabajo colaborativo (Castro et al., 2015).

Metodología

Contexto de intervención

El proyecto se desarrolló en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que es una IES pública que opera en los distintos municipios del estado de Baja California, México. El proyecto fue aplicado en el Departamento de Recursos Humanos del Campus Tijuana, específicamente en su área académica que atiende a 18 unidades académicas (facultades). En las unidades académicas están los usuarios de los procesos académicos y se pueden clasificar en dos categorías: los docentes y el personal administrativo. En las unidades académicas (UA), la relación es directamente con la subdirección de la facultad por ser los responsables de los procesos de selección, contratación, bajas de personal docente, seguimiento a días económicos, coordinación del área académica y otras prestaciones. Por otra parte, la Coordinación General de Recursos Humanos, instancia de la cual depende el departamento de recursos humanos del Campus Tijuana, comunica la información a las unidades académicas a través de diversos medios, tales como su página oficial, circulares, oficios, correo electrónico y reuniones, entre otros. Estos canales se utilizan para brindar la información necesaria que permite a las unidades académicas desempeñar adecuadamente sus funciones.

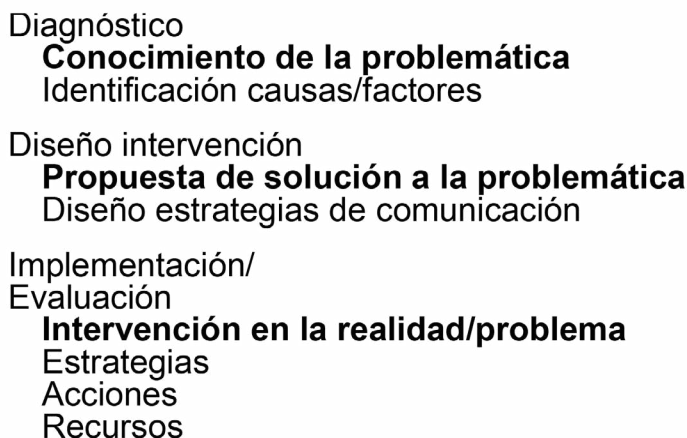
La hipótesis de este trabajo fue que si diseñaban estrategias de comunicación basadas en un análisis de las necesidades de los usuarios y

una adecuada selección de medios y canales de información, se podría garantizar a las personas usuarias un acceso oportuno a la información y de esta manera satisfacer sus necesidades informativas.

Método y técnicas

Se recurrió como estrategia metodológica a la utilización de un enfoque mixto, es decir, a la integración tanto de una metodología de tipo cualitativa como de tipo cuantitativa con la finalidad de aprovechar las potencialidades de ambos tipos de indagación (Hernández et al., 2014) y lograr una combinación/complementación en los resultados obtenidos (Bericat, 1998).

En un primer momento se procedió a realizar un diagnóstico mediante la utilización de diversos instrumentos para la recolección de datos a fin de analizar a detalle las causas y los factores asociados a la problemática abordada. Una vez realizado el diagnóstico, en un segundo momento se procedió, mediante los principios de planeación estratégica, a diseñar un plan de intervención que consistió en una serie de estrategias con el propósito de ofrecer una solución a la problemática abordada a partir de establecer objetivos estratégicos que fueron los ordenadores a manera de fases para el cumplimiento del objetivo general del proyecto. En un tercer momento se procedió a la aplicación y evaluación del plan de intervención. En la Figura 1 se indica el proceso.

Figura 1*Proceso investigación/intervención*

Nota: elaboración propia.

Para la realización del diagnóstico se utilizó la técnica de la observación participante, la cual involucra la interacción entre quien investiga y los informantes en el ambiente o contexto que cuenta con fronteras claramente definidas (Gutiérrez y Delgado, 1995), esto con la finalidad de lograr un acercamiento inicial a la problemática abordada e identificar las necesidades informativas de los usuarios.

Un segundo instrumento fue la utilización de la entrevista semiestructurada con el objetivo de tener un contexto de la problemática desde la perspectiva de los usuarios. Específicamente, la intención de este instrumento fue conocer el tipo de conocimiento que se tenía acerca de los procesos administrativos del Departamento de Recursos Humanos, particularmente del área académica, la valoración o grado de satisfacción con la atención recibida y sugerencias de mejora, por lo que se elaboró la guía de entrevista que se indica en la Tabla 1. La entrevista se desarrolló con las subdirecciones de las unidades académicas, ya que son las instancias responsables del primer contacto con los docentes y de compartir la información relevante de sus actividades académicas.

Tabla 1*Guía de entrevista semiestructurada*

Tema	Subtema
Conocimiento de los procesos	Identificación de los procesos de Recursos Humanos Identificación de los procesos del área académica
Valoración de la atención	Tiempo de respuesta a requerimientos Consideración eficiencia/ineficiencia de los procesos Niveles de satisfacción
Áreas de oportunidad	Principales dificultades Propuestas de mejora

Nota: elaboración propia.

De forma posterior, se aplicó una entrevista estructurada (cuestionario) a través de Google Forms a las subdirecciones del Campus Tijuana con el objetivo de conocer si identificaban los canales de comunicación, el grado de acceso de la información, si se cumplía con las necesidades administrativas, así como identificar las implicaciones de no tener acceso oportuno a la información. A partir de estas variables se definieron las dimensiones y los indicadores, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Diseño cuestionario

Variable	Dimensión	Indicadores	
Información	Canales	Grado de identificación de los canales de comunicación	
	Página web de la Coordinación		
	Correo electrónico		
	Llamada telefónica		
Información	Asistir en persona	Grado de accesibilidad a la información requerida	
	Sistema integral de información		
	Acceso		
	Calidad		
Información	Oportunidad	Grado de oportunidad con que la información es proporcionada	
	Pertinencia		
	Contratación		Grado de conocimiento de los procesos
	Alta de personal		
Bajas			
Planta académica			
Conocimiento de Procesos	Prestaciones	Grado de pertinencia de la información proporcionada	
	Nómina		
	Incapacidad maternidad		
	Incapacidad general		
Dificultades	Comunicación	Grado de comunicación con la Unidad Académica	

Nota: elaboración propia

Por último, con la finalidad de tener un mayor alcance en el número de sujetos, como cuarto instrumento se utilizó la observación estructurada, con la finalidad de analizar de manera detallada todas las consultas de los usuarios al área académica a fin de tener un registro y una base de datos para conocer los principales medios de consulta y las consultas con mayor frecuencia. Se definieron ocho unidades de observación con sus respectivas variables, como se indica en la Tabla 3.

Tabla 3
Variables observación estructurada

Unidades de observación	Variables
Fecha	a) Día b) Mes c) Hora
Unidad académica	Nombre facultad
Usuario	a) Dirección b) Subdirección c) Administrador d) Coordinador(a) carrera e) Personal de apoyo administrativo f) Analista g) Técnico académico h) Personal docente TC i) Personal docente asignatura j) Otro (especificar)
Requerimiento de atención	a) Aclaración de información (dudas) b) Asesoría (orientación sobre procedimientos) c) Petición de trámite d) Solicitud de información e) (otros especificar)

Unidades de observación	Variables
Motivo requerimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) Alta de personal b) Ausentismo c) Baja de personal c) Contratación d) Finiquito e) Honorarios f) Incapacidad de maternidad g) Incapacidad general h) Jubilación i) Licencias, permisos j) Movimientos Académicos k) Nómina l) Pagos únicos m) Planta académica n) Prestaciones o) Re categorización p) Otros (especificar)
Medio/ canal de consulta	<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico b) Llamada telefónica c) Presencial
Información/material proporcionado a usuario	<ul style="list-style-type: none"> a) Contrato colectivo SPSU b) Convenio bono excelencia c) Cronograma planta d) Estatuto académico e) Explicación ruta crítica f) Folleto jubilación g) IMF-001 REV 2 h) Información general de contratación i) Lineamientos planta k) Otros (especificar) l) Registro de personal académico m) Solicitud de finiquito jubilación

Unidades de observación	Variables
Estatus	n) Solicitud de finiquito renuncia
	o) Solicitud Sinodal
	p) Tabulador académico
	q) Tabulador posgrado
	r) Vigencia de docente
	a) Canalización a otra instancia
	b) Conclusión de proceso
	c) Inicio de proceso
	d) Seguimiento a proceso

Nota: elaboración propia.

Muestra

La muestra que se utilizó fue de tipo intencional (Hernández et al., 2014) y correspondió, por un lado, a los usuarios que solicitan algún servicio, trámite, proceso o solicitud de información al Departamento de Recursos Humanos del Campus Tijuana en sus procesos administrativos académicos y, por otro, a los medios o canales utilizados para difundir la información. La integración de la muestra se señala en la Tabla 4.

Tabla 4*Composición de la muestra*

Sujetos/unidades de análisis	Instrumentos utilizados	Propósito
Subdirección	Entrevista semiestructurada	Tener un contexto de la problemática desde la perspectiva de los usuarios
	Cuestionario	Conocer el nivel de identificación de canales de comunicación, grado de acceso de la información, cumplimiento de las necesidades administrativas, e identificar las implicaciones de un no acceso oportuno a la información.
Dirección	Observación sistemática	Contar con un registro detallado de usuarios, consultas realizadas, medios utilizados para las consultas, frecuencia
Personal de apoyo administrativo		
Personal docente tiempo completo		
Personal docente técnico académico		
Personal docente de asignatura		
Portales informativos		

Nota: elaboración propia.

Una vez realizado el diagnóstico sobre la problemática y los factores asociados, se procedió a diseñar el plan de intervención mediante la utilización de los principios de planeación estratégica (Ander-Egg, 2007) a partir de establecer tres objetivos estratégicos que fueron los ordenadores a manera de fases para el cumplimiento del objetivo general del

proyecto, como se muestra en la Tabla 5. En este caso la primera fase correspondió a la organización de la información referente a los procesos prioritarios, la segunda fase fue promover el uso de la información con base en los productos elaborados durante la primera fase y por último, la tercera fase consistió en la evaluación de la efectividad de la propuesta de intervención con el fin de realizar los ajustes necesarios para optimizar la eficiencia operativa del área y emitir recomendaciones.

Tabla 5
Componentes del diseño de intervención

Objetivo estratégico	Estrategias
Organizar la información del Departamento de Recursos Humanos que corresponde a los procesos prioritarios del área académica para atender las consultas de los usuarios de manera oportuna	Elaborar material visual a partir de estandarizar/homologar la información que sale del depto. que contenga información clara, precisa y comprensible para todos los usuarios con base en las rutas críticas de los diversos procesos administrativos del área. Desarrollar un manual con los principales temas del área académica Utilizar los canales institucionales para difundir la información. Crear un repositorio que contenga la información
Promover entre las unidades académicas de la UABC Campus Tijuana el uso de la información relevante correspondiente al área académica del DRH	Realizar sesiones informativas con las Unidades Académicas del Campus Tijuana. Entregar a las Unidades Académicas el manual de recomendaciones. Realizar un seguimiento individual a las Unidades Académicas que lo requieran.
Evaluar la efectividad de la propuesta de intervención	Elaborar un análisis comparativo de los indicadores para revisar su cumplimiento. Elaborar informes en Excel para revisar el avance de los indicadores. Generar un concentrado de los ajustes a modificar en el proyecto y la evidencia de estos.

Nota: elaboración propia.

Resultados

Diagnóstico

Como resultado de la aplicación de los diversos instrumentos, se detectó la existencia de una alta demanda de consultas de información al área académica del Departamento de Recursos Humanos, debido al desconocimiento de las Unidades Académicas sobre cómo acceder a la información, lo que a su vez desencadenaba un retraso en los procesos administrativos del departamento y de las Unidades Académicas. Específicamente, se detectaron seis factores con sus respectivas causas, como se indica en la Tabla 6.

Tabla 6
Causas y factores del problema

Factores	Causas
Limitado acceso a la información por medios oficiales de comunicación para realizar un proceso o trámite institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de difusión adecuada de la información • Retraso en la difusión de la información actualizada relacionada con formatos, procesos y documentos
Dispersión de la información, ya que aunque la Coordinación General de Recursos Humanos tiene su página web como canal oficial existen otros medios como el correo, información elaborada en los distintos Campus (en reuniones o talleres) que generan dispersión y duplicidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los canales de comunicación no son claros o es difícil para los usuarios la identificación de los medios oficiales • La centralidad de los procesos hacia la coordinación. • La información responde a las necesidades de cada Campus y los procesos están vinculados con distintos departamentos.
Poca planificación de parte de los usuarios al momento de iniciar un proceso, la reunión de los documentos, las fechas de inicio o término de convocatorias o de recepción de la documentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Los usuarios desconocen el contexto de todo el escenario (proceso) y que intervienen organismos gubernamentales externos a la universidad.

<p>El usuario llega a considerar la información como no esencial porque no está directamente relacionada con su área de enseñanza o responsabilidades dentro de la institución, en especial los docentes que no son trabajadores de tiempo completo. Los docentes a tiempo parcial u otros usuarios pueden tener limitaciones de tiempo que los lleven a priorizar sólo la información que consideran crítica para su trabajo principal, dejando de lado la información que perciben como no esencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes en el desarrollo de sus actividades en la institución priorizan los procesos y acciones académicas sobre los procesos relacionados con lo administrativo. • Por consiguiente, los docentes tienen poco interés en el funcionamiento de la institución en la parte de la administración. • Los docentes de asignatura por su tiempo reducido (carga horaria) en la institución y en el mayor de los casos por no ser su fuente principal de ingresos.
<p>Falta de seguimiento por las unidades académicas a los docentes de nuevo ingreso y reingreso en su proceso de contratación, normatividad y prestaciones de la universidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de difusión de la información entre docentes de nuevo ingreso y reingreso está limitada a una fecha específica. • El seguimiento corresponde a un trabajo conjunto entre las unidades académicas y el área de recursos humanos
<p>Falta de difusión de información clara, visual y de fácil acceso a los usuarios. También de la falta de capacitación de los sistemas institucionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La información no se presenta a los usuarios de manera previa a los procesos administrativos, se encuentra en actualización y no se concentra en una sola plataforma o canales de comunicación.

Nota: elaboración propia con los resultados obtenidos del diagnóstico.

Intervención

Con relación al objetivo estratégico número uno, que consistió en que el Departamento de Recursos Humanos dispusiera de la información organizada correspondiente a los procesos prioritarios del área académica para atender las consultas de manera oportuna a través de otorgar una mayor visibilidad de la información mediante el uso de múltiples canales de comunicación, el principal producto fue la elaboración de un manual de recomendaciones para la adecuada gestión de la planta académica, el cual se integró por infografías y otros contenidos visuales para la presentación de la información. Entre los resultados destacados

derivados de la elaboración de este manual se encuentran la organización y estandarización de la información, la optimización del tiempo de consulta y la facilitación de la actualización del material.

La organización y estandarización de la información permitió estructurar el contenido de manera coherente, con el objetivo de evitar la dispersión de datos concentrando los temas principales para los usuarios. Esta acción contribuye de manera positiva la optimización del tiempo de las consultas porque los responsables del proceso tienen acceso al manual para responder a las preguntas de los usuarios. No obstante, se debe tener en cuenta la necesidad de mantener una capacitación constante de los responsables y atender las posibles dudas o comentarios que surjan a través de su utilización.

Asimismo, es importante señalar que el diseño y el desarrollo del manual posibilita actualizar el contenido de forma continua pero también en agregar otros temas del área que no están contemplados en esta intervención. Aunque esto no garantiza que todos los usuarios ejecuten los procesos de la misma forma, coadyuva tanto en la homologación de la información y hasta cierto grado ofrece un cierto grado de autonomía respecto algunos procesos, y por ende, una mayor eficiencia al momento de atender los procesos del trabajo de la planta académica.

Otro producto que se obtuvo a través de este objetivo estratégico fue la elaboración de un lineamiento para trabajar el contenido visual informativo para lo cual se elaboraron infografías. Entre los principales logros de esta acción destaca la estandarización del material visual, lo que permitió diseñar plantillas, estructurar guías y conformar un repositorio digital para resguardar y organizar la información. Esto también impacta en la reducción del tiempo de la creación del material, disminuyendo el margen de error en el material visual porque las modificaciones son mínimas y están relacionadas con el contenido, lo que sin duda permite dar coherencia y claridad a la información prioritaria. Derivado de la labor de recopilación y organización de la información se creó un repositorio para acceder de manera oportuna.

Con relación al objetivo estratégico número dos el resultado fue la elaboración de una capacitación dirigida a todas las Unidades Académicas del Campus Tijuana, con la finalidad de implementar y utilizar activamente la información proporcionada por el área académica del DRH en

sus procesos administrativos. La asistencia de casi el 90% fue muestra de un interés y una disposición significativa por parte de los usuarios para recibir la información y atender sus procesos administrativos de manera adecuada. Con esta estrategia se puede destacar la importancia de la comunicación oportuna con las unidades ya que se detectó que algunas subdirecciones no tenían la información completa, además de que a través de este tipo de acercamientos se posibilita resolver dudas.

En cuanto al tercer objetivo estratégico, que consistió en evaluar la efectividad de la propuesta de intervención, esta evaluación se llevó a cabo mediante una medición sistemática del progreso respecto al conocimiento y uso de la información con el fin de realizar ajustes necesarios para optimizar la eficiencia operativa y asegurar el alcance de las metas e indicadores establecidos. Entre los resultados obtenidos destaca que la mayoría consideró la información proporcionada como muy útil, como se señala en la Figura 2.

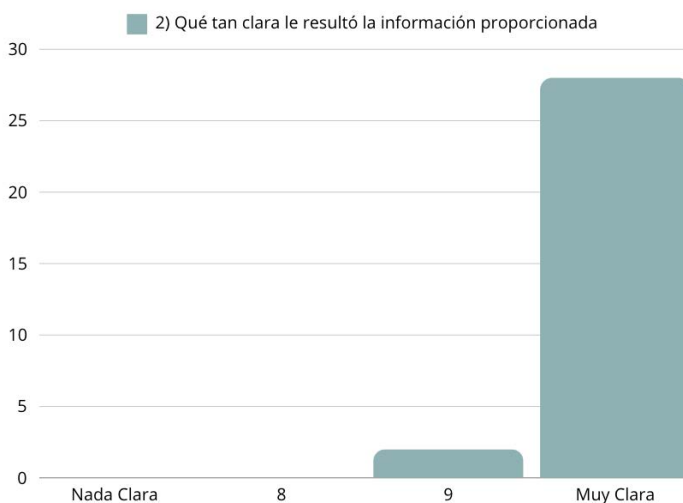
Figura 2
Utilidad de la información



Nota. De los 30 usuarios que acudieron a la capacitación 29 consideraron que la información proporcionada fue muy útil, y solo uno quedó en la escala del 9.

De igual forma, en lo que respecta a la claridad de la información proporcionada, también se consideró de manera predominante que les resultó muy clara, tal como se indica en la Figura 3.

Figura 3
Claridad de la información



Nota. De los 30 usuarios que acudieron a la capacitación, 29 consideraron que la información proporcionada fue muy clara, y solo uno quedó en la escala del 9.

A partir de lo anterior se puede inferir las siguientes interpretaciones:

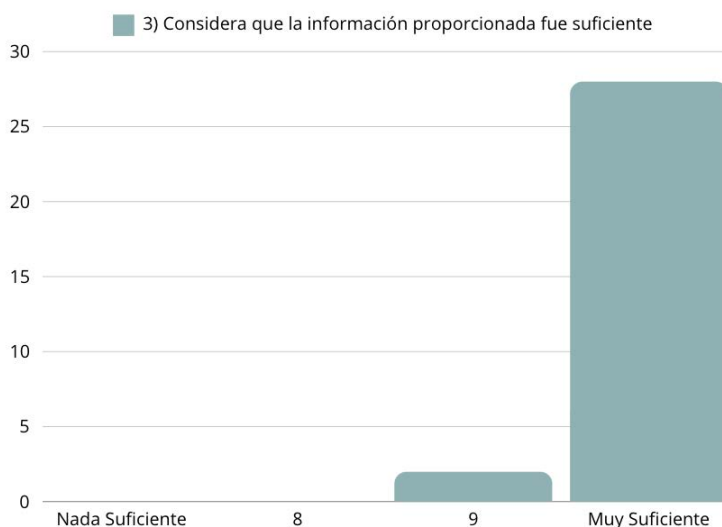
- La información proporcionada durante la sesión de capacitación no solo fue percibida como altamente útil, sino también como clara. Estos resultados sugieren que tanto el contenido como su presentación estuvieron bien diseñados para cumplir con las expectativas y necesidades de los participantes.
- La claridad de la información probablemente contribuyó al sentido de utilidad percibido, ya que un contenido claro facilita su aplicación práctica.

El análisis conjunto de las dos gráficas evidencia el éxito de la capacitación en términos de utilidad y claridad de la información. Estos datos

son un reflejo de la pertinencia del diseño y ejecución del proyecto y pueden servir como base para replicar estrategias similares.

Por otra parte, también la mayoría de los participantes consideró que la información proporcionada fue “Muy suficiente”, lo que indica que hubo una percepción ampliamente positiva respecto a la suficiencia de la información proporcionada. Al respecto, los resultados se muestran en la Figura 4.

Figura 4
Suficiencia de la información



Nota. De los 30 usuarios que acudieron a la capacitación 29 consideraron que la información proporcionada fue muy suficiente, y solo uno quedó en la escala del 9.

Asimismo, la información presentada fue bien recibida en términos de coherencia, ya que casi todos los encuestados la calificaron como “muy coherente”, como se muestra en la Figura 5. Esto sugiere que la presentación fue clara, lógica y fácil de seguir para la audiencia. Este dato indica que la información presentada cumplía con las necesidades informativas del usuario.

Figura 5
Coherencia de la información



Nota. De los 30 usuarios que acudieron a la capacitación 29 consideraron que la información proporcionada fue muy coherente, y solo uno quedó en la escala del 9.

Las estrategias de comunicación implementadas y los resultados obtenidos favorecieron el establecimiento de una relación cercana mediante las capacitaciones y el seguimiento a los distintos procesos administrativos para el trabajo colaborativo. Es relevante destacar la disposición manifestada para participar en futuras sesiones de trabajo, lo cual evidencia, por un lado, la sostenibilidad de los canales de comunicación y el compromiso institucional por atender de manera oportuna las necesidades informativas de los usuarios, y por otro, se reafirma la importancia que adquieren los procesos de comunicación para la adecuada gestión de los procesos institucionales.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten señalar que se impulsó la generación de nuevas dinámicas de relación entre las áreas involucradas, que

no solo fortalecieron la comunicación, sino que también promovieron una mayor colaboración debido a que las estrategias de comunicación diseñadas se centraron en atender las necesidades detectadas a través del diagnóstico. El proyecto permitió visibilizar prácticas y estructuras que pueden replicarse o adaptarse con el objetivo de fortalecer la gestión interna en aras de la atención a la comunidad y los requerimientos de comunicación institucional.

Lo anterior nos lleva a subrayar que la comunicación constituye un factor fundamental para las actividades y los distintos procesos que una organización educativa desarrolla de forma cotidiana, ya que cuando dispone de manera organizada y oportuna a sus integrantes de información sobre sus distintos procesos, no solo favorece la transferencia de conocimientos, sino que también promueve una mayor interacción entre los integrantes, lo que genera entornos más colaborativos que impactan tanto en el clima organizacional como en la eficacia de su gestión. En ese sentido, el acceso a la información y el uso de canales adecuados para su difusión se tornan en elementos cruciales para facilitar las tareas y el conveniente desempeño de las funciones.

Asimismo, de manera no menos importante, desarrollar una mejora en los procesos de comunicación contribuirá a fomentar la cohesión entre las personas integrantes de la organización para la consecución de objetivos comunes y, por ende, el sentido de pertenencia a la institución (Carnicero, 2005).

Referencias

- Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la Planificación Estratégica*. Lumen Humanitas.
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna. Proceso, disciplina y técnica*. Netbiblo.
- Bello, C. (2019). Comunicación efectiva desde la gerencia educativa. *EPISTEME KOINONIA: Revista electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 1(2), 24-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276113>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel Sociología.

- Carnicero, P. (2005). *La comunicación y la gestión de información en las instituciones educativas*. Praxis.
- Castro, E., Finol, M. y Lovera, M. I. (2015). Conflicto y comunicación informal en las organizaciones educativas. *Omnia*, 21(39), 87-98. <https://biblat.unam.mx/hevila/OmniaMaracaibo/2015/vol21/no3/6.pdf>
- Chiavenato, I. (2006). *Administración de recursos humanos* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Faas, J. (2021). *Gestión de comunicación y vínculos internos en la Unidad Educativa Maryland*. Universidad Siglo 21. Repositorio Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/20948/TFG%20-%20Juliana%20Faas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, C. (2009). *La comunicación en las organizaciones*. Trillas.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (1995). Teoría de observación. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Comp.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 141-316). Síntesis.
- Guzmán, V. (2012). Comunicación organizacional. *Red Tercer Milenio*, 4-92. <https://es.slideshare.net/EdwinZaldivarCuya/comunicacion-organizacional-2012-vanessa-guzman>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Manrique, K. A. (2016). La comunicación organizacional: elemento fundamental para el éxito de una institución de Educación Superior. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 12(23), 10-15. <https://doi.org/10.29197/cpu.v12i23.225>
- Muñoz, S. A., & Rosales, A. R. (2021). *Relación entre la comunicación organizacional y el desempeño laboral de los docentes de la institución educativa 0142 Mártir Daniel Alcides Carrión SJL - 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/34019>
- Papic, G.K. (2016). *La comunicación organizacional en Entidades Educativas*. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. Universidad de Málaga.
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques*, 31(1), 21-46. <https://www.redalyc.org/journal/259/25961484008/25961484008.pdf>

- Rivera, A. B., Rojas, L. R., Ramírez, F., y Álvarez de Fernández, T. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. *Negotium*, 1(2), 32-48. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78212103.pdf>
- Ruíz, L., Macías, S., Servin, J. y Yáñez, A. (2017). Importancia de la comunicación interna y su incidencia en el logro de los objetivos institucionales en el entorno educativo (Caso de estudio múltiple). *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 3(8), 42-54. https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol3num8/Revista_de_Docencia_e_Investigacion_Educativa_V3_N8_5.pdf
- UNESCO (2019). *Gestión, monitoreo y evaluación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/education-management>

Capítulo **4**

La planeación estratégica como herramienta de transformación en la gestión educativa: Estudio de caso del Colegio Salesiano de la Frontera A. C.

*Alberto Apolinar Vázquez Jácome
Diana Denisse Merchant Ley*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258061>



Introducción

¿Puede una institución educativa mejorar su desempeño sin una visión clara del futuro? Esta pregunta nos lleva al corazón del tema que aquí se aborda: la planeación estratégica como herramienta fundamental en la gestión escolar. Muchas instituciones educativas aún carecen de una planeación estratégica clara, lo que repercute directamente en su capacidad para responder de manera eficaz a los retos académicos, administrativos y sociales que enfrentan en la actualidad. En este contexto, surge la necesidad de reflexionar sobre la relevancia de incorporar modelos de gestión planificada en el ámbito educativo.

La planeación estratégica es un proceso fundamental en la gestión y toma de decisiones en cualquier ámbito, pasando por el empresarial, educativo, gubernamental hasta el personal, “es la previsión de escenarios futuros y la determinación de los resultados que se pretenden obtener” (Münch, 2011, p. 11). Esta afirmación cobra especial significado en el entorno escolar, donde las decisiones deben basarse en diagnósticos precisos, metas claras y una visión compartida que oriente el trabajo de toda la comunidad educativa.

Hoy en día, hablar de planeación estratégica en la educación es indispensable, no solo como un requisito administrativo, sino como un medio para asegurar la mejora continua y la pertinencia de los servicios educativos. En un entorno cambiante, caracterizado por la innovación tecnológica, la diversidad social y los nuevos enfoques pedagógicos, las escuelas deben estar preparadas para responder con flexibilidad y visión de futuro. La planeación estratégica ofrece ese marco de referencia necesario para ordenar acciones, optimizar recursos y consolidar una cultura organizacional orientada al logro.

Este trabajo tiene como objetivo general analizar la importancia de la planeación estratégica en las instituciones educativas, tomando como caso de estudio el Plan de Desarrollo Escolar del Colegio Salesiano de la

Frontera A. C. La elección de esta institución responde a su carácter representativo como centro educativo con una identidad sólida y un modelo de gestión escolar articulado, lo que permite observar de forma concreta cómo se implementa la planeación estratégica en un contexto real.

La investigación parte del supuesto de que contar con un plan bien estructurado, contextualizado y funcional permite a las escuelas no solo organizar sus recursos y procesos, sino también fortalecer su misión institucional, responder con eficacia a los desafíos del entorno y fomentar una cultura organizacional orientada al logro y la mejora continua. En este sentido, el trabajo no solo se limita a describir un documento institucional, sino que busca realizar un análisis crítico de sus componentes, metodologías, alcances y resultados esperados.

A partir de este enfoque general, se derivan los siguientes objetivos específicos que guiarán el desarrollo del estudio:

- 1) Identificar los elementos clave de la planeación estratégica presentes en el plan escolar, tales como misión, visión, diagnóstico institucional, objetivos, estrategias, cronograma, indicadores de evaluación y mecanismos de seguimiento.
- 2) Evaluar el impacto potencial de dicha planeación en la gestión institucional, valorando su capacidad para influir en aspectos como la toma de decisiones, el liderazgo escolar, la participación de la comunidad educativa y la calidad del servicio educativo.
- 3) Proponer recomendaciones de mejora que permitan optimizar el uso del Plan de Desarrollo Escolar como herramienta de gestión estratégica, tanto en la institución analizada como en otras escuelas que puedan beneficiarse del modelo.

Con base en estos objetivos, se plantea una hipótesis de trabajo que sostiene que la aplicación efectiva de un modelo de planeación estratégica incide positivamente en la organización institucional, la calidad educativa y la participación activa de la comunidad escolar. A lo largo del desarrollo de este trabajo se analizará cómo los distintos componentes del plan contribuyen —o podrían contribuir en mayor medida— a fortalecer estos tres pilares fundamentales de la gestión educativa.

La gestión educativa como proceso administrativo

La gestión educativa se toma como un elemento influyente dentro del proceso administrativo, en el cual se planifica, se organiza, dirige y controla. “Es pertinente que en la fase de planeación se reflexione sobre la prospectiva educativa” (Botero, 2009, p. 3); por lo tanto, es vista como un agente integral en la práctica de las instituciones educativas y en la consecución de sus metas.

Hablar de gestión educativa es hablar del conjunto de acciones coordinadas que hacen posible el funcionamiento eficiente de una institución escolar. Va más allá de la simple administración de recursos humanos y materiales; implica la toma de decisiones fundamentadas, la conducción de procesos formativos y la implementación de políticas institucionales que den sentido al proyecto educativo. En este sentido, la gestión no solo responde a lo inmediato, sino que también proyecta una visión a largo plazo sobre el rumbo que debe seguir la institución.

La gestión educativa efectiva articula los principios pedagógicos con la operatividad organizacional. Es decir, vincula la misión institucional con los procedimientos administrativos y las prácticas pedagógicas, asegurando que todos los elementos de la escuela trabajen en sinergia para lograr los objetivos propuestos. Cuando esta gestión se basa en un modelo estratégico, se potencializan los resultados, ya que se cuenta con una guía clara para el diagnóstico, la acción y la evaluación.

Además, una gestión educativa sólida permite afrontar con mayor eficacia los retos actuales del sistema educativo, como el rezago escolar, la deserción, la brecha digital o la formación docente. En un entorno caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante, la planificación dentro del marco de una gestión estratégica se convierte en una herramienta vital para transformar los contextos escolares en espacios de oportunidad, innovación y mejora continua.

La gestión educativa no es un componente aislado, sino un eje articulador de todas las dinámicas institucionales. Al integrarse con la planeación estratégica, adquiere una dimensión prospectiva y transformadora, capaz de guiar a las instituciones hacia el cumplimiento de su misión educativa de manera coherente, participativa y sostenible.

La planeación estratégica en la gestión educativa

Hablar de gestión educativa implica referirse a la articulación de procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios que permiten el funcionamiento efectivo de una institución escolar. En este marco, la planeación estratégica adquiere un papel central como mecanismo para anticipar cambios, responder a desafíos y orientar las acciones cotidianas hacia objetivos comunes.

La planeación estratégica en educación se basa en principios como:

- Diagnóstico participativo y realista.
- Definición clara de la misión, visión y valores institucionales.
- Establecimiento de objetivos medibles y alcanzables.
- Formulación de estrategias pertinentes.
- Asignación eficiente de recursos.
- Seguimiento, evaluación y retroalimentación constante.

Diversos estudios, como los realizados en instituciones salesianas de América Latina (Jiménez, 2023), han identificado la gestión de recursos humanos y financieros como áreas críticas que deben fortalecerse mediante procesos de planeación estratégica. Además, en las asociaciones civiles, la transparencia financiera y la rendición de cuentas son requisitos legales y éticos que solo se pueden garantizar a través de una adecuada gestión basada en planificación.

Entre las características que definen una planeación estratégica efectiva en el contexto escolar se encuentran: la participación de todos los actores educativos (directivos, docentes, padres de familia y alumnos); el diagnóstico institucional participativo; el establecimiento de objetivos y metas medibles; el uso de indicadores de evaluación; y la flexibilidad para ajustar estrategias según las necesidades detectadas.

La planeación estratégica puede definirse como un proceso mediante el cual una organización establece sus metas a largo plazo, analiza su situación actual, formula estrategias para alcanzar sus objetivos y desarrolla planes de acción para ponerlas en práctica. En el ámbito educativo, este enfoque permite que las escuelas tomen decisiones basadas en datos, con proyecciones claras y acciones concretas que promuevan la mejora continua.

En las empresas, la planeación es una base fundamental porque gracias a ella se puede prever alguna situación adversa (Jaramillo & Tenorio, 2019). Este principio, ampliamente validado en el ámbito empresarial, encuentra una aplicación directa en el contexto educativo, donde las instituciones enfrentan desafíos constantes que van desde cambios normativos hasta transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas. La capacidad de prever estos escenarios adversos y preparar respuestas anticipadas no solo mejora la toma de decisiones, sino que también fortalece la resiliencia institucional.

Los beneficios que aporta la planeación estratégica en las escuelas son numerosos y trascienden la simple organización administrativa. En primer lugar, permite orientar los esfuerzos de todos los actores institucionales hacia objetivos comunes, evitando la dispersión de esfuerzos y facilitando la cohesión en torno a una visión compartida. Esta alineación genera claridad en los propósitos educativos, fortalece el compromiso del personal y crea un sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

Asimismo, la planeación estratégica fomenta una cultura de responsabilidad y rendición de cuentas, ya que, al definir metas específicas e indicadores de evaluación, cada miembro de la institución puede conocer su rol y asumir compromisos concretos. Esto impulsa la transparencia en los procesos y promueve una gestión más ética y eficiente.

Otro aspecto fundamental es que mejora la eficiencia en el uso de los recursos humanos, materiales y financieros. Una escuela con una planeación estratégica bien estructurada puede priorizar necesidades, gestionar el presupuesto con mayor eficacia y tomar decisiones basadas en evidencias, lo que reduce la improvisación y los márgenes de error.

Además, la planeación estratégica favorece el desarrollo profesional continuo del personal docente y administrativo, al identificar necesidades formativas y diseñar planes de capacitación alineados con los objetivos institucionales. Esto contribuye a elevar la calidad educativa y a mantener a los equipos escolares actualizados y motivados.

Finalmente, fortalece la identidad institucional y la cohesión de la comunidad educativa, al ofrecer un marco que guía las acciones cotidianas desde una perspectiva de mejora continua. Las escuelas que integran la planeación estratégica como parte esencial de su cultura organizacional,

no solo logran resultados más efectivos, sino que se consolidan como espacios de innovación, inclusión y transformación social. Existen diversos modelos de planeación aplicados al contexto escolar. Entre ellos destacan:

- PEI (Proyecto Educativo Institucional): documento que define los principios, fines y metas de la institución educativa en un período determinado.
- PME (Plan de Mejoramiento Educativo): instrumento que organiza las acciones de mejora continua en función de un diagnóstico previo.
- PDE (Plan de Desarrollo Escolar): documento guía que articula los elementos del PEI y PME en una estructura coherente, integrando objetivos, estrategias, cronogramas e indicadores de logro.

Impacto de la planeación estratégica en la gestión escolar

El análisis del caso permite observar cómo la planeación estratégica impacta positivamente en diversos ámbitos clave de la vida escolar. Más allá de ser un simple ejercicio de programación administrativa, la planeación estratégica transforma integralmente la cultura organizacional de las instituciones educativas.

Organización interna. La planeación estratégica proporciona una estructura organizativa ordenada, donde las funciones, jerarquías y responsabilidades están claramente definidas. Esta claridad operativa optimiza la asignación de recursos humanos, evita la duplicidad de esfuerzos y establece procedimientos estandarizados que favorecen la eficiencia institucional. Asimismo, impulsa la profesionalización del personal, alinear los perfiles de puesto con las necesidades reales de la institución, y promueve una cultura de evaluación y mejora continua.

Calidad educativa. Una planeación efectiva enfoca las estrategias pedagógicas hacia la excelencia académica. Permite identificar áreas de oportunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, planificar capacitaciones para el profesorado y actualizar continuamente los programas educativos. La planeación también facilita la inclusión de nuevas tecnologías, metodologías activas de enseñanza y estrategias de atención a

la diversidad, mejorando así el desempeño estudiantil y los indicadores de logro académico.

Participación de la comunidad. La planeación estratégica fomenta espacios de diálogo, consulta y colaboración entre todos los actores de la comunidad escolar. La participación activa de docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo en la formulación, ejecución y evaluación de los planes fortalece el sentido de pertenencia, incrementa la corresponsabilidad institucional y refuerza la identidad educativa. Además, promueve una gobernanza más democrática y sensible a las necesidades del entorno.

Transparencia y rendición de cuentas. Al establecer objetivos claros, indicadores de desempeño y mecanismos sistemáticos de seguimiento, la planeación fortalece la cultura de transparencia en la gestión educativa. Esto no solo garantiza un uso ético y eficiente de los recursos materiales y financieros, sino que también facilita la generación de confianza con las familias, los organismos de supervisión y los potenciales donantes o patrocinadores. Además, permite detectar desviaciones en la ejecución de los planes y tomar medidas correctivas a tiempo.

Adaptabilidad institucional. Finalmente, uno de los aportes más significativos de la planeación estratégica es fortalecer la capacidad de adaptación institucional. En un entorno cambiante y volátil, la planeación prospectiva permite anticipar escenarios posibles, analizar tendencias externas, identificar riesgos y oportunidades, y diseñar estrategias de respuesta rápida y efectiva. Esto dota a las instituciones educativas de una mayor resiliencia frente a crisis económicas, reformas educativas, innovaciones tecnológicas o transformaciones sociales, garantizando su sostenibilidad y relevancia a largo plazo.

En conjunto, estos impactos evidencian que la planeación estratégica no es solo una herramienta técnica de organización administrativa, sino un instrumento integral para la transformación institucional, la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la comunidad escolar.

Importancia de la planeación estratégica

El análisis del documento base permite concluir que la planeación estratégica tiene un impacto significativo en diversos ámbitos del quehacer educativo. En primer lugar, fortalece la gestión institucional, al ordenar los procesos, asignar funciones de manera eficiente y dar seguimiento al cumplimiento de objetivos. Esto genera una mayor coherencia y transparencia en la administración escolar.

En cuanto al desempeño académico, la planificación estratégica permite identificar áreas de rezago, establecer metas de mejora concretas y evaluar los resultados obtenidos. Esto contribuye a una cultura de mejora continua que impacta positivamente en el rendimiento del alumnado.

La participación de la comunidad educativa también se ve favorecida, ya que el proceso de planeación invita a la colaboración activa de padres, docentes y estudiantes. Esta inclusión fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto educativo institucional.

Asimismo, la planeación estratégica promueve el desarrollo profesional docente, al establecer líneas de capacitación continua alineadas con las metas institucionales. Esto permite que los docentes actualicen sus prácticas pedagógicas y respondan mejor a las necesidades del estudiantado.

Finalmente, se refuerza la mejora continua, entendida como un proceso sistemático de reflexión, acción y evaluación. Una planeación bien estructurada y aplicada se convierte en una herramienta poderosa para innovar, adaptarse al cambio y alcanzar altos niveles de calidad educativa.

Análisis del Plan de Desarrollo Escolar del Colegio Salesiano de la Frontera A. C.

El Colegio Salesiano de la Frontera A. C. enfrenta retos significativos derivados de una gestión administrativa y financiera poco planificada. A pesar de su misión social y educativa, carecía de una estructura organizacional clara, dependía económicamente del Proyecto Salesiano Tijuana A.C. y no contaba con estrategias para atender la alta rotación de personal ni para optimizar sus recursos.

El diseño e implementación del Plan de Desarrollo Escolar (PDE) representó un esfuerzo por revertir esta situación. El PDE integra:

- a) Un diagnóstico institucional basado en un análisis FODA.
- b) Objetivos estratégicos relacionados con la actualización pedagógica, mejora administrativa y fortalecimiento de la identidad salesiana.
- c) Estrategias específicas y acciones calendarizadas.
- d) Indicadores de evaluación claros.

El Plan de Desarrollo Escolar (PDE) del Colegio Salesiano de la Frontera A. C. constituye un instrumento estratégico esencial para guiar las acciones institucionales hacia una mejora continua y sostenible. Se trata de un documento estructurado que no solo cumple con los requerimientos administrativos establecidos por las autoridades educativas, sino que también refleja una identidad pedagógica clara basada en los valores del carisma salesiano. En este sentido, el plan logra articular de manera coherente los principios filosóficos y educativos de la institución con las exigencias del contexto social, cultural y académico en el que se encuentra inmersa.

Uno de los primeros aspectos destacables del plan es la formulación de su misión y visión institucional, las cuales están redactadas con precisión y reflejan el compromiso ético, formativo y social del colegio. La misión subraya la intención de formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, retomando la herencia educativa de Don Bosco y adaptándola a las necesidades del siglo XXI. Por su parte, la visión propone posicionar al Colegio Salesiano como una institución de referencia en la región, tanto por su calidad educativa como por su compromiso con la formación integral de los estudiantes. Estas declaraciones no solo dan sentido al quehacer institucional, sino que se convierten en guías para la toma de decisiones estratégicas a todos los niveles.

En cuanto al diagnóstico institucional, el plan se apoya en el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), una herramienta ampliamente reconocida por su capacidad para ofrecer una visión integral del estado actual de una organización. Entre las fortalezas, el documento destaca el alto compromiso del personal docente, la identidad institucional sólida y la participación activa de las familias. En

las debilidades se mencionan ciertas limitaciones en infraestructura y la resistencia al cambio por parte de algunos sectores. Las oportunidades se relacionan con el entorno comunitario favorable y las posibilidades de alianzas estratégicas con otras instituciones; mientras que las amenazas incluyen factores externos como la competencia escolar y los cambios en las políticas educativas nacionales.

El plan establece objetivos estratégicos y metas concretas en diversos ámbitos prioritarios, entre los que destacan la actualización pedagógica del profesorado, el fortalecimiento de la pastoral educativa, la mejora del rendimiento académico, la integración de las familias al proceso formativo y el uso adecuado de tecnologías para el aprendizaje. Estos objetivos están formulados con claridad, lo que permite que cada uno se traduzca en líneas de acción específicas que orientan el quehacer institucional.

Asimismo, el documento incluye estrategias bien definidas y cronogramas de ejecución que organizan el trabajo a lo largo del ciclo escolar, asignando responsables y estableciendo periodos de evaluación. Esta planificación temporal favorece el seguimiento puntual de cada acción e impulsa una gestión ordenada y enfocada en resultados.

Un elemento fundamental del plan es la incorporación de indicadores de evaluación y seguimiento, que permiten valorar el avance de los objetivos y, en caso necesario, realizar ajustes durante el proceso de implementación. Esta práctica fortalece la cultura de la autoevaluación y promueve una actitud de mejora continua, basada en datos y evidencias concretas.

En cuanto a su alineación con modelos ideales de planeación estratégica, el Plan de Desarrollo Escolar del Colegio Salesiano cumple satisfactoriamente con los elementos esenciales: diagnóstico participativo, establecimiento de metas alcanzables, diseño de estrategias coherentes, calendarización, asignación de responsabilidades, evaluación sistemática y retroalimentación. Uno de sus aspectos más valiosos es la participación activa de los diferentes actores educativos en su elaboración, lo que no solo enriquece el contenido del documento, sino que refuerza la apropiación del mismo por parte de la comunidad escolar.

Entre las fortalezas del plan se pueden destacar la claridad estructural, el enfoque en la formación integral del alumnado, la vinculación

entre diagnóstico y planificación, y el compromiso institucional con la evaluación permanente. Estas características hacen del PDE una herramienta efectiva de gestión escolar, alineada con una visión educativa transformadora.

No obstante, también se identifican algunas áreas de oportunidad, como la necesidad de actualizar con mayor frecuencia el diagnóstico institucional, a fin de mantener una visión actualizada de los desafíos que enfrenta la institución. Asimismo, sería conveniente ampliar el uso de plataformas tecnológicas para dar seguimiento a los indicadores en tiempo real y fomentar una toma de decisiones más ágil y basada en datos actualizados.

En resumen, el Plan de Desarrollo Escolar del Colegio Salesiano de la Frontera A. C. se presenta como un documento sólido, integral y dinámico, que encarna los principios de la planeación estratégica y los adapta al contexto educativo con pertinencia y compromiso. Su análisis permite afirmar que constituye un ejemplo valioso de gestión institucional orientada al logro de una educación de calidad, con identidad, visión de futuro y sentido de comunidad.

Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que la planeación estratégica es un componente esencial en la gestión educativa contemporánea, ya que actúa como un eje articulador de las acciones institucionales y como un mecanismo para impulsar la mejora continua. A lo largo del estudio del Plan de Desarrollo Escolar del Colegio Salesiano de la Frontera A. C., se ha comprobado que una estructura organizativa sólida, respaldada por metas claras, estrategias definidas, cronogramas operativos y mecanismos de evaluación, tiene un impacto positivo y directo en la eficiencia y eficacia del funcionamiento institucional.

Uno de los aprendizajes más significativos que se desprenden de este trabajo es que la planeación estratégica no debe ser concebida como un documento meramente administrativo, sino como una herramienta viva que ordena, orienta y da sentido a todas las decisiones y procesos escolares. Cuando se implementa de forma efectiva, fomenta la participación

activa de toda la comunidad educativa, generando así una cultura de corresponsabilidad, colaboración y pertenencia. Esta participación no solo enriquece el contenido del plan, sino que fortalece su legitimidad y viabilidad.

Además, se destaca que para que la planeación estratégica sea verdaderamente útil, debe tener ciertas cualidades indispensables: debe ser realista, es decir, construida a partir de un diagnóstico honesto y profundo; debe ser participativa, permitiendo la inclusión de las voces de todos los actores escolares; y debe ser evaluable, con criterios claros e indicadores precisos que permitan monitorear avances y realizar ajustes cuando sea necesario. Estos elementos son claves para garantizar la adaptabilidad de los planes frente a un entorno cambiante, cada vez más exigente y complejo.

En el contexto actual, donde confluyen diversas necesidades, problemáticas sociales, innovaciones pedagógicas y retos estructurales, la planeación estratégica se convierte en una herramienta fundamental para establecer prioridades, asignar los recursos con mayor racionalidad y garantizar que todas las acciones emprendidas estén alineadas con una visión institucional compartida. Por ello, su implementación no solo es recomendable, sino indispensable para lograr resultados significativos, sostenibles y pertinentes a largo plazo.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos y reflexiones derivadas del análisis, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la cultura de la planeación estratégica en los contextos escolares:

- 1) Fomentar la cultura de planeación en otras escuelas, mediante programas de formación y capacitación dirigidos a los equipos directivos, que incluyan metodologías, herramientas y casos prácticos para la elaboración, ejecución y evaluación de planes estratégicos contextualizados.
- 2) Establecer procesos participativos permanentes, que no se limiten a la fase de diseño del plan, sino que se mantengan activos durante su implementación y evaluación. Incluir de manera real y activa a

docentes, padres de familia, estudiantes y personal administrativo garantiza una mayor apropiación del proyecto institucional.

- 3) Actualizar periódicamente el diagnóstico institucional, integrando tanto datos cuantitativos como cualitativos, que permitan identificar con precisión las necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad. Esta actualización debe ser una práctica sistemática que sirva de base para redefinir objetivos y estrategias de forma continua.
- 4) Incorporar tecnologías para la gestión y monitoreo de los planes, mediante el uso de plataformas digitales que faciliten el registro, seguimiento y visualización de los avances en tiempo real. Esto no solo mejora la eficiencia del proceso, sino que también promueve la transparencia y la toma de decisiones informadas.
- 5) Mejorar el Plan de Desarrollo Escolar del Colegio Salesiano de la Frontera A. C., incorporando mecanismos más detallados de retroalimentación, tanto interna como externa, que permitan evaluar no solo los resultados cuantitativos, sino también los impactos cualitativos del plan en la vida escolar. Se sugiere implementar evaluaciones formativas intermedias que permitan ajustes dinámicos antes de concluir el periodo establecido.
- 6) Estas acciones contribuirán no solo al fortalecimiento de los procesos internos de las instituciones educativas, sino también a la consolidación de un modelo de gestión centrado en la calidad, la equidad, la participación y la innovación. Impulsar una planeación estratégica efectiva es, sin duda, una vía sólida para transformar la escuela en un espacio de aprendizaje significativo, de desarrollo integral y de construcción de ciudadanía.

Referencias

- Botero C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4922100>
- Jaramillo, S. A., y Tenorio Delgado, J. A. (2019). Planeación estratégica y su aporte al desarrollo empresarial. *Espíritu Emprendedor TES*, 3(1), 64–73. <https://doi.org/10.33970/eetes.v3.n1.2019.127>

- Jiménez, A., Garay, S. y Parraguez, P. (2023), Diagnóstico de las competencias de liderazgo escolar en directivos salesianos. *Alteridad, Revista de Educación*, 18(2), 222-233. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422023000200222
- Münch L. (2011). *Planeación estratégica*. Rumbo al éxito. Trillas.

II

Gestión de procesos formativos

Capítulo 5

Comunidad de práctica para mejorar el ambiente de aprendizaje en la Licenciatura en Filosofía de la UABC

*Christopher Eduardo Urbalejo Martínez
José Candelario Osuna García
Ma. Antonia Miramontes Arteaga*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258078>



Introducción

¿Qué persona es una filósofa? ¿Convertirse en una es el resultado de completar una Licenciatura en Filosofía? Si se desea que sea así, ¿qué condiciones debe ofrecer dicha formación para propiciar el desarrollo de ese rol? ¿Qué papel juegan las relaciones sociales en dicho proceso? En este capítulo se sostiene que el surgimiento de la figura del filósofo/a depende de una experiencia formativa que integra dimensiones sociales, afectivas y reflexivas. En donde el ambiente educativo en que se desarrolla la formación es clave para el desarrollo integral del estudiantado. Estas dimensiones son relevantes en cualquier formación universitaria, pero lo son aún más en la Filosofía, una disciplina donde el diálogo, la autoconciencia y la apertura a la diversidad de pensamiento son parte del mismo quehacer filosófico. Cuando el entorno formativo favorece dinámicas de escucha y diálogo bajo los principios de confianza y respeto, se fortalece la posibilidad de que el estudiantado no solo aprenda filosofía, sino que se conviertan en “filósofos”, es decir, que no sean solo estudiantes (y después docentes) de Historia de la Filosofía y comentaristas de obras producidas por otras personas, sino que pasen a producir “filosofía” ellas y ellos mismos. En este sentido, el perfil de egreso de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) plantea como meta la capacidad de gestionar proyectos con incidencia social desde una postura filosófica (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2023). Lo cual exige algo más que dominio teórico-conceptual: un entorno que aliente la práctica real, el compromiso social, el reconocimiento mutuo y la agencia propia y colectiva.

Sin embargo, múltiples testimonios de estudiantes y egresados del programa han descrito un ambiente educativo donde existen tensiones sociales, desconfianza, aislamiento, así como lo que un informante llamó “bullying intelectual”. Incluso han sucedido casos aislados de violencia física entre estudiantes del programa educativo en cuestión. Estas diná-

micas dificultan el desarrollo de experiencias formativas significativas y minan el compromiso del estudiantado con su propia formación filosófica proactiva. En este contexto, la función social de la Filosofía y su capacidad para fomentar pensamiento crítico sobre la realidad se ven debilitadas desde su misma gestión como programa educativo.

Frente a este escenario, el presente trabajo parte de la premisa de que transformar un ambiente educativo hostil en un ambiente de aprendizaje efectivo es necesario para el cumplimiento de los objetivos educativos de la universidad y el plan de estudios vigente. La intervención educativa realizada consistió en la creación de una CoP (Lave y Wenger, 1991) orientada a fomentar la interacción significativa entre estudiantes y el desarrollo de una identidad profesional compartida. Esta transformación, si no fuera por otra razón, valdría al menos por su capacidad de acercar al programa al cumplimiento de sus propios fines educativos. Se propone una forma de intervención educativa situada, crítica y relacional, capaz de aminorar el malestar estudiantil identificado, con espacios reales de discusión y construcción colectiva. La CoP diseñada e implementada representó una estrategia concreta de gestión educativa desde el estudiantado, buscando con ello mejorar el ambiente educativo en el programa y ayudar al desarrollo integral del estudiantado.

Marco teórico-conceptual

El proyecto de intervención implementado se articula en tres ejes teóricos principales: el concepto de ambiente de aprendizaje, el modelo de comunidades de práctica y la noción de formación filosófica como experiencia social e identitaria. Estos marcos permiten analizar tanto la problemática como la pertinencia de la estrategia adoptada, desde una perspectiva situada y fundamentada.

El ambiente de aprendizaje se concibe como el conjunto de condiciones físicas, sociales, afectivas y organizativas que facilitan el desarrollo del proceso educativo. Duarte (2003) lo define como una construcción compleja que integra aspectos organizativos, metodológicos y emocionales que configuran la experiencia formativa, y que se expresa en las interacciones cotidianas del aula y otros espacios universitarios. Esta

categoría se diferencia del “ambiente educativo” entendido en sentido más amplio, que alude a las normativas, estructuras y políticas institucionales. En cambio, el ambiente de aprendizaje se enfoca en la dimensión relacional: las formas en que se construyen vínculos, se negocia el sentido del saber y se ejerce la práctica pedagógica. Rodríguez (2014) subraya que un ambiente de aprendizaje de calidad favorece la apropiación del conocimiento, la interacción significativa y la formación integral. En ese mismo tenor, León y Romero (2020) destacan que la creación de espacios afectivos accesibles impacta positivamente en el bienestar, la permanencia y el desarrollo identitario del estudiantado universitario.

El modelo de comunidades de práctica, formulado por Lave y Wenger (1991) y desarrollado posteriormente por Wenger (1998), propone entender el aprendizaje en relación a la participación social. En este modelo, el conocimiento se construye en la interacción situada entre sujetos que comparten un interés común, participan en actividades significativas y desarrollan una práctica compartida. Según Wenger et al. (2002), una comunidad de práctica se configura por tres elementos esenciales: un dominio compartido que otorga identidad, una comunidad que interactúa de manera regular y una práctica constituida por experiencias, narrativas y recursos comunes. Estas comunidades permiten el desarrollo de saberes o competencias, el fortalecimiento de vínculos (pedagógicos, afectivos, profesionales, etcétera) y la conformación de una identidad profesional en construcción.

Castrillón (2020) amplía esta perspectiva al señalar que el éxito de una CoP depende de factores como la infraestructura, la cultura organizacional, la motivación, los roles de liderazgo, el clima grupal y la claridad en los objetivos compartidos. En el contexto de este proyecto, estos elementos fueron tomados en cuenta en el diseño de la intervención, especialmente en el fomento de la autogestión estudiantil y la sostenibilidad del grupo. Complementariamente, la teoría del aprendizaje social permite comprender cómo procesos como la atención, la retención, la reproducción y la motivación son claves en el aprendizaje colaborativo. Delgado (2019) advierte que la motivación se ve reforzada cuando los estudiantes perciben recompensas simbólicas o reconocen modelos positivos dentro del grupo, algo que se buscó promover mediante el reconocimiento horizontal dentro de la comunidad.

Desde otro ángulo, la teoría de Pierre Bourdieu resulta útil para pensar los efectos formativos de una CoP desde una perspectiva sociológica. En particular, los conceptos de capital cultural, capital social y capital simbólico ayudan a identificar el valor de la participación y legitimidad dentro del campo académico. El capital cultural se refiere al conjunto de conocimientos, disposiciones, lenguajes y habilidades que una persona acumula y que tienen valor dentro de contextos educativos específicos (Bourdieu, 2008). Este tipo de capital se construye a través de prácticas reconocidas socialmente. Según Bourdieu (2008), “el capital cultural, en tanto recurso simbólico acumulado, permite a los sujetos ubicarse estratégicamente dentro del campo académico, accediendo a formas de legitimidad que no siempre dependen del rendimiento escolar, sino de la participación reconocida en redes de saber y relación” (p. 66). Complementariamente, el capital social se entiende como el conjunto de recursos disponibles a través de redes de relaciones duraderas, y que permite a los individuos acceder a apoyos, información y reconocimiento (Bourdieu, 2008). En el caso del estudiantado, estas redes pueden constituirse en espacios clave para la permanencia, la colaboración y el desarrollo profesional temprano.

Finalmente, el capital simbólico designa la forma de capital que opera como reconocimiento legítimo, prestigio o autoridad percibida, otorgada por una comunidad determinada (Bourdieu, 2008). Cuando un grupo de estudiantes establece prácticas compartidas, horizontales y sostenidas, puede generar entre sus miembros una forma de legitimidad simbólica que depende de la validación mutua e institucional en contextos significativos. Desde esta perspectiva, la CoP descrita en este proyecto puede entenderse como un espacio que favorece la acumulación y circulación de estos tres tipos de capital, permitiendo que estudiantes que suelen estar en los márgenes del protagonismo institucional accedan a formas válidas de posicionamiento, pertenencia y acción dentro del campo universitario. Esta posibilidad es especialmente significativa en el ámbito de la formación filosófica, donde el proceso educativo implica la constitución del sujeto como agente crítico, reflexivo y situado en una comunidad, en un gremio profesional. En este sentido, la formación en Filosofía debe ser entendida también como un proceso de construcción identitaria, que se

desarrolla en espacios donde la escucha, el diálogo, el reconocimiento y la afectividad son elementos fundamentales de la experiencia formativa.

Gómez Torres (2017) sostiene que enseñar filosofía “en épocas que matan” requiere comunidades donde el pensamiento se ejerce colectivamente, en resistencia a la fragmentación y a la lógica utilitarista del conocimiento. Agudelo López (2015) afirma que leer y escribir filosofía solo es formativo cuando se acompaña de procesos reflexivos en comunidad, que den lugar a la agencia del estudiante como sujeto pensante.

A su vez, Collins (1998), desde la sociología de las filosofías, señala que la formación filosófica ocurre en redes sociales que producen y distribuyen atención, prestigio y energía emocional, es decir, a través de encuentros repetidos que generan una carga emocional que refuerza la identidad colectiva y la disposición individual a participar en nuevos encuentros. Este análisis ayuda a entender cómo las dinámicas grupales, entre ellas las promovidas en la CoP, pueden tener efectos sostenidos en la motivación, la permanencia y el sentido de pertenencia.

Metodología

La intervención adoptó un enfoque cualitativo con orientación interpretativa, el cual resulta pertinente para explorar los significados atribuidos por los sujetos a sus prácticas cotidianas, a sus vínculos interpersonales y a su trayecto académico en el contexto universitario (García, 2023; Ortiz Ocaña, 2015). Esta orientación metodológica permite considerar al estudiantado como interlocutor activo en la producción de conocimiento educativo.

El proyecto se estructuró en dos fases interrelacionadas: una primera fase de diagnóstico exploratorio y la segunda fase fue de intervención. La fase diagnóstica fue desarrollada bajo el diseño de estudio de caso único, centrado en la Licenciatura en Filosofía de la UABC. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y egresados, observación no participante en espacios formales e informales del campus universitario, así como análisis documental de materiales institucionales y curriculares (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2023; Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, 2024). Esta trian-

gulación metodológica permitió construir una comprensión amplia del entorno formativo, tanto desde la voz del estudiantado como desde el posicionamiento institucional.

Con base en este diagnóstico, se diseñó una intervención educativa sustentada en el modelo de CoP, entendido como un marco para el aprendizaje situado donde el conocimiento se construye colectivamente a través de la participación en una práctica social compartida (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Adams et al., 2023). Este enfoque plantea que el aprendizaje implica una progresiva incorporación identitaria al campo, mediada por la negociación de significados, el reconocimiento mutuo y la interacción sostenida (Farnsworth et al., 2016). Así, mejorar el ambiente de aprendizaje no se limita a cambiar condiciones externas, sino a facilitar experiencias relacionales donde el estudiantado se reconozca como sujeto filosófico en formación. Esta visión se alinea con propuestas como la de León y Romero (2020), quienes plantean que las prácticas pedagógicas afectivas, accesibles y horizontales son clave para construir entornos inclusivos en educación superior.

En este marco, se establecieron los siguientes objetivos:

- General: Gestionar una Comunidad de Práctica para estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UABC con el fin de mejorar la percepción de la calidad del ambiente de aprendizaje.
- Específicos: a) Diagnosticar percepciones de estudiantes respecto a su ambiente de aprendizaje mediante entrevistas semiestructuradas. b) Diseñar un programa de actividades que respondiera a dichas percepciones. c) Mejorar la percepción estudiantil de su ambiente educativo mediante la implementación de actividades estructuradas y colaborativas.

La intervención se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2024, durante el ciclo escolar 2024-2, dirigida a los 74 estudiantes activos del programa educativo de Filosofía. De esta población, 21 estudiantes participaron en al menos una de las actividades. En términos operativos, se propuso consolidar un grupo de estudiantes con participación continua en las actividades de la CoP, con base en un proceso de sensibilización y convocatoria sostenida.

Para lograr esta meta, se realizaron invitaciones constantes, tanto orales como escritas, dirigidas a distintos grupos dentro del programa. Se visitaron salones de clase para presentar la iniciativa directamente y se mantuvo una presencia activa en los pasillos, espacios comunes y actividades institucionales. Asimismo, se incentivó la participación a través del diálogo informal, recuperando las inquietudes expresadas en el diagnóstico como punto de partida para involucrar al estudiantado en la búsqueda colectiva de alternativas. Esta estrategia tomó en cuenta las limitaciones reales que afectan la disponibilidad del estudiantado para participar en actividades extracurriculares, como la sobrecarga académica, el trabajo externo o el escepticismo respecto a las propuestas institucionales.

Las actividades fueron organizadas en torno a tres dispositivos centrales: a) círculos de lectura semanales, en los que se abordaron textos seleccionados por atender a temáticas poco priorizadas por el programa de estudios (la filosofía no europea y la filosofía hecha por mujeres); b) reuniones mensuales de reflexión colectiva, donde se promovió el análisis crítico de la experiencia académica y la búsqueda de mejores prácticas estudiantiles; y c) crear y operar un grupo de WhatsApp como espacio para mantener diálogo y coordinación fuera de las actividades presenciales. Estas acciones fueron concebidas como espacios de práctica filosófica situada, más allá de los marcos curriculares y evaluativos. En esta línea, se retoma la propuesta de Agudelo López (2015), quien subraya que la lectura y la escritura filosófica deben entenderse como prácticas vitales que permiten la apropiación crítica del saber. De manera complementaria, Gómez Torres (2017) plantea que formar en filosofía implica sostener comunidades capaces de resistir la fragmentación individualista y de producir pensamiento desde vínculos humanizantes.

Para la evaluación del impacto de la intervención, se recurrió a una estrategia mixta de recolección de datos, que incluyó: a) encuestas de entrada y salida construidas con ítems tipo Likert, centradas en percepciones del ambiente, prácticas colaborativas e identidad filosófica en formación; b) observación directa del comportamiento, actitudes y expresiones del estudiantado durante las sesiones; y c) interpretación reflexiva por parte del interventor, basada en las interacciones, los comentarios y la evolución de los vínculos entre participantes.

La fase de diagnóstico tuvo como propósito identificar con detalle las percepciones y experiencias del estudiantado de la Licenciatura en Filosofía respecto a su ambiente educativo. Para ello, se aplicaron técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. En total se realizaron 28 entrevistas semiestructuradas: 12 a estudiantes activos, 9 a egresados, 3 a personas desertoras del programa, así como 4 al personal docente, la mitad a maestros de tiempo completo y la otra mitad al profesorado de asignatura. Las guías de entrevista fueron diferenciadas por segmento poblacional, con el fin de captar la especificidad de cada experiencia en relación con el objeto de estudio.

El análisis del plan de estudios 2023-1 y de los documentos institucionales permitió contrastar estos hallazgos con los objetivos declarados del programa, que incluyen el desarrollo de una identidad profesional con capacidad de incidencia social y ética desde el pensamiento filosófico. Sin embargo, las condiciones relacionales identificadas en el diagnóstico parecen obstaculizar el cumplimiento de estos objetivos, al minar la confianza, fragmentar vínculos y convertir el conocimiento en un terreno de disputa más que en una práctica compartida.

Resultados

El diagnóstico exploratorio realizado evidenció una diversidad de percepciones respecto al ambiente de aprendizaje en el contexto universitario. A través de entrevistas semiestructuradas a estudiantes, egresados, docentes y desertores, se identificaron patrones comunes de aislamiento, fragmentación intergeneracional, competitividad desregulada y exclusión simbólica. Condicionantes que afectan negativamente tanto la motivación como el sentido de pertenencia a la carrera.

Uno de los temas persistentes fue la falta de interacción entre generaciones. Un estudiante activo expresó: “Yo no tenía mucha relación con otras generaciones, ni mayores ni menores; fuera de eso, yo no los iba a buscar ni intentaba estrechar una relación”. Esta situación se relaciona con una escasa cultura institucional de integración, dificultando el aprendizaje colaborativo y el acompañamiento entre pares. Frente a

esto, un egresado comentó: “La interacción entre generaciones me salvó la vida”, señalando el potencial formativo de estas relaciones cuando logran consolidarse.

Asimismo, se identificó una marcada tendencia a la competitividad que permea tanto el ámbito académico como los espacios informales del programa. Esta percepción no se observó solo en las aulas, sino que se extiende a la interacción cotidiana entre estudiantes. Un egresado manifestó: “El ambiente tendía a ser también más competitivo [...] si no estábamos estudiando y estábamos compartiendo entre compañeros, me parecía siempre o la mayoría de las veces un ambiente bastante competitivo en cuanto a demostración quizá de habilidades propias de la disciplina, de lecturas, de autores”. Este testimonio ilustra una lógica individualista de demostración constante en lugar de promover el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento mutuo.

Además, algunas voces señalaron barreras afectivas y sociales dentro del ambiente educativo. Un egresado manifestó sentirse ajeno al grupo: “Yo soy una persona que rara vez comparto mis opiniones con los demás; sí me sentí rechazado por mis compañeros... Veo que forman grupos, comunidades”. Esta fragmentación del tejido relacional se evidenció también en testimonios sobre la falta de cohesión y la dificultad para construir una identidad colectiva como estudiantado de Filosofía.

La carga académica y la falta de estrategias pedagógicas contextualizadas también fueron señaladas como factores que limitan el desarrollo de la práctica filosófica. Un estudiante comentó: “Creo que más bien es agobiante; si lo tratáramos de alojar en un contexto de trabajo, sería multifuncional... agobiante”. Esta sobrecarga, sumada a una enseñanza centrada exclusivamente en la lectura y redacción de ensayos, deja poco margen para formas de aprendizaje más dinámicas y colaborativas.

Finalmente, algunos testimonios expresaron directamente la necesidad de espacios informales donde se pueda hablar libremente sobre filosofía sin la presión evaluativa. Uno de los informantes propuso: “Hace falta espacios de diálogo... para hablar de las ideas filosóficas y que se genere comunión o convivencia”. Estas carencias justifican el diseño de una intervención centrada en construir comunidad desde abajo.

A partir de lo expresado anteriormente, la intervención consistió en la implementación de una CoP para estudiantes activos del programa. Todas las acciones presenciales se ejecutaron según lo previsto, con una participación variable pero constante, de al menos 21 estudiantes a lo largo del ciclo de intervención, con un núcleo de 5 estudiantes que demostraron el mayor compromiso y constancia. Los círculos de lectura permitieron reflexionar sobre la identidad de la filosofía y las personas que se dedican a ella al enfocar a autores de regiones ignoradas por el canon filosófico occidental como África y Oceanía, así como a las mujeres filósofas, leyendo, por ejemplo, a Sor Juana Inés de la Cruz, que sorprendió a las personas participantes por su trabajo filosófico poco conocido, incluso entre estudiantes de un programa de Licenciatura en Filosofía en México. En cambio, las reuniones mensuales sirvieron como espacio de reflexión colectiva, sin base en un texto, sobre la experiencia estudiantil, generando ideas para mejorar la vida académica y las prácticas personales, así como fomentando el desarrollo de capital social entre participantes al conocerse mutuamente.

Por el contrario, el grupo de WhatsApp no logró cumplir con la función para la cual fue diseñado. Esto se debió, principalmente, a la creación de otro grupo paralelo por el propio estudiantado, de carácter más general, que absorbió las funciones de difusión e invitación a eventos, pues ahí se agrupó al estudiantado de la licenciatura. En retrospectiva, esta superposición de espacios evidenció un fallo de planificación y una falta de coordinación con otras iniciativas ya existentes, lo cual se debe tomar en cuenta para futuras intervenciones.

Para evaluar el impacto de la CoP, como ya se mencionó, se aplicaron encuestas con escalas de Likert antes y después del ciclo, así como observación directa del comportamiento y las actitudes del estudiantado durante las sesiones. Si bien no se aplicaron técnicas estadísticas complejas, el análisis de los datos permitió observar cambios relevantes en la percepción del ambiente de aprendizaje. En términos cualitativos, las y los participantes mostraron mayor disposición a colaborar, así como una percepción más positiva respecto a su pertenencia al programa. La participación sostenida en los círculos de lectura y las reuniones de reflexión fue señalada como un espacio valioso para resignificar su formación

desde una lógica más colectiva. En conjunto, estos resultados sugieren que la intervención logró al menos parcialmente su objetivo: generar un entorno más propicio para el desarrollo de vínculos académicos y filosóficos significativos.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la intervención tuvo un impacto limitado, pero positivo en el ambiente de aprendizaje, especialmente en términos de vínculos horizontales, motivación y sentido identitario. Aunque incapaz de aglutinar a un porcentaje mayor de la población objetivo, la CoP funcionó como un catalizador para la reflexión crítica y la transformación del entorno inmediato del estudiantado, ofreciendo un modelo replicable y perfectible de gestión educativa participativa en programas educativos de Filosofía.

Reflexiones finales

Los resultados del proceso realizado permiten identificar que, si bien no se transformaron de manera estructural las condiciones del programa, sí se generaron modificaciones concretas en las formas de relación entre una parte del estudiantado. Estas modificaciones, sin embargo, deben entenderse no como mejoras espontáneas del clima institucional, sino como resultado de una organización deliberada impulsada desde abajo, por y para el propio estudiantado.

Este tipo de organización contrasta con las dinámicas tradicionales de la formación filosófica en la universidad, donde predomina una lógica vertical, centrada en la transmisión de contenidos y la reproducción de un canon disciplinar. Que, como señalaron diversos testimonios estudiantiles, estas dinámicas reproducen exclusión, competencia y fragmentación, obstaculizando la permanencia. En ese sentido, la intervención aquí descrita logró el objetivo de intervenir de forma puntual, pero intencional, en esas condiciones, generando espacios donde la práctica filosófica pudiera ejercerse colectivamente y sin mediaciones jerárquicas, en un diálogo académico abierto y franco, sin figuras de poder.

El aislamiento, la desconfianza y el uso competitivo del saber forman parte de una configuración institucional más amplia, en la que el estudiantado es colocado en una posición subordinada y pasiva respecto a los fines

educativos. Frente a esto, la CoP operó como una forma de reapropiación de la experiencia educativa por parte de quienes la transitan desde una posición estructuralmente desfavorecida dentro del campo académico: la clase estudiantil. Que mostró su capacidad de acción cuando cuenta con espacios mínimos de organización y reconocimiento mutuo.

Asimismo, esta experiencia evidencia los límites de cualquier iniciativa similar que no logre algún grado de institucionalización. Si bien se realizaron todas las acciones planeadas y hubo una respuesta positiva de buena parte de las personas participantes, la falta de planificación respecto a obtener y consolidar mayor respaldo institucional, sumada a las condiciones materiales que enfrenta gran parte del estudiantado —trabajo, sobrecarga académica, estrés (incluyendo del interventor)— impidió una mayor escala y continuidad. El proyecto ayudó a mostrar que existen otras formas posibles de ejercer la vida universitaria, más allá del aislamiento, la obediencia curricular o la resignación individual.

En conclusión, esta propuesta demostró que la participación activa del estudiantado puede incidir en la configuración del ambiente educativo cuando existen condiciones mínimas para la organización colectiva. La formación filosófica, entendida como un proceso social y político, no puede depender exclusivamente del currículo o del profesorado. Requiere de comunidades que se sostengan entre sí y que disputen sentidos dentro de la universidad. La CoP fue un intento real por construir una forma distinta de estar en la institución, no desde la adaptación pasiva, sino desde la posibilidad de intervenir o actuar, de articularse como clase estudiantil para la definición y el ejercicio de un currículo como práctica social y educativa, más allá de las prescripciones formales. En donde es posible mejorar el ambiente educativo del programa, para transformarlo en un ambiente de aprendizaje donde la escucha, el diálogo, la confianza y el apoyo colectivo sean elementos transversales del acto educativo.

Referencias

Adams, S., Tesene, M., Gay, K., Brokos, M., Swindell, A., McGuire, A., Rettler-Pagel, T. (2023). *Communities of Practice in Higher Education: A Playbook for Centering Equity, Digital Learning, and*

- Continuous Improvement. Every Learner Everywhere.* <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/communities-of-practice-in-higher-education/>
- Agudelo López, J. (2015). *La importancia de la lectura y la escritura en la formación filosófica en los tiempos actuales* [Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía y Letras]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://www.academia.edu/14835673/>
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar. (2024). *Población estudiantil 2024-2*. <http://cgsege.uabc.mx/documents/10845/74241/Población%20Estudiantil%202024-2>
- Delgado, C. (2019). Teoría del aprendizaje social y práctica educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(3), 1-18.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (2023). *Licenciatura en Filosofía. Plan de Estudios 2023-1*. Universidad Autónoma de Baja California. <https://cgfp.uabc.mx/licenciatura-en-filosofia/>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., y Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/92950/3/repository11.pdf>
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(51). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464>
- Gómez Torres, J. (2017). La comunidad y la formación docente: enseñar filosofía en épocas que matan. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/1e387389-0b74-4346-8cac-a2fdf6343429/content>
- León Corredor, O. L., y Romero Cruz, J. H. (2020). *Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales*. Ediciones de la U.
- Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca. Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Capítulo 6

Alcances y límites de la enseñanza de la filosofía como catalizadora del pensamiento crítico en la educación básica

*Alonso González Regina
Karla Yudit Castillo Villapudua*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258085>



Introducción

En un contexto de profunda transformación social y tecnológica, donde la información circula de manera vertiginosa y los jóvenes enfrentan desafíos éticos y críticos cada vez más complejos, la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria mexicana adquiere una relevancia urgente. No obstante, en el Instituto de las Américas Bilingüe S. C.— institución con más de 35 años de trayectoria en Tijuana–Rosarito—la Filosofía I y II se ofrecían como asignaturas extracurriculares sin un programa metodológico definido, limitándose a la exposición teórica y a la memorización de conceptos. Este enfoque resignaba a la filosofía a un papel secundario, desaprovechando su potencial formativo para el desarrollo del pensamiento crítico. Para revertir esta tendencia, en el ciclo escolar 2024–2025 se diseñó y puso en marcha un programa de intervención que integró lo que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1*Etapas del proyecto de intervención educativa*

Diagnóstico inicial mediante encuestas (n=60 estudiantes, n=9 docentes), entrevistas semiestructuradas y grupos focales, que identificaron percepciones de la filosofía como materia abstracta y la carencia de actividades activas.

Fundamentación teórica basada en Dewey (1989), Paul & Elder (2003) y estudios latinoamericanos sobre metodologías activas en filosofía (Moreno-Pinado & Velázquez Tejeda, 2017), así como en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Diseño del programa trimestral, estructurado en dos unidades: una dedicada al desarrollo de habilidades críticas (indagación, lógica y falacias, debates) y otra al análisis de textos filosóficos clásicos y contemporáneos.

Estrategias didácticas clave, entre las que destacaron el método socrático, debates temáticos, estudios de caso interdisciplinarios, análisis audiovisual y actividades gamificadas para evaluación integradora.

Evaluación de impacto con instrumentos mixtos (pruebas diagnósticas y finales, encuestas de satisfacción, entrevistas post-intervención), que revelaron un aumento del 35 % en la participación activa, una mejora del 28 % en la calidad argumentativa y un 82 % de valoración positiva sobre la relevancia de la filosofía.

Nota: elaboración propia.

Este proyecto demostró que aun en horario extracurricular y con recursos limitados es factible transformar la enseñanza de la filosofía en un espacio donde los estudiantes:

- 1) Formulan preguntas y analizan supuestos de manera sistemática.
- 2) Arguyen con claridad, precisión y relevancia, fortaleciendo su autonomía intelectual.
- 3) Adoptan una actitud ética y colaborativa, reconociendo perspectivas diversas y el valor del diálogo.

A partir de estos resultados, este documento articula a lo largo de siete secciones la fundamentación teórica, el contexto y diagnóstico inicial, el diseño e implementación del plan de intervención, la evaluación de resultados, la discusión comparativa con estudios previos y las recomendaciones para docentes, instituciones y autoridades educativas. Con ello, se propone un modelo replicable que revaloriza la filosofía como catalizadora del pensamiento crítico en la educación básica.

Fundamentación teórica

En este apartado se asienta el andamiaje conceptual que sustenta el diseño del programa de intervención, articulando tres ejes principales: (1) la naturaleza de la filosofía como disciplina promotora del pensamiento crítico; (2) los modelos contemporáneos de enseñanza reflexiva y colaborativa; y (3) el contexto curricular mexicano, marcado por la marginación de las humanidades y las aportaciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Filosofía y pensamiento crítico

La filosofía surge en la Antigua Grecia como un ejercicio de indagación sistemática sobre la realidad, la verdad y los valores. La mayéutica socrática, en la que Sócrates provoca en sus interlocutores la formulación de preguntas que desestabilizan supuestos no examinados, constituye el antecedente histórico más claro de lo que hoy entendemos por pensamiento crítico. En el marco de la educación, John Dewey reivindica este enfoque al afirmar que “el pensamiento genuino se orienta a resolver problemas reales, mediante una experiencia activa y una reflexión continua” (Carmacho Verdugo y Morales Paredes, 2019). Para Dewey, el aprendizaje significativo acontece cuando los estudiantes participan en situaciones auténticas de indagación, en las que no basta con recibir información, sino que deben evaluar, comparar y extrapolar conocimientos.

Robert Paul y Linda Elder ofrecen un modelo más estructurado, definiendo el pensamiento crítico como un proceso autodirigido que opera en tres niveles: elementos de pensamiento (por ejemplo, conceptos, supuestos, implicaciones), estándares intelectuales (claridad, precisión, relevancia) y disposiciones (curiosidad, humildad intelectual, apertura) (Paul & Elder, 2003). Esta aproximación valoriza no solo el “saber qué”, sino el “saber cómo”, lo cual coincide con la necesidad de formar alumnos capaces de construir argumentos sólidos, detectar falacias y evaluar fuentes en un entorno saturado de información.

La pedagogía filosófica de Matthew Lipman ayuda a aterrizar estas ideas en el aula. Lipman (2002) propone comunidades de indagación donde los propios estudiantes, guiados por el docente, plantean preguntas,

interpretan textos y dialogan de manera crítica. Este enfoque favorece la autonomía intelectual y la capacidad de los adolescentes para “pensar de manera clara, coherente y lógica (...) tomando decisiones informadas y actuando éticamente”.

Marginación curricular y Nueva Escuela Mexicana (NEM)

En el sistema educativo mexicano, las reformas recientes —incluidas las de 2011 y la más reciente orientación de la NEM (2022)— han privilegiado un enfoque por competencias en el que las materias instrumentales (matemáticas, ciencias, tecnología) ocupan gran parte del tiempo escolar, mientras que las humanidades quedan reducidas a contenidos de memoria. Según Santiago (2019), esta visión utilitarista ha convertido a la filosofía en una disciplina “abstracta” y “desvinculada”, meramente asociada a la memorización de definiciones y autores.

La NEM reconoce, sin embargo, el pensamiento crítico como eje transversal de la formación ciudadana, planteando que los alumnos deben ser capaces de:

- Analizar información con base en evidencias.
- Reflexionar sobre problemas sociales y éticos.
- Participar en diálogos respetuosos y argumentados.

Pese a estos enunciados, la implementación real de la NEM depende de la formación docente y de la flexibilidad curricular que cada escuela ejerza. En muchos planteles, la filosofía sigue sin aparecer formalmente en el horario, relegándose a espacios extracurriculares sin reconocimiento oficial de horas lectivas ni evaluación formativa adecuada.

La intervención en el Instituto de las Américas Bilingüe S. C. ejemplifica cómo, aun bajo estas limitaciones, es posible construir un espacio pedagógico donde la filosofía se enseñe como una asignatura viva. Al integrar debates socráticos, estudios de caso interdisciplinarios y actividades gamificadas (como *scaperooms*¹), se responde tanto a las demandas

¹ Sierra Daza y Fernández-Sánchez (2019), señalan que el *scaperoom* es un tipo de actividad gamificada “un juego en el que un grupo de personas, tienen que colaborar en la resolución de diferentes enigmas, lo que les permitirá salir de una sala” (p. 2).

de la NEM —diálogo, análisis, argumentación— como al interés de los estudiantes por formatos dinámicos y contextuales.

Contexto y diagnóstico inicial

Contexto institucional

Ubicado en una zona urbana del municipio de Playas de Rosarito, Baja California, el Instituto de las Américas Bilingüe S. C. (IAB) es una institución educativa privada con más de tres décadas de experiencia, que atiende niveles desde maternal hasta secundaria. En los últimos años, esta escuela ha impulsado la innovación curricular incorporando asignaturas extracurriculares que fortalezcan la formación integral del alumnado. Como parte de esta visión, desde 2016 se integraron los cursos de Filosofía I y II dirigidos a estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria, con el objetivo de desarrollar habilidades de análisis, reflexión y argumentación.

Pese a esta iniciativa, al inicio del proyecto no existía un programa de estudios formalmente estructurado que orientara la enseñanza de la asignatura. Como se documentó en el trabajo terminal: “La falta de un programa de estudios estructurado y una metodología definida ha llevado a una inconsistencia en el seguimiento y logro de los aprendizajes esperados”. No había una secuencia de contenidos organizada por unidades, ni objetivos de aprendizaje medibles ni criterios claros de evaluación. Esta situación repercutía directamente en la motivación del alumnado y en la percepción general de que la filosofía era una materia de “relleno”.

Una entrevista con la directora ejecutiva del instituto —recogida en el Anexo 1 del proyecto— reveló que la motivación inicial para incluir la filosofía surgió de una reflexión personal: “Si nos hubieran enseñado en la secundaria estas cosas (los temas que trata la filosofía), estaríamos en otro nivel (...) me di cuenta de que tenía que implementar filosofía”. Sin embargo, como también se reconoció, la implementación careció desde el inicio de una estructura pedagógica sólida.

Además, como señala García (2019), uno de los principales retos de las instituciones privadas en México es “la falta de regulación y nor-

matividad”, lo cual “se traduce en una falta de certeza en la forma en que se estructuran sus acciones y en la forma de ejercerlas”. Esta falta de seguimiento y sistematización limitaba el impacto formativo de la asignatura y dificultaba la medición de logros educativos.

Con el objetivo de comprender de forma precisa las percepciones, habilidades y prácticas asociadas a la enseñanza de la filosofía en el IAB, se desarrolló un diagnóstico institucional basado en una metodología de enfoque mixto. Este diagnóstico contempló tanto herramientas cuantitativas como cualitativas, permitiendo triangular la información recabada como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2

Instrumentos de recolección de datos utilizados para realizar el diagnóstico

Instrumento	Muestra	Objetivo	Cantidad y tipo de preguntas	Categorías de análisis
Grupo focal	12 estudiantes de 3.º grado	Conocer percepciones sobre la clase de filosofía, aportes, áreas de mejora y oportunidades	8 preguntas abiertas	Percepción de la clase, aportes, áreas de mejora, áreas de oportunidad en la enseñanza de filosofía
Evaluación diagnóstica	34 estudiantes de 2.º y 3.º grado	Conocer nociones de pensamiento crítico y habilidades lógicas básicas y argumentativas	9 preguntas abiertas	Conocimientos previos, habilidades conceptuales y prácticas, pensamiento crítico, razonamiento deductivo/inductivo, falacias

Encuesta a docentes	6 docentes de diversas asignaturas	Recoger impresiones sobre la asignatura de filosofía, su importancia, impacto, y posibilidades de integración	12 preguntas (mixtas: cerradas y abiertas)	Temas abordados, importancia en la formación integral, relación con otras materias, impacto en el aprendizaje, integración curricular, beneficios, áreas de mejora, disposición para aprender técnicas filosóficas
Entrevistas semiestructuradas	Directora ejecutiva y directora de secundaria	Obtener perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía, desafíos, áreas de oportunidad y beneficios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico	Entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas	Perspectivas sobre la filosofía, áreas de oportunidad, desafíos, impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, posibles mejoras

Nota: elaboración propia.

Los datos obtenidos evidenciaron una enseñanza centrada en la exposición frontal del docente, el uso predominante de lecturas pasivas y una escasa interacción en clase. Como concluye el informe del diagnóstico: “La asignatura carece de estrategias orientadas a promover habilidades cognitivas superiores como el análisis, la evaluación o la creación, tal como lo establece la Taxonomía de Bloom”.

Estos hallazgos confirmaron la necesidad de transformar la enseñanza de la filosofía en el IAB, no solo mediante la formalización de un programa de estudios coherente, sino también a través de estrategias didácticas participativas que conviertan a los estudiantes en sujetos activos del proceso formativo. El diagnóstico permitió establecer una línea base que sirvió como punto de partida para el diseño del plan de intervención..

Diseño e implementación del proyecto de intervención

El diseño del plan de intervención se articuló en un programa trimestral cuidadosamente estructurado en dos grandes unidades temáticas, cada una de las cuales integró objetivos claros de desarrollo de habilidades críticas y criterios de evaluación formativa. Para conformar el esqueleto curricular, se tomó como punto de partida el diagnóstico inicial y la fundamentación teórica, de modo que cada sesión respondiera tanto a las necesidades detectadas (falta de participación activa, visión abstracta de la filosofía) como a los principios de Dewey (1989) y Paul & Elder (2003) sobre aprendizaje experiencial y pensamiento sistemático. Los contenidos se seleccionaron de manera que incluyeran casos filosóficos contextualizados, fragmentos adaptados de Platón, Aristóteles, Kant y textos contemporáneos, ligados siempre a preguntas guía que facilitaron la conexión con la realidad de los estudiantes.

La primera unidad, enfocada en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, abordó desde la formulación de preguntas hasta el reconocimiento de falacias y la construcción de argumentos. Las sesiones combinaron aprendizaje basado en problemas —donde los alumnos debían analizar dilemas éticos reales— con debates socráticos breves, orientados a practicar la argumentación y la escucha activa. Se introdujeron mapas conceptuales como herramienta de síntesis y análisis, lo cual permitió a los estudiantes visualizar relaciones entre conceptos y evidenciar sus progresos. Además, se implementaron ejercicios de escritura reflexiva en diarios de aprendizaje, donde los jóvenes registraron sus esquemas de pensamiento, dudas y hallazgos.

La segunda unidad priorizó el análisis de textos filosóficos y la aplicación interdisciplinaria. Cada sesión incluyó la lectura guiada de fragmentos seleccionados, acompañada de preguntas que instaban a evaluar supuestos y repercusiones prácticas, así como el estudio de casos que vinculaban la filosofía con la historia, las ciencias naturales y la formación cívica. Para evaluar de manera lúdica el aprendizaje adquirido, se diseñó un “*ScapRoom Filosófico*” que integró retos de lógica, debates relámpago y resolución de enigmas basados en los contenidos trabajados.

Evaluación y resultados del proyecto de intervención

La evaluación del proyecto de intervención se planteó desde un enfoque formativo, cualitativo y participativo, orientado a valorar tanto el desarrollo progresivo del pensamiento crítico como las transformaciones en la actitud, el compromiso y la comprensión filosófica de los estudiantes. Al haber sido implementado por una sola docente —quien además diseñó todo el programa— la observación directa y sistemática del comportamiento del alumnado fue clave para identificar avances, dificultades y ajustes necesarios durante el proceso.

Se utilizaron diversas estrategias e instrumentos para documentar el impacto del programa: pruebas diagnósticas y finales sobre habilidades argumentativas y lógicas, encuestas de satisfacción al estudiantado, análisis de los productos escritos (diarios de aprendizaje, ensayos breves), así como registros narrativos de cada sesión. La relevancia de esta variedad de instrumentos se sostiene en la propuesta de Paul y Elder (2003), quienes señalan que “el pensamiento crítico es una habilidad que debe desarrollarse de manera sistemática y a través de estrategias bien estructuradas” (p. 4). Esta aproximación permitió obtener una visión integral del aprendizaje, más allá de la mera reproducción de contenidos, centrándose en la calidad del pensamiento, la participación y la capacidad de los alumnos para dialogar, cuestionar y elaborar juicios propios.

Los resultados fueron alentadores. La participación oral aumentó de manera visible; los estudiantes comenzaron a involucrarse activamente en debates, sociodramas y discusiones filosóficas desde la segunda semana del programa, con un incremento aproximado del 35 % en el número de intervenciones voluntarias por sesión. Esta participación no solo fue cuantitativa, sino también cualitativa: mejoró la escucha activa, la formulación de preguntas relevantes y el respeto por las ideas ajenas, aun en el disenso.

En la evaluación final —enfocada en la construcción de argumentos, la identificación de falacias y la justificación de posturas ante dilemas éticos— se registró una mejora del 28 % en los desempeños en comparación con la prueba diagnóstica inicial. Estos avances se reflejaron

también en los escritos reflexivos de los estudiantes, quienes mostraron una mayor capacidad para analizar situaciones desde diferentes perspectivas, emplear conceptos filosóficos con sentido y conectar los contenidos del curso con sus experiencias personales y sociales. Esto coincide con lo planteado por Dewey (1989), quien afirmaba que “la educación debe basarse en la experiencia y en la reflexión constante para que el aprendizaje sea significativo” (p. 42).

En las encuestas de satisfacción, el 82 % del alumnado expresó que la filosofía les ayudó a pensar de manera más profunda, a expresarse con mayor claridad y a entender mejor el mundo que los rodea. Entre las actividades más valoradas se destacaron los debates filosóficos, el análisis de textos de Platón y Aristóteles, las discusiones sobre inteligencia artificial y género, y el scaperoom filosófico como cierre integrador.

No obstante, el proyecto también enfrentó desafíos. Uno de los principales fue la resistencia inicial de algunos estudiantes, quienes no estaban acostumbrados a metodologías activas ni a tener un rol protagónico en el aula. Como sostienen Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda (2017), “la introducción de estrategias didácticas orientadas al pensamiento crítico puede provocar inicialmente desajustes, dada la escasa tradición de estas metodologías en la educación básica y media en América Latina” (p. 87). Además, ciertos conceptos —como las falacias formales o el análisis lógico— resultaron complejos para el nivel de secundaria, lo que implicó reformular ejemplos, ralentizar el ritmo y reforzar con actividades prácticas.

Otro reto fue la implementación de herramientas digitales como Padlet o Genially. Si bien resultaron útiles para dinamizar las sesiones, parte del grupo necesitó apoyo adicional para usarlas, lo que requirió adaptar tiempos y estrategias. Esta flexibilidad metodológica es coherente con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la cual destaca que “el pensamiento crítico se desarrolla en ambientes que estimulan la curiosidad, el diálogo, la colaboración y la resolución de problemas contextualizados” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 25).

En conjunto, los resultados de la intervención evidencian que una enseñanza de la filosofía basada en metodologías activas, diálogo socrático, análisis contextualizado y evaluación formativa puede fomentar de forma eficaz el pensamiento crítico en el nivel secundaria. A pesar de

las limitaciones de tiempo, espacio y recursos, fue posible construir un espacio de reflexión, cuestionamiento y crecimiento intelectual, donde los y las adolescentes descubrieron que filosofar no es solo comprender ideas, sino también atreverse a pensar con autonomía.

Conclusiones y recomendaciones

La intervención demostró que la enseñanza de la filosofía en secundaria, incluso en un formato extracurricular, puede convertirse en un medio efectivo para fomentar el pensamiento crítico cuando se emplean metodologías activas, contenidos contextualizados y estrategias de evaluación formativa. Los estudiantes mostraron un cambio significativo en su participación, en su capacidad para argumentar y cuestionar, y en su valoración de la filosofía como herramienta útil para comprender su entorno.

Entre los logros más relevantes destacan la apropiación del diálogo socrático, el interés generado por los dilemas éticos, la utilidad de los recursos audiovisuales, y la motivación producida por actividades como el scaperoomfilosófico. Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora, como la dificultad para comprender conceptos lógicos y el reto de integrar herramientas digitales, lo que sugiere la necesidad de mayor acompañamiento y materiales más accesibles.

Se recomienda fortalecer la enseñanza de habilidades lógico-argumentativas mediante ejercicios prácticos, diversificar las formas de participación estudiantil para garantizar inclusión, y evaluar los procesos de pensamiento con criterios cualitativos más que memorísticos. Esta experiencia confirma que la filosofía puede ser una herramienta potente para formar jóvenes críticos, reflexivos y comprometidos con su realidad.

Referencias

Camacho Verdugo, L. R., y Morales Paredes, H. (2019). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado: Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1).<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- García, R. (2019). *Educación privada en México: Retos y perspectivas*. Editorial Trillas.
- Lipman, M. (2002). *El pensamiento complejo y la educación*. Gedisa.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Mini guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. TheFoundationforCriticalThinking.
- Secretaría de Educación Pública(2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos y objetivos*. SEP.
- Sierra Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de escape room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36). <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>

Capítulo 7

Literatura infantil para acompañar lo que aún no tiene nombre: Intervención educativa en la primaria Reggio Institute

*Edgar Eduardo Gutiérrez Alcántara
Valeria Valencia Zamudio*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258092>



Introducción

¿Qué pasaría si la escuela, en lugar de pedirle a las infancias que se porten bien, les ayudara a entender lo que sienten? Esa fue una de las preguntas que, sin buscarla, comenzó a latirme con fuerza durante mi práctica docente. En un aula de primer grado, habitada por miradas curiosas, emociones intensas y una energía que pedía ser escuchada, comencé a notar que muchas de las dificultades que surgían no eran estrictamente conductuales. Eran emociones no comprendidas que se manifestaban de forma desbordada, intentos genuinos de comunicar lo que aún no sabían cómo nombrar. En medio de ese panorama, la literatura infantil apareció como un puente inesperado. Lejos de ser un simple momento de distracción, comenzó a revelarse como una posibilidad real para acompañar a las niñas y los niños en el complejo proceso de reconocer y gestionar lo que sienten. Fue entonces cuando me pregunté si el aula podía convertirse en un espacio donde las historias no quedaran relegadas al terreno del entretenimiento, sino que realmente ofrecieran una vía para comprender lo que se siente, para encontrar palabras, para aprender a regularse desde adentro. Este trabajo nace precisamente de esa inquietud.

Este capítulo parte de una problemática urgente, y al mismo tiempo cotidiana, que atraviesa la vida escolar desde los primeros años. Me refiero a la dificultad del estudiantado para reconocer, expresar y gestionar sus emociones. No se trata de una queja sobre la conducta infantil, ni de una búsqueda por corregir lo emocional como si fuera un error a eliminar. Más bien, este trabajo propone mirar la autorregulación emocional como una capacidad que puede y debe desarrollarse pedagógicamente, desde una postura sensible y humanista. La pregunta no es si las infancias deben autorregularse, sino cómo podemos, como docentes, acompañarlas en ese proceso sin silenciar lo que sienten.

En la primaria Reggio Institute, donde se llevó a cabo esta investigación-intervención, se identificó un patrón reiterado en el grupo de primer

grado. Reacciones emocionales desbordadas, dificultad para nombrar lo que sentían, conflictos con sus pares y una marcada confusión entre emoción y conducta eran parte del día a día. Estas manifestaciones, lejos de ser casos aislados, revelaban una necesidad estructural que el currículo convencional pocas veces contempla con profundidad. La educación emocional, entendida como parte fundamental del desarrollo integral, quedaba fuera de los márgenes.

Frente a ese panorama, la literatura infantil permitió ofrecer otras posibilidades. Desde cuentos breves hasta narraciones más elaboradas, las lecturas mediadas generaron espacios donde las infancias podían reconocerse y hablar de lo que sentían. El proceso de identificación con los personajes fue clave, pero lo verdaderamente transformador fue la manera en que se organizó la intervención. Las estrategias pedagógicas fueron planificadas y orientadas a que las niñas y los niños no solo escucharan historias, sino que también se volvieran protagonistas de sus propios relatos.

La intervención se estructuró en tres momentos. El primero consistió en la implementación de un círculo de lecturas, en el cual se seleccionaron cinco cuentos infantiles¹ con base en criterios previamente definidos, tales como la claridad emocional del tema, la accesibilidad del lenguaje, la estructura narrativa, la calidad de las ilustraciones y la posibilidad de generar identificación emocional en el estudiantado. Cada lectura se acompañó de actividades específicas y preguntas abiertas orientadas a favorecer la reflexión, el reconocimiento de emociones y el desarrollo de la empatía. Para sustentar la selección de los libros, se utilizó una tabla de evaluación, en las que se analizó el cumplimiento de cada criterio por cuento. Dicha tabla se incluye en el Anexo 1.

El segundo momento fue un taller de narración creativa, donde el estudiantado narró sus propios cuentos donde se profundizaban vivencias emocionales ficticias, pero significativas. Durante el proceso, se utilizaron recursos como plantillas para crear personajes, organizar la estructura narrativa y representar emociones a través del lenguaje simbólico. Finalmente, se llevó a cabo un evento de socialización en el que las niñas

¹ Los cuentos seleccionados para el círculo de lectura fueron *Respira, Doctor de emociones*, *El día que los crayones renunciaron*, *Un huevo muy bueno* y *La semilla mala*

y los niños compartieron sus relatos ante miembros de la comunidad escolar. Este espacio consolidó no solo los aprendizajes narrativos y emocionales, sino también su sentido de pertenencia.

Es importante destacar que este trabajo no pretendió romantizar las emociones ni convertir el aula en un espacio terapéutico. Lo que se buscó fue asumir una postura pedagógica comprometida, que reconociera la complejidad emocional de las infancias y que ofreciera estrategias concretas para que ellas y ellos pudieran aprender a comprender lo que les pasaba, a nombrarlo, a gestionarlo. Porque si bien el conocimiento académico es importante, la escuela también debería enseñar a vivir con otros, a convivir con uno mismo y a sostener el mundo interior cuando todo afuera se mueve.

Este estudio tiene como finalidad presentar el problema, contextualizar su relevancia y justificar por qué se vuelve urgente pensar en estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo emocional. El eje es claro: las infancias de primer grado necesitan herramientas que les permitan comprender lo que sienten. Y si esas herramientas pueden llegar a través de cuentos, entonces será responsabilidad del cuerpo docente hacer que esas historias encuentren su lugar en el aula.

Marco de referencia

Hablar de autorregulación emocional en el aula no es nuevo, pero sí sigue siendo poco habitual. Aunque se ha documentado ampliamente que el desarrollo emocional en las primeras etapas escolares es clave para el bienestar general de las infancias, el tema aún suele ocupar un lugar secundario frente a los aprendizajes académicos. La escuela, en muchos casos, sigue operando desde lógicas que priorizan el control conductual sobre la comprensión emocional. Frente a esta tendencia, han surgido investigaciones que buscan reivindicar el lugar de las emociones en los procesos formativos,² especialmente cuando se cuenta con recursos

² Investigaciones como *La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas* de Archila, Botache y Gamboa (2020), *La educación emocional a través de los cuentos* de Carrero (2018), *La literatura infantil, un medio para favorecer la educación emocional* de

pedagógicos que permitan abordarlas desde una postura respetuosa, creativa y cercana.

Distintos estudios han documentado cómo la literatura infantil, cuando se usa de manera intencionada, puede convertirse en un recurso valioso para acompañar el reconocimiento y la gestión emocional en las infancias.³ La mayoría coincide en que los cuentos permiten una experiencia vicaria, es decir, ofrecen al lector infantil la posibilidad de identificar emociones a través de los personajes, sin que esto implique una exposición directa o riesgosa. En ese sentido, la lectura mediada se transforma en un espacio seguro donde las niñas y los niños pueden ensayar otras formas de nombrar lo que les pasa, reflexionar sobre sus reacciones y, con acompañamiento adulto, encontrar nuevas maneras de responder emocionalmente.

Investigaciones como las de Archila et al. (2020), Carrero (2018), Cortés et al. (2016) y González (2022) han explorado cómo el uso de cuentos en contextos escolares fomenta la empatía, la identificación emocional y el desarrollo de habilidades autorregulatorias.⁴ En ellas, se

Cortés, Rivera y Tequia (2016), y *El estudio de la educación emocional a través de la literatura dentro de Educación Primaria de Ferragut* (2022) destacan la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que reconozcan el papel de las emociones en los procesos de aprendizaje, especialmente desde una postura empática, no conductista y centrada en el bienestar infantil.

³ Estudios como *Desarrollo emocional a través de la literatura* de González (2022), *El autocontrol emocional a través de la literatura infantil* de Moreira (2018), *La literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales* de Martínez (2021), y *La literatura infantil como herramienta para aprender a identificar y gestionar las emociones en el primer ciclo de Educación Primaria* de Ramos (2022) demuestran cómo los cuentos, cuando se utilizan de manera intencionada, permiten al lector infantil explorar emociones ajenas como propias y ensayar nuevas formas de respuesta emocional en un entorno seguro y mediado.

⁴ Véanse *La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas* (Archila, Botache y Gamboa, 2020); *La educación emocional a través de los cuentos* (Carrero, 2018); *La literatura infantil, un medio para favorecer la educación emocional* (Cortés, Rivera y Tequia, 2016); y *Desarrollo emocional a través de la literatura* (González, 2022). En estos trabajos se plantea que los cuentos pueden facilitar el reconocimiento emocional en el aula cuando se usan con intencionalidad pedagógica, pero también se advierte que su efectividad depende en gran medida de la mediación docente y del respaldo institucional a este tipo de prácticas.

reconoce el valor de trabajar con textos narrativos que permitan abrir conversaciones emocionales con el grupo, así como la necesidad de que el cuerpo docente cuente con estrategias claras para guiar estas experiencias. También se señala que muchas veces los obstáculos no están en la disposición de las infancias, sino en la falta de formación docente o en la ausencia de espacios institucionales que legitimen estas prácticas.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo se sostiene principalmente en dos marcos complementarios. Por un lado, se retoma la teoría de la inteligencia emocional desarrollada por Daniel Goleman (2010), quien plantea que las competencias emocionales, como el reconocimiento de emociones, la autorregulación, la empatía y la gestión de relaciones, son esenciales para el desarrollo humano y pueden ser fortalecidas mediante experiencias educativas sistemáticas. Según este enfoque, las emociones no deben entenderse como un obstáculo en la escuela, sino como un campo de aprendizaje tan legítimo como el cognitivo, con implicaciones directas en el bienestar personal y en el rendimiento académico del estudiantado.

Por otro lado, se incorpora la teoría del aprendizaje social propuesta por Albert Bandura (1987), quien plantea que gran parte del comportamiento humano se adquiere al observar a otras personas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje ocurre no solo por la experiencia directa, sino también mediante la observación de modelos que actúan como referentes. En el caso de la literatura infantil, los personajes cumplen precisamente esa función, ya que permiten a las infancias explorar cómo se sienten, cómo responden ante distintas situaciones y qué consecuencias tienen esas respuestas. Esta forma de aprendizaje vicario resulta especialmente útil en contextos escolares, ya que posibilita nuevas comprensiones emocionales sin que las niñas y los niños tengan que vivir esas experiencias directamente. Leer sobre el miedo, la tristeza, la culpa o la alegría desde la seguridad que ofrece una historia bien contada les permite ensayar procesos de identificación y reflexión emocional que, de otro modo, podrían resultar mucho más difíciles de provocar.

Ambas teorías coinciden en un punto fundamental: las emociones no son un estorbo en el aprendizaje, sino una parte esencial de él. Ignorarlas no las elimina. Negarlas no las resuelve. Por el contrario, cuando se les da un lugar dentro del proceso educativo, no solo se favorece el desarrollo

integral del estudiantado, sino que se fortalece la posibilidad de construir aulas más humanas, más seguras y más conscientes.

Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas utilizadas en este proyecto se piensan como formas concretas de habilitar ese espacio. No se trata únicamente de aplicar cuentos “emocionales”, sino de diseñar una intervención que tome en cuenta el contexto del grupo, sus necesidades particulares, sus lenguajes, sus formas de estar en el mundo. Las infancias no necesitan discursos sofisticados sobre las emociones, sino oportunidades para explorarlas desde experiencias significativas. Y la literatura infantil, cuando se convierte en vehículo de esa exploración, puede abrir puertas que de otro modo permanecerían cerradas.

Metodología

Esta investigación-intervención se diseñó bajo un enfoque mixto, integrando herramientas cuantitativas y cualitativas para comprender y acompañar la vivencia emocional del estudiantado de primer grado. Desde el inicio, la intención no fue solo diagnosticar una problemática, sino intervenir sobre ella con estrategias pedagógicas que colocaran a la literatura infantil como un recurso sensible y transformador.

El trabajo se desarrolló en dos fases. La primera, diagnóstica, permitió reconocer las principales dificultades emocionales del grupo. Para ello se aplicó un cuestionario de autorreporte emocional al estudiantado, diseñado con ilustraciones y lenguaje accesible. Este instrumento exploró dimensiones como el reconocimiento de emociones básicas, formas de expresión y estrategias espontáneas para autorregularse. Paralelamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas y encuestas al personal docente, con el objetivo de comprender la percepción institucional sobre la gestión emocional en el aula.

La segunda fase fue la intervención educativa, organizada en tres momentos: un círculo de lectura con cuentos seleccionados por su contenido emocional, un taller de narración creativa donde el estudiantado escribió sus propios relatos y un evento final de socialización de los cuentos. Cada etapa buscó generar un espacio seguro, donde las infancias pudieran construir significados propios a partir de las historias.

El análisis de la información se realizó mediante triangulación metodológica, comparando los resultados de los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones en aula. Esta lectura cruzada permitió comprender con mayor profundidad los avances y resistencias en el proceso de autorregulación emocional. La muestra estuvo conformada por doce estudiantes y el personal docente a cargo, en un entorno que favoreció el acompañamiento cercano, el diálogo constante y la lectura situada de lo que iba ocurriendo. Esta metodología fue una forma de mirar con atención, de escuchar con respeto y de construir, desde lo cotidiano, un espacio donde las emociones tuvieran un lugar legítimo en la experiencia escolar.

Resultados o hallazgos

A lo largo de la intervención, los cambios no ocurrieron de manera inmediata ni vistosa, pero eso no les restó valor. Fueron transformaciones sutiles que, con el paso de los días, se fueron haciendo visibles en los gestos, en las palabras y en la manera en que el grupo habitaba el aula. Lo que comenzó a cambiar no fue solo la forma de reaccionar, sino la forma de entender lo que se estaba sintiendo.

El primer cuestionario permitió visibilizar ciertas dificultades emocionales dentro del grupo. La mayoría de las niñas y los niños reconocían emociones como la alegría o la tristeza, pero había poca claridad cuando se trataba de emociones como el enojo o el miedo, ya que aparecían de forma confusa o bien se evitaban, como si nombrarlos estuviera mal. Algunas respuestas dejaban entrever una asociación entre sentir y portarse mal, lo cual reflejaba que no se trataba únicamente de desconocimiento, sino de una percepción cargada de juicio hacia lo emocional. Posteriormente, también hablaban de lo que provocaba las emociones y de cómo se sentían al vivirlas. Algunas niñas y niños mencionaron que cuando estaban enojados preferían alejarse a dibujar o leer un cuento. Otros dijeron que al sentirse tristes intentaban hablar con alguien o respirar profundo. Estas respuestas mostraban no solo mayor vocabulario emocional, sino también una intención de acompañarse a sí mismos.

Durante las sesiones del círculo de lectura, el grupo mostró desde el inicio una disposición activa para compartir sus ideas, tal como es

habitual en su formación bajo la filosofía Reggio. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, lo que comenzó a transformarse no fue la participación como tal, sino el tipo de intervenciones que surgían. Las niñas y los niños pasaron de comentar sobre los personajes o imaginar finales alternativos, a hablar desde lo que sentían, haciendo conexiones personales con las emociones narradas. Expresiones como “yo también me sentí así” o “eso me pasó a mí” se hicieron cada vez más comunes. En ese tránsito hacia una participación emocional más profunda, las historias comenzaron a ocupar un lugar distinto, no solo como textos que se interpretan, sino como puentes hacia la propia vivencia.

El taller de narración creativa permitió que las infancias exploraran sus emociones a través de historias profundamente simbólicas, donde lo fantástico sirvió como espejo de lo personal. Cada cuento fue una ventana a sus formas de sentir y comprender el mundo. Aparecieron mochilas que se sentían presionadas por coronas que no pidieron, perritos que aprendieron a expresar sus necesidades, lápices mágicos que dibujaban según el ánimo de quien los usaba, y personajes que perdían su nombre o buscaban su lugar entre colores. En cada historia, se tejió una metáfora emocional cargada de sentido: el peso de lo que no se dice, el miedo disfrazado de travesura, el deseo de ser escuchado sin dejar de ser uno mismo. Más que un ejercicio escolar, fue una experiencia de expresión auténtica donde la escritura se convirtió en una forma de autorreconocimiento y cuidado. Como parte del cierre del proyecto, los cuentos fueron compilados en un libro colectivo que celebra la voz de cada niña y niño como autora o autor de su propia historia.⁵

También fue posible observar transformaciones en la convivencia diaria. Las observaciones en el aula mostraron una reducción en los conflictos por malentendidos emocionales. No dejaron de existir tensiones, pero las formas de gestionarlas se volvieron más cuidadosas. Se volvieron comunes expresiones de empatía, pausas para escuchar, pequeños gestos

⁵ El libro que reúne estos cuentos se titula *De historias mágicas y sueños encantados*. Actualmente se encuentra en proceso de publicación y estará disponible a través de Amazon. Se cuenta con el consentimiento firmado de las madres y los padres de familia para su difusión. Cada estudiante podrá adquirir una copia impresa, y se dejará un ejemplar en la biblioteca de la primaria Reggio Institute como precedente institucional de esta experiencia pedagógica

de cuidado entre compañeras y compañeros. Frases como "¿quieres espacio?" o "si quieres, te espero" comenzaron a formar parte del lenguaje del grupo, sin que nadie se los impusiera.

El evento de cierre fue una síntesis viva de todo el proceso. Ver a las infancias presentar sus cuentos, escuchar atentamente los de otras personas, emocionarse al ver sus historias impresas, fue profundamente revelador. No era solo una actividad final, era la confirmación de que algo había echado raíz. En ese espacio, más que logros académicos, se celebró la posibilidad de hablar de lo que se siente con libertad y sin miedo.

En conjunto, los resultados dan cuenta de un avance en el reconocimiento emocional, pero también de un cambio en la forma de estar con los demás y consigo mismos. La literatura infantil, trabajada desde una mirada pedagógica sensible, no fue un simple recurso. Fue una puerta abierta para que las emociones pudieran ser expresadas, comprendidas y acompañadas en comunidad.

Discusión

Los hallazgos de esta intervención permiten reafirmar que tanto la teoría de la inteligencia emocional de Goleman como el enfoque de aprendizaje social de Bandura ofrecen un marco sólido para comprender y acompañar el desarrollo emocional en las infancias, especialmente dentro del aula. Tal como plantea Goleman, las habilidades emocionales pueden ser cultivadas desde edades tempranas si se crean las condiciones adecuadas. En este caso, la literatura infantil, mediada de forma intencionada, funcionó como catalizadora de procesos de identificación, expresión y autorregulación emocional. Las infancias no solo ampliaron su vocabulario emocional, también ensayaron formas más saludables de gestionar lo que sentían, y lo hicieron en comunidad, en diálogo con otros y otras.

La teoría del aprendizaje social también encuentra sustento en esta experiencia. Las historias que leyeron y los personajes que crearon se convirtieron en modelos que las niñas y los niños observaron, analizaron y, en algunos casos, interiorizaron. No fue necesario que vivieran las situaciones exactamente como los personajes para comprenderlas. El aprendizaje observacional se hizo evidente cuando comenzaron a

hablar de sus propias emociones a partir de lo que veían en los cuentos o cuando imaginaban soluciones para conflictos emocionales desde la escritura. Sin embargo, más allá de validar lo que ya sabíamos desde lo teórico, esta intervención también abre preguntas sobre el lugar que ocupa la literatura infantil en el currículo escolar y sobre la responsabilidad docente de generar espacios donde lo emocional se trabaje con la misma seriedad que lo cognitivo. Porque si las infancias son capaces de narrarse y de transformarse a través de las palabras, entonces la pedagogía también debe estar dispuesta a transformarse con ellas.

Conclusiones

Por todo lo anterior, se puede decir que resulta urgente trabajar la autorregulación emocional desde enfoques pedagógicos sensibles y situados. Esta intervención con el grupo de primer grado en la primaria Reggio Institute demostró que cuando se integran estrategias planificadas con sentido y se utiliza la literatura infantil como medio, se generan condiciones reales para que las infancias reconozcan, nombren y gestionen lo que sienten. Reconocer que toda experiencia de aprendizaje implica también una dimensión emocional permite abrir espacios más humanos en el aula, donde lo que se siente no queda fuera, sino que forma parte del proceso de crecer, aprender y convivir.

Las infancias mostraron, en sus respuestas, en sus cuentos y en su convivencia diaria, que el trabajo emocional puede y debe ser parte de la experiencia escolar. No desde el adultocentrismo, ni desde la expectativa de un comportamiento ideal, sino desde la escucha, el respeto y la construcción compartida de herramientas que les permitan comprenderse mejor. La literatura infantil funcionó como una vía poderosa de conexión, no solo con los contenidos emocionales de las historias, sino consigo mismas y con los otros. Los personajes fueron espejo y puente. Las palabras escritas se volvieron una forma de sostener y ordenar lo que muchas veces queda suspendido dentro.

También queda claro que, si bien los resultados fueron positivos, el proceso requiere continuidad. La autorregulación emocional no se desarrolla en un solo proyecto, por más significativo que sea. Requiere

tiempo, coherencia y compromiso por parte del cuerpo docente y del entorno institucional. La experiencia aquí descrita deja ver que no hacen falta grandes reformas, sino estrategias accesibles que no sobrecarguen a quienes las implementan. Quince minutos de lectura bien acompañada, una pregunta que invite a la reflexión, una historia que permita abrir una conversación. A veces, basta con eso para sembrar algo importante.

Este trabajo confirma que la literatura infantil puede ser una gran aliada en el desarrollo emocional, siempre que se utilice con conciencia pedagógica. También nos recuerda que las infancias no están esperando fórmulas ni respuestas perfectas. Están esperando que alguien les diga, con historias y con acciones, que lo que sienten importa, que puede nombrarse y que, aunque no siempre se entienda de inmediato, siempre puede ser acompañado.

Tabla 1
Criterios de selección de cuentos

Criterio	Descripción	Respira	Doc- tor de emo- ciones	El día que los cra- yones renun- ciaron	Un huevo muy bueno	La semilla mala
Tema	Emocionalmente conmovedor, interesante, reflexivo y sin moralismos.	?	?	?	?	?
Lenguaje	Lenguaje comprensible, evocador, con imágenes y juegos de palabras.	?	?	?	?	?
Estructura narrativa	Narración coherente, con conflictos claros y final reflexivo.	?	?	?	?	?

Personajes	Personajes definidos, auténticos y con evolución emocional.	☑	☑	☑	☑	☑
Ilustraciones	Ilustraciones atractivas que refuercen las emociones.	☑	☑	☑	☑	☑
Tiempo	Representación del paso del tiempo como desarrollo emocional.	☑	☑	☑	☑	☑
Espacio	Espacio coherente que contribuya a la atmósfera emocional.	☑	☑	☑	☑	☑
Diseño	Diseño físico adecuado: portada, tipografía y equilibrio visual.	☑	☑	☑	☑	☑

Nota. Los símbolos en cada columna indican lo sucesivo: ☑ = cumple totalmente, ☐ = cumple parcialmente, ☒ = no cumple. Elaboración propia.

Referencias

- Archila, D., Botache, K. y Gamboa, E. (2020). *La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas*. [Tesis licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/50065/La%20importancia%20de%20la%20literatura%20infantil%20en%20el%20desarrollo%20y%20reconocimiento%20emocional%20de%20los%20estudiantes%20en%20edades%20tempranas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Universitaria.
- Carrero, C. (2018). *La educación emocional a través de los cuentos*. [Tesis licenciatura, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32233/TFG-G3087.pdf;sequence=1>
- Cortés, M., Rivera, P. y Tequia, K. (2016). *La literatura infantil un medio para favorecer la educación emocional*. [Tesis licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36298/A.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Ferragut, A. (2022). *El estudio de la educación emocional a través de la literatura dentro de Educación Primaria*. [Tesis licenciatura, Universitat de les Illes Balears]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159486/Ferragut_Cardona_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González, L. (2022). *Desarrollo emocional a través de la literatura*. [Tesis licenciatura, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/28579/Desarrollo%20emocional%20a%20traves%20de%20la%20literatura.%20.pdf?sequence=1>
- Martínez, J. (2021). *La literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales*. [Tesis maestría, Universidad Católica de Valencia]. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2072/TFG%20JAVIER%20MARTINEZ%20MONTESINOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreira, J. (2018). *El autocontrol emocional a través de la literatura infantil*. [Tesis maestría, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/33571/TFG19-Ginf-MOREIRA-112161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, M. (2022). *La literatura infantil como herramienta para aprender a identificar y gestionar las emociones en el Primer Ciclo de Educación Primaria*. [Tesis maestría, Universitat de les Illes Balears]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159671/Ramos_Lunar_Mois%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Capítulo 8

Programa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo de 2.º de secundaria en el Centro Escolar Nuevo Continente

*Noelia Dalain Herrera Cortez
Karla Yudit Castillo Villapudua*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258108>



Introducción

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en términos del significado de las palabras que forman un texto como en la comprensión global del mismo. Durante el proceso de lectura, se construyen significados y se relacionan conceptos que adquieren sentido para el lector. Sin embargo, no siempre se logra una correcta comprensión del mensaje de un texto, y en ocasiones, se interpreta de manera errónea lo que impacta directamente en el rendimiento escolar y en la capacidad crítica de los alumnos. Evaluaciones internacionales, como PISA, aseguran que 8 de cada 10 estudiantes mexicanos de 15 años no son capaces de lograr una comprensión adecuada de los textos (PISA, 2022).

En el Centro Escolar Nuevo Continente (CENC), ubicado en la ciudad de Tijuana, B. C., esta problemática se detectó en el ciclo escolar 2023-2024, particularmente en un grupo de alumnos de 2.º grado de secundaria. Según una encuesta aplicada a los docentes de la institución, los estudiantes comprenden los textos de manera inconsistente, siendo la principal dificultad la falta de interés y motivación. Además, los docentes observan que los estudiantes tienen dificultades para identificar ideas principales, especialmente en textos científicos y argumentativos. La capacidad para hacer inferencias también es una preocupación constante, ya que los estudiantes muestran deficiencias en este aspecto.

Para abordar esta problemática, se diseñó un programa de intervención en el Centro Escolar Nuevo Continente, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 2.º de secundaria. Se planteó la hipótesis de que, mediante la ejecución de un programa estructurado de fortalecimiento de la comprensión lectora, los alumnos mejorarán significativamente sus habilidades de análisis, pensamiento crítico y competencias lectoras necesarias para su nivel educativo. El programa “Entender Leyendo” incorpora actividades diseñadas específicamente para aumentar el interés por la lectura, fomentar la participación activa y reforzar la retención de información.

El presente trabajo detalla la estructura del programa de intervención educativa, los objetivos y estrategias implementadas, y los resultados obtenidos. A partir de una investigación mixta, se utilizaron seis instrumentos: una prueba diagnóstica a los alumnos, una entrevista dirigida a la docente de español, cuestionarios dirigidos a los estudiantes, dos entrevistas de grupo focal y una encuesta dirigida a todos los docentes de educación secundaria. Por medio de estos instrumentos se identificaron factores clave que influyen en la baja comprensión lectora, lo que permitió el diseño de un plan adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Desarrollo

La hipótesis propuesta se fundamenta en la necesidad de una metodología activa e interdisciplinaria para fomentar la comprensión lectora. En este contexto, el Centro Escolar Nuevo Continente (CENC), se encuentra ubicado en el fraccionamiento Villa Fontana, calle Margaritas 22023, Lomas del Matamoros, Tijuana, B. C. La problemática se detectó en el ciclo escolar 2023-2024, particularmente en un grupo de veintitrés alumnos de 2.º grado de secundaria. Como se mencionó anteriormente se aplicaron seis instrumentos como pruebas diagnósticas, entrevistas, grupos focales, encuestas y cuestionarios, entre otros.

Para que la obtención de datos pudiera analizarse y estudiarse de manera pertinente fue necesario utilizar diferentes métodos para cumplir con los objetivos planteados dentro de este proyecto, por lo tanto, el diseño metodológico fue desde un ámbito mixto: cualitativo y cuantitativo. El enfoque cualitativo según la opinión de Creswell (1994) es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. Por su parte, el enfoque cuantitativo se define como “una metodología única que es la misma de las ciencias exactas y naturales” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 83). Cabe destacar que se deben valorar igualmente las posibilidades de cada metodología, respetando sus respectivas contribuciones. Esto no implica que se conceda

a la una y a la otra más valía global, sino que (la elección) suele ceñirse a espacios sociales específicos que le son propios y, específicamente ajustados a sus características genuinas.

El primer paso fue la selección de la institución educativa que estuviera en conformidad con las implicaciones que conlleva el proyecto de intervención, para esto fue pertinente realizar una entrevista al director de la institución para conocer las características de la misma: rol de trabajo, plan de estudios, organización administrativa, organización del personal docente, cantidad de alumnos y la historia de la institución, desafortunadamente la institución no cuenta con la misión y visión, por lo que estos datos han sido omitidos en el proyecto.

Asimismo, se realizó una entrevista a la docente de planta dentro de la institución sobre su experiencia previa con los estudiantes, ya que fue encargada de impartir la materia de español al grupo de estudiantes el año pasado. Luego se le aplicó una segunda entrevista al docente enfocado en su manera de trabajar con los estudiantes de la materia de español.

También se aplicó una encuesta a seis docentes que impartieron clases al grupo de 2.º de secundaria durante el ciclo escolar 2023-2024, en el que se les preguntaba sobre las dificultades y problemas que enfrentaron con el grupo al impartir sus materias correspondientes en el momento que se utilizaban como recurso didáctico lecturas.

La recolección de datos estuvo dirigida principalmente al grupo de 2do grado de secundaria que está conformado por 35 estudiantes, ya que son el foco de estudios dentro del proyecto de intervención: con estos se realizó en primera instancia un examen diagnóstico, después se realizó un cuestionario sobre gustos y hábitos en la lectura y para profundizar se realizó un grupo focal estructurado en dos grupos debido a la cantidad de alumnos y el tiempo limitado.

Resultados

Según los resultados obtenidos, los estudiantes comprenden los textos de manera inconsistente, siendo la principal dificultad la falta de interés y motivación. Además, los docentes observan que los estudiantes tienen dificultades para identificar ideas principales, especialmente en textos

científicos y argumentativos. La capacidad para hacer inferencias también es una preocupación constante, ya que los estudiantes muestran deficiencias en este aspecto.

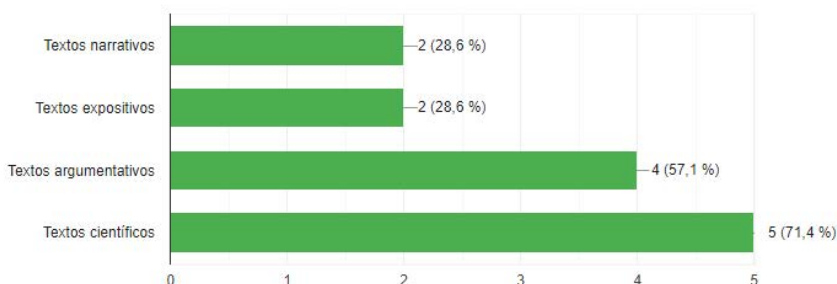
A pesar de algunos avances monitoreados por los docentes, los estudiantes continúan enfrentando dificultades para seguir instrucciones específicas y para relacionar el texto con otras disciplinas como biología, historia, artes, tecnología, etc., materias imprescindibles de la lectura para la adquisición de conocimiento. Los datos obtenidos reflejan un desempeño insuficiente en un cuestionario aplicado a los estudiantes, donde una parte significativa de ellos no logró aprobar la evaluación.

Figura 1

Tipo de textos con mayor dificultad para su comprensión

4. ¿En qué tipo de textos observa más dificultades de comprensión en sus estudiantes?

7 respuestas

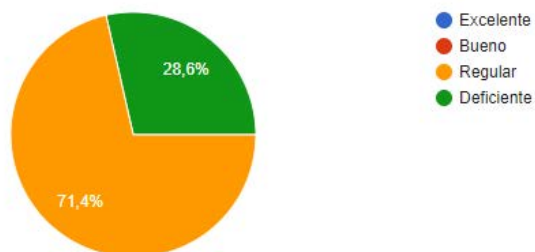


Nota: elaboración propia.

Figura 2*Capacidad para inferir textos*

5..¿Cómo calificaría la capacidad de sus estudiantes para hacer inferencias a partir de los textos que leen?

7 respuestas



Nota: elaboración propia.

Mediante el estudio de la problemática y la aplicación de los instrumentos que conforman el diagnóstico, se procedió a realizar un análisis a profundidad de los datos obtenidos, para esto fue pertinente usar el Método Comparativo Constante (MCC), este método “se basa en la construcción de teoría a partir de la constante comparación para analizar los datos y buscar similitudes y diferencias. Siguiendo este método, esta investigación partió de considerar conceptos generales y durante el proceso se fueron generando categorías nuevas de análisis” (García, p. 9). El MCC fue empleado para comparar y analizar los datos obtenidos de los diferentes instrumentos, permitiendo la construcción de teoría a partir de la constante comparación. Este método involucra la comparación de incidentes y su categorización, la integración de categorías y propiedades, así como la codificación selectiva. Este proceso de codificación selectiva consistió en la selección de una categoría central que se utilizó como núcleo del análisis, permitiendo integrar y dar continuidad al análisis de todos los datos recolectados. Esta selección permite integrar el análisis en una lectura con una línea de continuidad. La categoría central “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (Strauss y Corbin, 2002).

Uno de los primeros criterios a evaluar fueron las prácticas de acercamiento a la lectura que se realizan dentro de la institución, la cual se analizó desde diferentes perspectivas, para la obtención de estos datos se aplicaron encuestas dirigidas a los estudiantes de 2 de secundaria, para analizar los resultados de los cuestionarios, se emplearon estadísticas descriptivas, que permitieron sumar los datos mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes. Esto permitió identificar patrones en las respuestas de los estudiantes en relación con sus hábitos de lectura, nivel de comprensión lectora y actitudes hacia la lectura. También se aplicaron entrevistas no estructuradas a la docente de español y al director de educación secundaria, estas entrevistas tuvieron como objetivo obtener una visión detallada de las prácticas pedagógicas y experiencias relacionadas con la promoción de la lectura en la institución. El análisis de los datos se realizó mediante un análisis de contenido, que permitió identificar temas clave, sugerencias y percepciones relevantes para la mejora de las estrategias de enseñanza de la lectura. Se codificaron las respuestas y se agruparon en categorías temáticas para su posterior interpretación.

Por último, se aplicó una entrevista de grupo focal que se dividió en dos grupos, que se estructuró para comprender las actitudes, comportamientos y percepciones de los estudiantes en relación con la lectura. Esta entrevista grupal se dividió en cuatro partes que abarcaban preguntas sobre el uso de redes sociales, actividades de ocio, hábitos de lectura y factores motivadores. Los datos obtenidos fueron analizados mediante codificación temática, lo que permitió identificar patrones y temas comunes en las respuestas de los estudiantes, facilitando así una visión clara de los factores que influyen en su relación con la lectura.

Metodología para elaborar la propuesta de intervención

En primer lugar, se seleccionaron materiales de lectura adaptados a los intereses y niveles de los estudiantes. Se introdujeron textos visualmente atractivos y temáticas cercanas a su realidad, con el fin de captar su atención y fomentar el hábito lector. Este enfoque permitió reducir el desinterés hacia la lectura y aumentar la participación en actividades relacionadas.

En segundo lugar, se estableció un entorno de aprendizaje estructurado para mejorar la concentración y el análisis textual. Se aplicaron técnicas como la segmentación de lecturas en partes manejables y el uso de pausas activas para favorecer la retención de información. Así como estrategias de dicción para fortalecer la claridad de la pronunciación y la conciencia fonológica, lo cual mejora la forma en que los estudiantes identifican y procesan las palabras al leer. Además, se llevaron a cabo sesiones de lectura en voz alta, donde los alumnos reflexionaban sobre el contenido y formulaban preguntas críticas.

Tabla 1
Lecturas y actividades

Sema- na	Lectura	Actividad	Duración en horas	Día
1	Comic: Maldita casa encantada	Calentamiento vocal Lectura en voz alta	1	4/Sep/2024
2	Comic: Maldita casa encantada	Lectura en voz alta Juego: Búsqueda del tesoro	1	11/Sep/2024
3	Los Hermanos rebeldes	Crucigrama Preguntas de reflexión	1	12/Sep/2024
4	Orfeo y Eurídice	Elaboración de un final alternativo Preguntas de reflexión	1	18/Sep/2024
5	Orfeo y Eurídice	Actividad: Detecta las pistas	1	25/Sep/2024
6	El Almohadón de plumas	Sopa de letras Preguntas de reflexión	1	2/Oct/2024
7	El Almohadón de plumas	Ver un cortometraje stop motion	1	9/Oct/2024
8	Ave del paraíso	Actividad interdisciplinaria: folleto (Materia vinculada: Computo) Preguntas de reflexión	1	16/Oct/2024

9	Virus Ébola	Preguntas de reflexión Actividad interdisciplinaria: mapa conceptual (materia vinculada: Computo)	1	23/Oct/2024
10	Virus Ébola	Preguntas de reflexión	1	30/Oct/2024
11	No soy mexicano, soy de Tijuana	Actividad interdisciplinaria: Introducción al tema histórico (Materia vinculada: Historia) Preguntas de reflexión	1	06/Nov/2024
12	Cortometraje: Todos los caminos conducen al Hipódromo Agua Caliente	Elaboración de un personaje de la leyenda negra de Tijuana (Materia vinculada: Artes).	1	13/Nov/2024
13	Calentamiento global	Lectura en voz alta Actividad interdisciplinaria: mapa mental (Materia vinculada: Cómputo)	1	19/Nov/2024
14	Debate sobre el calentamiento global	Participación grupal	1	27/Nov/2024

Nota: elaboración propia.

En tercer lugar, se fomentó la participación en actividades de lectura colaborativa y debates. Los estudiantes discutieron sobre los textos leídos, expresaron sus opiniones y construyeron conclusiones en conjunto. Esta estrategia no solo fortaleció su comprensión lectora, sino que también potenció sus habilidades de expresión oral y argumentación.

El programa “Entender Leyendo” también incluyó la evaluación del progreso de los alumnos mediante rúbricas específicas y cuestionarios de comprensión. Estos instrumentos permitieron medir los avances en la capacidad de análisis y en la interpretación de textos, ajustando las estrategias de enseñanza según las necesidades individuales de cada estudiante.

Finalmente, se implementaron actividades interdisciplinarias en colaboración con otras materias, como computación, historia y artes, con el fin de integrar la comprensión lectora en diferentes contextos académicos. Se elaboraron proyectos como creaciones literarias, reforzamiento del aprendizaje por medio de recursos audiovisuales, elaboración de folletos e infografías que requerían la aplicación de habilidades lectoras y tecnológicas, lo que favoreció el proceso del aprendizaje significativo.

Conclusión

La implementación del programa de lectura “Entender Leyendo” en el Centro Escolar Nuevo Continente ha permitido evidenciar la importancia de estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 2.º grado de secundaria. A lo largo de su desarrollo, el programa no solo ha propiciado una mejora en las habilidades lectoras de los estudiantes, sino que también ha promovido un ambiente de aprendizaje más dinámico, participativo y reflexivo.

El programa demostró que la falta de interés por la lectura entre los estudiantes no es un problema aislado, sino una consecuencia de métodos de enseñanza poco atractivos y de la ausencia de materiales adecuados a sus intereses. Al integrar lecturas accesibles y estrategias didácticas que fomentan el pensamiento crítico, se logró transformar la percepción de la lectura como una tarea obligatoria a una experiencia enriquecedora y significativa.

Uno de los hallazgos más importantes fue el incremento del interés y la participación de los estudiantes en las actividades de lectura. La implementación de dinámicas como debates, análisis de textos y actividades interdisciplinarias evidenció una mejora en la expresión oral y escrita, así como en la capacidad de los alumnos para formular y defender ideas. Asimismo, la inclusión de un cuadernillo de apoyo fue clave para brindarles una estructura clara y coherente al proceso de aprendizaje.

Este programa representa una aportación significativa al ámbito educativo, ya que ofrece un modelo replicable de intervención para fortalecer la comprensión lectora. La metodología utilizada, basada en la selección de textos adecuados, el trabajo colaborativo y el desarrollo de estrategias

de análisis, se consolidó como una herramienta efectiva para mejorar la relación de los estudiantes con la lectura y su rendimiento académico.

Los resultados obtenidos muestran que una estrategia estructurada, con actividades interactivas y textos atractivos, contribuye a disminuir la aversión a la lectura y mejorar las competencias lectoras. El 68 % de los estudiantes manifestó haber experimentado una mejora en su capacidad de comprensión y análisis de textos, lo que confirma la efectividad del programa como una posible solución a la problemática identificada.

La hipótesis de acción planteaba que la ejecución del programa mejoraría la comprensión lectora, el pensamiento crítico y las competencias lectoras en los estudiantes de secundaria. Los datos obtenidos durante la evaluación del programa confirman esta hipótesis, ya que se evidenció un incremento en la participación, el interés por la lectura y la capacidad de análisis de los estudiantes. Además, la disminución de alumnos con dificultades de comprensión lectora respalda la validez de la intervención.

Los hallazgos de este proyecto resaltan la necesidad de replantear la enseñanza de la lectura en niveles básicos de educación. La integración de metodologías más dinámicas, el uso de materiales adecuados y la participación activa del estudiantado demuestran ser estrategias eficaces para mejorar la comprensión lectora. Estos resultados pueden servir como base para futuras investigaciones y adaptaciones del programa en otros contextos educativos.

Referencias

- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. y Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Aguilar-Tamayo, R., Sánchez-Mendiola, M. y Fortoul van der Goes, T. (2015). La libertad de cátedra ¿Una libertad malentendida? *Investigación en Educación Médica*, 4(15). <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.05.001>

- Álvarez, A. (2021). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Arroyo, C. (2010). *Comprensión lectora de textos científicos y rendimiento escolar en ciencia y tecnología en estudiantes de 2do año de secundaria*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/830ec8b1-2db9-4534-b356-dc8b4702c866/content#:~:text=As%C3%AD%20mismo%20basado%20en%20el,que%20se%20toma%20una%20decisi%C3%B3n>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. <https://drive.google.com/file/d/0BzTFYHeNSOIhMXBGQ2RaVjVBaW8/view?resourcekey=0-egLTIPKRh7Oc0lOoHQG5AA>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Cardozo, O. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Omnia*, 23(3). <https://www.redalyc.org/pdf/737/73754947004.pdf>
- Carrasco, A. (2019). De la escuela a la universidad: Las prácticas de la lectura y escritura en el último año de secundaria. *Letras*, (8), e198. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras/article/view/5780>
- Carrasco, J. (1985). *La Recuperación Educativa*. Anaya.
- Casas, E. (2009). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del aprendizaje significativo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Colombia. Bogotá]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/10089/PROYECTO%20FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20COMPRESION%20LECTORA%20A%20TRAVES%20DEL%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO.pdf?sequence=2>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 63-80. <https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/a7592925-ed8b-4ece-a609-9048f104c1db/content>
- Domínguez, I. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>

- Errázuriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86054913002.pdf>
- Falconi, O. (2019). Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las “técnicas de estudio” como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido. *Educación, Formación e Investigación*, 5(8), 22-52. https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1593_02.pdf
- Gil, F. (2023). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria a través de la aplicación de una secuencia didáctica mediada por las TIC*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/04293f3f-a9a8-410e-85c3-e9654bd8a18d/content>
- González, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33-40. <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/477865646004.pdf>
- Herrera, N. (2017). *La motivación y la desmotivación en aulas de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La%20motivacion%20y%20desmotivacion%20en%20las%20aulas%20de%20primaria.pdf?sequence=1>
- Lectura en el siglo XXI. (2007). *Innovación Educativa*, 7(41), 69-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421215013.pdf>
- Lorelei Ullman, A. (s. f.). *Orientaciones educacionales en secundaria: Aportes en las prácticas de lectura y escritura*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/69649/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, Z. (2014). *Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de Educación Primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela].
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa*. *Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Nisbet, J. y Shucksmick, J. (1987). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Ospina, C. (2021). *Factores que dificultan los procesos de comprensión lectora y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo 2° del Colegio Diocesano Santa María de Carepa Antioquia*. [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/acdc68c5-8892-4c34-a753-a74dcdd7eaab/content>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Estrategia nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica*. Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARIA-DE-EDUCACION-BASICA-CORR_A.pdf
- Sedano, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1136-1159. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf>
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1988). *Estrategias de lectura*. Graó.

Capítulo 9

Taller de matemáticas para estudiantes de primaria del Instituto Kaizen, Plantel Insurgentes

*Perla Yuriko Bautista Dionisio
Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258115>



Introducción

Las matemáticas representan un componente fundamental en la formación académica de los estudiantes, ya que contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En el nivel primaria se sientan las bases para la comprensión de conceptos más complejos en niveles posteriores, de ahí la importancia de abordar adecuadamente la enseñanza de las matemáticas en esta etapa. No obstante, enseñar matemáticas implica múltiples desafíos, ya que requiere no solo del dominio de contenidos por parte del docente, sino también del diseño de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiante. Sobre todo, cuando el estudiante presenta rezago en matemáticas y además ha desarrollado un rechazo hacia el aprendizaje de la materia. En este contexto, la enseñanza de las matemáticas debe alejarse de enfoques tradicionalistas centrados en la repetición mecánica, para convertirse en una experiencia formativa, reflexiva y divertida.

En el caso particular del Instituto Kaizen, Plantel Insurgentes, se identificó un rezago significativo en los aprendizajes matemáticos de los estudiantes de nivel primaria. A partir de un diagnóstico inicial, se observó que los alumnos presentaban dificultades en la comprensión y resolución de operaciones básicas, el uso de procedimientos matemáticos y la aplicación de conocimientos en situaciones reales. Este rezago se manifestó con mayor fuerza tras el regreso a clases presenciales, como consecuencia del periodo prolongado de enseñanza virtual derivado de la pandemia por COVID-19. Durante ese tiempo, muchos estudiantes enfrentaron barreras tecnológicas, falta de acompañamiento académico en casa y escasas oportunidades de interacción con el conocimiento matemático, lo que provocó un bajo rendimiento en sus habilidades numéricas y su confianza hacia la materia.

Además de los efectos de la educación remota, se detectaron otros factores que contribuyen al rezago en matemáticas. Entre ellos se en-

cuenta la escasa disponibilidad de tiempo dentro de la jornada escolar para abordar con profundidad los contenidos del área, ya que el horario es compartido con otras asignaturas y con actividades institucionales. También se identificó la carencia de un taller de matemáticas estructurado que permitiera reforzar los aprendizajes de manera continua. Aunque dicho taller existía previamente en la institución, no contaba con una planeación formal, objetivos definidos ni estrategias didácticas específicas que orientaran su implementación.

Otro aspecto relevante fue la ausencia de un sistema de evaluación continua dentro del taller, lo cual dificultaba conocer el progreso de los estudiantes, identificar avances o retroalimentar los procesos de aprendizaje. Además, la enseñanza de las matemáticas seguía estando centrada en métodos tradicionales, enfocados en la memorización de procedimientos y la resolución de ejercicios mecánicamente, sin dar lugar a dinámicas más activas, colaborativas y contextualizadas. Esta situación generaba desinterés en los estudiantes, ansiedad ante el error y una percepción negativa hacia la materia.

Frente a este panorama, se diseñó una intervención educativa con el propósito de transformar el taller de matemáticas en un espacio estructurado, funcional y motivador, capaz de responder a las necesidades detectadas en el diagnóstico. La propuesta consistió en implementar un conjunto de estrategias didácticas orientadas a fortalecer el aprendizaje matemático mediante la participación activa del alumnado, el uso de materiales concretos, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas contextualizados. Asimismo, se incorporaron acciones de divulgación matemática como ferias, exposiciones y actividades lúdicas, con el objetivo de acercar la matemática a la vida cotidiana de los estudiantes y generar una actitud más positiva hacia su aprendizaje.

Esta intervención tuvo como base un enfoque constructivista del aprendizaje, considerando que el conocimiento se construye activamente en la interacción con el entorno, y que es necesario brindar a los estudiantes experiencias significativas para favorecer su desarrollo cognitivo. De igual forma, se consideraron principios del enfoque por competencias, promoviendo la movilización de saberes en contextos reales y el desarrollo integral del estudiante.

Los objetivos del proyecto se centraron en el diseño de un taller de matemáticas estructurado y la implementación de estrategias que permitieran fortalecer las habilidades matemáticas básicas. Además, se planteó como objetivo generar evidencia del impacto de la intervención mediante instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos, que permitieran valorar el avance individual y grupal de los estudiantes.

Por lo tanto, este proyecto buscó responder a una necesidad real y urgente dentro del contexto educativo del Instituto Kaizen, apostando por una enseñanza de las matemáticas más humana, reflexiva y significativa. El presente documento expone el proceso de intervención de este proyecto, desde su diagnóstico inicial hasta la evaluación de resultados.

Marco de referencia

Diversos estudios han señalado que el aprendizaje de las matemáticas en educación básica enfrenta múltiples desafíos, entre ellos, la falta de estrategias didácticas adecuadas, el enfoque tradicional en la enseñanza y la ausencia de refuerzos significativos fuera del aula. El contexto posterior a la pandemia agudizó esta situación, afectando la continuidad educativa y la comprensión de contenidos clave en áreas como el cálculo, la resolución de problemas y el razonamiento lógico. En el caso del Instituto Kaizen, los resultados del diagnóstico confirmaron la existencia de un rezago académico que requería una intervención estructurada y contextualizada.

El taller de matemáticas de la institución se encontraba en funcionamiento, pero sin una planeación pedagógica clara, sin objetivos definidos ni un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes. Esta situación demandaba una revisión profunda del enfoque educativo, así como la incorporación de teorías que permitieran diseñar estrategias centradas en el estudiante y su contexto.

Teoría del constructivismo

Uno de los marcos teóricos fundamentales para este proyecto fue la teoría del constructivismo, la cual considera al estudiante como un agente

activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Ortiz (2015), “el constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los individuos construyen nuevos conceptos a partir de sus conocimientos previos” (p. 95).

Esta perspectiva implica que el rol del maestro debe transformarse de transmisor de conocimiento a facilitador del aprendizaje. Como lo menciona Pimienta (2008), “el papel del maestro en el constructivismo es crear situaciones problemáticas y guiar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento” (p. 34). Bajo este modelo, el estudiante se convierte en protagonista de su proceso formativo, y la clase se transforma en un espacio de diálogo, reflexión y descubrimiento.

Además, el constructivismo valora la interacción social como un medio para construir conocimiento colectivo. Benítez-Vargas (2023) señala que “el constructivismo reconoce el valor del aprendizaje colaborativo, donde el intercambio de ideas y el diálogo juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento” (p. 66). Esta interacción favorece la metacognición, es decir, la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio aprendizaje y autorregular sus estrategias cognitivas (Medina, 2011, p. 58).

Teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner

Otra teoría clave fue la propuesta por Jerome Bruner, quien plantea que el conocimiento se construye progresivamente a través de tres formas de representación: enactiva, icónica y simbólica. Estas etapas no son excluyentes, sino que se desarrollan de forma acumulativa y permiten una comprensión cada vez más abstracta del entorno.

Bruner sostiene que “todo conocimiento puede ser representado mediante tres modos: enactivo (acción), icónico (imagen) y simbólico (lenguaje)” (Camargo y Hederich, 2010, p. 334). Esta teoría es especialmente útil para la enseñanza de las matemáticas, ya que permite diseñar experiencias que inicien desde la manipulación concreta y evolucionen hacia la simbolización. En el contexto del taller, esta perspectiva justificó el uso de material manipulativo, recursos visuales y actividades que permitan al estudiante representar mentalmente conceptos antes de expresarlos mediante lenguaje abstracto.

Teoría de situaciones didácticas

El proyecto también se fundamenta en la teoría de situaciones didácticas desarrollada por Guy Brousseau y difundida por otros autores como Roberto Vidal. Esta teoría plantea que el docente debe diseñar situaciones de aprendizaje estructuradas para que el estudiante descubra conocimientos por sí mismo. Según Vidal (2016), una situación didáctica es “construida intencionalmente por el profesor con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado o en vías de constitución” (p. 2).

Estas situaciones deben tener un objetivo claro, reglas definidas y un espacio que favorezca tanto la interacción con el docente como la autonomía del alumno frente al problema. El concepto de situaciones a-didácticas, también presente en esta teoría, promueve que el estudiante trabaje directamente con el problema, sin intervención inmediata del docente, responsabilizándose de su aprendizaje y generando sus propias estrategias de solución.

Enfoque por competencias

Finalmente, el enfoque por competencias orientó la formulación de los objetivos de aprendizaje. Este enfoque busca formar estudiantes capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales. Según Valiente y Galdeno (2009), este enfoque “hace a los estudiantes más eficaces al permitirles distinguir entre lo esencial y establecer nexos entre los conceptos” (p. 371).

El desarrollo de competencias implica no solo adquirir contenidos, sino también ser capaz de aplicarlos de forma práctica y reflexiva. En el caso del taller, esto significó diseñar actividades en las que el estudiante pudiera resolver problemas reales, trabajar en equipo, tomar decisiones y justificar sus procedimientos matemáticos.

Además, este enfoque permitió categorizar las habilidades desarrolladas en el proyecto en tres niveles: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas.

Metodología

Diagnóstico

El proceso de diagnóstico se desarrolló a través de tres instrumentos principales: un cuestionario aplicado a docentes, un grupo focal y una evaluación diagnóstica dirigida a los estudiantes. Además, se aplicó un cuarto instrumento: un cuestionario a los estudiantes sobre su experiencia en clase de matemáticas. En total, participaron 99 estudiantes de nivel primaria, desde primero hasta sexto grado (exceptuando tercero por razones logísticas), así como tres docentes responsables del área de matemáticas.

El primer instrumento fue un cuestionario dirigido a docentes, aplicado a través de Google Forms. Su objetivo fue identificar las estrategias didácticas utilizadas, los retos en la práctica docente y las necesidades de formación profesional. Este instrumento permitió conocer las percepciones del profesorado respecto a la enseñanza de las matemáticas y fue analizado mediante técnicas cualitativas. Posteriormente, se organizó un grupo focal con los mismos docentes, cuyo propósito fue profundizar en las temáticas emergentes del cuestionario, especialmente en relación con los efectos de la pandemia y la implementación de los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana.

Por otra parte, se aplicó una evaluación diagnóstica a los estudiantes, con el fin de identificar su nivel de dominio en operaciones básicas como suma, resta, multiplicación y división, adaptadas a cada grado escolar. Esta evaluación fue diseñada de manera que progresivamente aumentara su nivel de dificultad conforme al avance en los grados. Finalmente, se utilizó un cuestionario dirigido a los estudiantes que permitió indagar sus percepciones sobre la asignatura de matemáticas, sus gustos, dificultades y nivel de comodidad para participar en clase.

Para el análisis de los datos, se utilizaron cuadros comparativos, frecuencias relativas, porcentajes acumulados y gráficos de barras. El cuestionario docente y el grupo focal fueron analizados desde una perspectiva cualitativa; la evaluación diagnóstica, desde un enfoque mixto, y el cuestionario estudiantil, bajo análisis cuantitativo. De esta forma,

los hallazgos se organizaron para evidenciar las causas del rezago, tanto desde la perspectiva docente como del desempeño y percepción de los estudiantes.

Intervención

La intervención educativa fue diseñada a partir de los resultados del diagnóstico y se estructuró en torno a tres objetivos principales: el rediseño del taller de matemáticas, el desarrollo de actividades de divulgación matemática y la implementación de un sistema de evaluación continua. La propuesta metodológica incluyó la formulación de objetivos estratégicos, metas cuantificables, estrategias y acciones secuenciadas en una ruta crítica. La ruta crítica fue organizada en función de la temporalidad de las acciones, clasificándolas como consecutivas, simultáneas o previas, lo cual permitió un seguimiento organizado de las actividades planeadas. Además, se definieron indicadores claros para medir el avance de cada acción, recursos necesarios y criterios de evaluación vinculados al logro de competencias matemáticas específicas.

En términos de implementación, se promovieron estrategias de enseñanza centradas en la participación activa del estudiante, el uso de material concreto, el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas. La planeación se articuló con las competencias establecidas en el programa escolar vigente, integrando también actividades lúdicas y espacios de socialización del conocimiento, como ferias y museos de matemáticas.

El seguimiento de la intervención se realizó mediante registros de clase, observaciones directas, autoevaluaciones de los estudiantes y análisis de resultados obtenidos en evaluaciones sumativas. Esta metodología permitió realizar ajustes durante el proceso y responder con flexibilidad a las necesidades emergentes del grupo escolar.

Resultados

Diseño e implementación del taller de matemáticas

El primer objetivo estratégico consistió en diseñar e implementar el taller de matemáticas para estudiantes de primaria. Esta meta fue alcanzada en su totalidad antes de febrero de 2024. El taller quedó estructurado con secuencias didácticas organizadas, recursos didácticos definidos y aprendizajes esperados alineados a los planes de estudio. Asimismo, se impartió el 90 % de las sesiones planificadas, pese a algunas interrupciones por suspensiones escolares imprevistas.

Aunque la meta de lograr la participación del 30 % del alumnado no se alcanzó por completo (solo se inscribieron 15 estudiantes, equivalente al 11 % de la matrícula), el nivel de compromiso y continuidad entre quienes participaron fue alto. Esto sentó las bases para el fortalecimiento del taller como una oferta permanente en el plantel.

Fortalecimiento del aprendizaje matemático

Los estudiantes que participaron en el taller mostraron un progreso claro en sus habilidades matemáticas. Los resultados de la evaluación diagnóstica y final indican un promedio general de mejora del 19.45 %, con incrementos individuales de hasta 50 puntos porcentuales en algunos casos. Estas mejoras se reflejaron principalmente en el dominio de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), el desarrollo de estrategias de cálculo mental y la capacidad de resolución de problemas.

El uso de material concreto, el aprendizaje basado en problemas y la retroalimentación continua fortalecieron la comprensión conceptual de los contenidos matemáticos. Además, los estudiantes mostraron una actitud más positiva hacia la asignatura, marcada por una mayor confianza, entusiasmo y disposición a participar en clase.

Evaluación continua y retroalimentación

Uno de los aportes destacados del proyecto fue la implementación de una evaluación continua del aprendizaje. Esta se realizó en tres momentos: diagnóstico, seguimiento formativo y evaluación sumativa. Para el diagnóstico y la evaluación final se aplicó un instrumento con un total de doce reactivos en donde el estudiante debía utilizar las operaciones básicas para la resolución de problemas. Como evaluación formativa, el cálculo mental fue integrado al inicio de cada sesión, y su registro permitió identificar avances individuales y realizar ajustes pertinentes a lo largo del proceso.

Además, se brindó retroalimentación a los estudiantes en cada una de las evaluaciones, fortaleciendo su capacidad de identificar errores y mejorar sus estrategias. Esto favoreció la confianza del estudiante en sí mismo al observar sus avances, motivándolos a continuar aprendiendo e incluso enseñando a otros compañeros cuando requerían ayuda. Lo cual promovió un espacio educativo en el que realmente los estudiantes aprendieron y enseñaron unos a otros, y donde el docente se convirtió en una guía de la actividad, encaminando la situación didáctica hacia el objetivo establecido en cada sesión.

Actividades de divulgación matemática

Como parte del segundo eje del proyecto, se gestionaron e implementaron actividades de divulgación matemática con impacto institucional. Entre las acciones realizadas destacan: la participación en la Olimpiada Mexicana de Matemáticas, la creación de una calaverita matemática compartida en asamblea escolar y la organización de un museo interactivo de matemáticas. Estas actividades permitieron que el taller trascendiera el aula, promoviendo el pensamiento lógico de forma creativa y contextualizada.

Los estudiantes que participaron en estas actividades demostraron entusiasmo, creatividad y una actitud activa frente a los retos matemáticos. Se logró también despertar el interés de otros alumnos que no formaban parte del taller y generar una percepción positiva sobre la materia en el entorno escolar.

Aunque los resultados fueron positivos, se enfrentaron algunas limitaciones. Entre ellas, destaca la baja inscripción inicial al taller, influida por la falta de respuesta de algunos padres de familia, así como la imposibilidad de aplicar la evaluación sumativa a todos los estudiantes inscritos por cuestiones de tiempo y rotación de participantes. No obstante, estas dificultades permitieron identificar áreas de mejora para futuras fases del proyecto, como fortalecer la comunicación con las familias y garantizar mayor continuidad de los alumnos en el taller.

En conjunto, los resultados obtenidos muestran que una intervención educativa bien fundamentada y contextualizada puede generar transformaciones significativas en el aprendizaje matemático, incluso en contextos con desafíos estructurales.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la implementación del plan de intervención educativa en el Instituto Kaizen evidencian el valor de las estrategias didácticas estructuradas y contextualizadas para mejorar el aprendizaje matemático en estudiantes de nivel primaria. El avance en los puntajes obtenidos por los alumnos, junto con una mejor actitud hacia la asignatura, confirman que el rezago no es producto de una incapacidad del estudiante, sino de las condiciones didácticas, metodológicas y emocionales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, el proyecto logró generar experiencias significativas mediante el uso de materiales manipulativos, el aprendizaje basado en problemas y la participación activa, elementos que permitieron a los estudiantes construir el conocimiento desde sus experiencias previas. Esto coincide con lo planteado por Ortiz (2015), quien señala que el aprendizaje ocurre de forma activa y personal, y con Bruner (cit. en Camargo y Hederich, 2010), quien reconoce la importancia de las representaciones enactiva, icónica y simbólica secuencialmente para la comprensión de conceptos matemáticos.

El diseño del taller y la incorporación de actividades de divulgación matemática también respondieron al enfoque por competencias, al permitir que los estudiantes movilizaran saberes en contextos reales,

aplicando lo aprendido de forma práctica y creativa. Por otra parte, la teoría de situaciones didácticas aportó un marco claro para estructurar actividades que promovieran la autonomía del estudiante frente a los problemas planteados.

Aunque se presentaron limitaciones en la cobertura y aplicación total de los instrumentos, la experiencia general sugiere que el diseño de ambientes de aprendizaje activos, con seguimiento continuo, puede generar transformaciones reales en el rendimiento académico y en la relación de los estudiantes con las matemáticas.

Conclusión

El proyecto de intervención educativa desarrollado en el Instituto Kaizen partió de la hipótesis de que el rediseño del taller de matemáticas, mediante estrategias didácticas que fomentaran el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes, potenciaría la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos, fortaleciendo sus habilidades en esta área. Los resultados obtenidos a lo largo de la intervención permiten confirmar esta hipótesis, al evidenciar mejoras tanto en el desempeño académico como en la actitud de los estudiantes hacia la asignatura.

La estructuración del taller como un espacio didáctico con objetivos definidos, secuencias planificadas y actividades acordes al nivel de desarrollo de los alumnos resultó fundamental para generar un entorno propicio para el aprendizaje. Asimismo, el uso de estrategias basadas en el aprendizaje activo, la resolución de problemas y el uso de materiales manipulativos permitió a los estudiantes construir conocimientos de forma más significativa y cercana a su contexto.

Por otro lado, la incorporación de una evaluación continua y el desarrollo de actividades de divulgación matemática no solo reforzaron los contenidos vistos en clase, sino que también contribuyeron a generar una cultura institucional más favorable hacia las matemáticas. A pesar de las limitaciones encontradas, como la baja participación inicial o las interrupciones en el calendario escolar, los avances observados validan la pertinencia del proyecto y su enfoque metodológico.

En conclusión, una intervención educativa planificada a partir de un diagnóstico real y sustentada en teorías pedagógicas sólidas puede

generar un impacto positivo en el aprendizaje matemático en educación primaria. El taller rediseñado constituye un modelo que puede continuar fortaleciéndose y adaptándose a las nuevas necesidades del contexto escolar en el Instituto Kaizen.

Referencias

- Benítez-Vargas, B. (2023). El constructivismo. *Publicación semestral*, 10(19), 65-66. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453>
- Medina, Y. (2011). *El constructivismo y la realidad matemática*. Universidad Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. <http://www.etnomatematica.org/publica/articulos/ARTICULO%20-EL%20CONSTRUCTIVISMO%20Y%20LA%20REALIDAD%20%20MATEMATICA-2015-YAMILE-%20-%20copia.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. Pearson Educación.
- Valiente, A. y Galdeno, C. (2009). Evaluación educativa. La enseñanza por competencias. *Educación Química*, 20(3), 369-372. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20n3/v20n3a10.pdf>
- Vergara-Lope, S. y Hevia, F. (2018). Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la Reforma educativa. En Arcelia Martínez y Alejandro Navarro Arredondo (eds.). *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: una mirada sobre sus principales alcances y retos*. México, Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez (pp. 45-66). https://www.researchgate.net/publication/327843396_Rezago_en_aprendizajes_basicos_el_elefante_en_la_sala_de_la_Reforma_Educativa
- Vidal C., R. (2016). *La didáctica de las matemáticas y la teoría de situaciones*. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/01/DOC-La-Didactica.pdf>

Capítulo 10

Estrategias musicales para el aprendizaje en preescolar: Una propuesta didáctica para el Jardín de Niños El Camino Educativo y Artes, A. C.

*Krystal Torres Nodal
Francisco Javier Hernández Quezada*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258122>



Introducción

La música, en sus múltiples formas, acompaña al ser humano desde el nacimiento, influyendo en su desarrollo cognitivo, emocional y social. En el contexto de la educación preescolar, la enseñanza musical se presenta como una herramienta clave, educativa e invaluable, capaz de promover habilidades esenciales más allá de lo artístico.

A través de la música, los menores no solo aprenden a identificar ritmos y sonidos, sino que también desarrollan competencias lingüísticas, mejoran su capacidad de concentración, refuerzan su autoestima y fomentan su creatividad. De este modo, la integración de la música en la formación temprana contribuye a la construcción integral de los niños, preparándose para ser buenos estudiantes, individuos emocionalmente equilibrados y creativos. Es precisamente en la etapa de educación preescolar donde los niños están en constante aprendizaje, por tanto, la iniciación musical en este estadio de vida es una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades.

Diversos estudios en neurociencia han demostrado que la música no solo es una forma de expresión artística, sino también un estímulo capaz de activar regiones cerebrales asociadas al placer, la emoción y la motivación.

Investigadores de instituciones académicas de Canadá publicaron en el año 2011 un interesante estudio que comprueba que hay liberación de dopamina (sustancia química cerebral llamada neurotransmisor) al escuchar música (Salimpoor et al., 2011). Este hallazgo es revelador para el campo educativo, ya que respalda científicamente la capacidad de la música para generar emociones positivas y aumentar la motivación en los procesos de aprendizaje.

En el nivel de educación preescolar, donde las experiencias de aprendizaje ocurren principalmente a través de actividades lúdicas, motrices y emocionales, la educación musical se convierte en una herramienta pedagógica altamente eficaz. No solo mejora la atención y la concentración, sino que también beneficia la retención de información, el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional. En este sentido, incluir estrategias didácticas musicales en la educación inicial responde a una necesidad

artística y a una necesidad neurológica de estimular el cerebro infantil de forma integral y significativa.

En este contexto, el Colegio “El Camino Educativo y Artes” detectó una situación problemática en el nivel de Educación Preescolar, relacionada con la limitada implementación de actividades de estimulación musical por parte de las maestras de grupo. En este nivel educativo se identificó una problemática vinculada con la escasa estimulación musical dentro del aula. Como resultado, los alumnos reciben una estimulación musical reducida e irregular, lo que limita el desarrollo de sus capacidades expresivas, cognitivas y emocionales en una etapa clave de su formación. Asimismo, el desconocimiento por parte de las docentes de grupo sobre estrategias didácticas de tipo musical fue un factor que limitaba la implementación de experiencias musicales más enriquecedoras y estructuradas en el Jardín de Niños. Por tanto, se volvió necesario diseñar e implementar una guía con estrategias didácticas musicales accesibles que pudieran ser aplicadas por las maestras de grupo, enriqueciendo así el ambiente de aprendizaje desde un enfoque artístico, emocional y sensorial.

El contacto con la música durante la infancia favorece la convivencia entre los niños, ya que contribuye a que, aun estando en una etapa egocéntrica del desarrollo, aprendan a autorregularse y a colaborar con sus pares. La educación musical en sus primeras etapas promueve una comunicación más fluida y armoniosa entre los pequeños, fortaleciendo su seguridad emocional, confianza y autonomía. Por tal motivo, se propuso la implementación de un programa basado en una guía musical orientada al trabajo directo con los niños, de manera que, además de las clases que reciben por parte la maestra de música, se buscó que los alumnos tuvieran más oportunidades de formarse en un ambiente enriquecido musicalmente, a través, del trabajo colaborativo con las educadoras titulares. Asimismo, se propuso que dicho programa incluya actividades musicales y quede establecido como un manual dentro de la institución, sirviendo como apoyo para las docentes de grupo que no trabajan regularmente esta disciplina, y que además resulte útil para las generaciones futuras.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2019) como dependencia de Gobierno señala que “tomando en consideración que está

demostrado por neurólogos, educadores, psicólogos, pedagogos e investigadores, que los efectos de interpretar música en el ser humano son muy positivos, es altamente conveniente incluirla en la educación pública” (p.1). A través de los distintos marcos curriculares que se han trabajado, se han reconocido los fundamentos pedagógicos que respaldan el papel de las disciplinas artísticas, las cuales han influido significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes. Por esta razón, se propuso fortalecer el área de enseñanza musical en los alumnos del nivel preescolar del Colegio “El Camino”, donde se identificó esta área de oportunidad, misma fue atendida mediante la aplicación de un proyecto de intervención.

Para este proyecto se fijó como objetivo general elaborar un programa que incluyera una guía de actividades musicales para la etapa infantil, orientada a propiciar y fortalecer la enseñanza musical en los alumnos del Jardín de Niños El Camino Educativo y Artes.

Para lograr este objetivo, se plantearon cuatro objetivos específicos que acompañaron al desarrollo de la intervención.

- ? Realizar un análisis de la situación actual acerca de las estrategias que implementan los docentes para musicalizar a los alumnos de la institución.
- ? Exponer el proyecto de intervención sobre la importancia de introducir una guía de actividades musicales en el Jardín de Niños El Camino Educativo y Artes, A.C.
- ? Diseñar una guía de introducción musical para fortalecer habilidades cognitivas en alumnos de etapa Preescolar.
- ? Aplicar la guía de introducción musical para fomentar la musicalización en los niños por medio de diversas estrategias, actividades y dinámicas conforme a la etapa de desarrollo infantil en la que se encuentran los niños.

Antecedentes y fundamentación

Diversos antecedentes respaldan el presente proyecto de intervención. A continuación, se presentan estudios relacionados con la relevancia de las artes en contextos educativos. La UNESCO (2006) realizó un estudio

internacional sobre la importancia de las artes en educación, en el que participaron 91 países. En este estudio se constató que, en los programas de educación artística de calidad, la música tiene un papel fundamental.

Además, dan lugar a mejores resultados en otras áreas de conocimiento y generan un efecto positivo sobre los estudiantes que los reciben y en especial en aquellos con más dificultades de adaptación o en situación de desventaja. Además, el informe señala que los países de la OCDE que obtienen mejores resultados en PISA coinciden con los que tienen mejores programas educativos en artes (UNESCO, 2006).

Otro informe realizado por la UNESCO, titulado *Celebrando la conexión entre cultura y educación* (2024), destaca el compromiso constante de este organismo en promover la intersección entre cultura y educación como un medio fundamental para fomentar la diversidad cultural, el diálogo intercultural y el desarrollo sostenible. Además, el informe señala que “en el corazón de esta visión se encuentra la convicción de que la educación artística desempeña un papel fundamental en la realización del potencial humano y en la construcción de sociedades más equitativas y prósperas” (UNESCO, 2024, p.3).

Por otro lado, a lo largo de la implementación de planes y programas de la educación básica en México, podemos destacar que la Secretaría de Educación Pública (2017), en su documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*, establece que:

En el nivel preescolar, esta área de desarrollo está orientada a que los niños experimenten y aprecien manifestaciones artísticas que estimulen su curiosidad, sensibilidad, iniciativa, espontaneidad, imaginación, gusto estético y creatividad, para que expresen lo que piensan y sienten a través de las artes visuales, la danza, la música y el teatro (p. 470).

Para comprender el modelo educativo vigente en México que inició desde el ciclo escolar 2021-2022 es necesario mencionar a la Nueva Escuela Mexicana, la cual introduce nuevos campos formativos y enfatiza los ejes articuladores. Según la Secretaría de Educación Pública (2023) los ejes articuladores tienen una doble función: “vincular el currículo con las situaciones o problemas de nuestra realidad, así como ampliar las

formas en que miramos y pensamos los conocimientos, las sociedades, el mundo y la vida en general” (p.5).

Pero, ¿cómo contribuyen las artes y las experiencias artísticas a la transformación educativa? Las artes y las experiencias estéticas desempeñan un papel necesario e importante en el Plan y los Programas de estudio 2022 porque promueven la creatividad, el pensamiento crítico y artístico, el desarrollo emocional, sensible y social, así como la apreciación de la diversidad en la comunidad y el mundo (Secretaría de Educación Pública, 2023).

En apoyo a este eje, se propone que los docentes enriquezcan sus planeaciones didácticas incorporando actividades artísticas, lúdicas y creativas donde se consideren movimientos, sonidos y formas con el fin de mejorar prácticas educativas con los niños, niñas y adolescentes. En el caso particular de la enseñanza musical, funciona como vehículo de expresión emocional, desarrolla habilidades de escucha y comunicación, favorece la creatividad, ayuda en procesos de memoria, atención y lenguaje; y en el desarrollo social, siendo estos elementos claves para la formación integral de los alumnos en etapa preescolar.

Así la enseñanza de la música en las aulas, en coherencia con el eje de las experiencias estéticas de la NEM, no solo enriquece el currículo escolar, sino que también potencia el desarrollo en todas las dimensiones de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida con sensibilidad, creatividad y conciencia social.

Con el fin de fundamentar teóricamente esta propuesta y su relación con los enfoques actuales de la enseñanza musical en etapas tempranas, resulta pertinente recurrir a diversos autores que abordan la didáctica musical desde una perspectiva de tipo integral y formativa.

El autor Zoltan Kodaly fue un destacado compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista. Este pensador resaltaba el uso de la voz como primer instrumento musical, ya que para él “cantar” es la base de esta práctica artística. Sin embargo, centrándonos en la parte pedagógica, Díaz et al. (2014) exponen que Kodaly consideraba que “los juegos musicales debían brindar la posibilidad para que los niños simultáneamente manejaran melodía, palabra y movimiento” (p. 105).

Por otro lado, según Díaz et al. (2014), Carl Orff, compositor alemán y director de orquesta del siglo XX, fue otro autor que reflexionó sobre el papel de la música en el desarrollo de los menores. Él mencionaba que “el niño debe participar, crear e interpretar dentro de su proceso de aprendizaje musical, su método activo” (p. 105). Este autor se enfoca en que debe existir un contacto del niño con la música dentro de planos totalmente naturales y espontáneos para ellos. Esta oportunidad se puede dar dentro de las aulas escolares.

También tenemos a Emil Jaques Dalcroze, quien en su método hace énfasis en que la música sea accesible a todos y no un bien exclusivo de algunas elites. Para Dalcroze, “la expresión musical idónea es la experiencia corporal, y el objetivo que se propone es conseguir que el cuerpo se convierta en un instrumento, consiguiendo esto a través de la coordinación, integración del pensamiento, del sentimiento y de la acción” (Aguirre, 2013, p.6).

Piaget sostiene que los niños deben adquirir el conocimiento musical en el colegio, y que en esa adquisición debe implicarse el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro. Así pues, a medida que el sujeto se familiariza con la música, su inteligencia musical se irá desarrollando simultáneamente (Ruberte, 2015). Por tanto, “La música es de las pocas actividades que hace trabajar los dos hemisferios del cerebro, haciendo que se conecten. También estimula el desarrollo del cerebelo, que es el encargado de la percepción del ritmo” (Academia de Música Proyecta, s.f.). Además, al no trabajarse la educación musical los niños no podrían beneficiarse de los múltiples aportes que la música ofrece, tales como: un aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración; mejoras en la resolución de problemas matemáticos y de razonamiento complejo; y una mayor facilidad para expresarse. También estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular. La música fomenta la creatividad y la imaginación, enriquece el intelecto, promueve la interacción entre los niños, fortalece su autoestima y contribuye al desarrollo de sus habilidades psicomotrices, emocionales y sociales a través de sus diversos componentes.

Metodología

La metodología elegida para la aplicación del diagnóstico de este proyecto de intervención consistió un conjunto de procedimientos sistemáticos de tipo cualitativo y cuantitativo, cuyo propósito fue recopilar, analizar e interpretar datos para percibir mejor las formas de trabajo de las docentes, los intereses de los alumnos respecto a las artes y, sobre todo cómo aplican el eje articulador de las artes y expresiones artísticas (específicamente la música) en el Colegio El Camino, en el nivel de educación preescolar.

El proyecto se estructuró en distintas fases. En primer lugar, se realizó un análisis sistemático del contexto de la institución, enfocado en detectar las causas y factores que limitaban el trabajo de la enseñanza musical a los alumnos de educación preescolar. Para ello, se utilizaron diversos instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos: observación participante, entrevistas estructuradas y semi estructuradas, encuestas a los niños y un grupo focal. La muestra utilizada estuvo compuesta por los principales actores de la institución, considerados claves para poder encontrar un diagnóstico certero. Se incluyeron a las docentes frente agrupo, la docente de música, la directora del nivel preescolar y los alumnos de segundo y tercero de educación preescolar. También se incluyó la administradora general del colegio, quien siempre estuvo al pendiente de la implementación del proyecto.

La problemática detectada en la institución fue la falta de trabajo constante en el área de las artes, específicamente en el aspecto musical, ya que por diversas circunstancias las maestras de grupo no implementan situaciones didácticas que fomenten el desarrollo de competencias y habilidades musicales en sus alumnos. Como punto de partida, en la realización del diagnóstico se identificaron barreras específicas y necesidades relacionadas con la enseñanza musical en el nivel preescolar, lo que evidenció la importancia de fortalecer esta área en el aula.

Las causas detectadas fueron las siguientes: se observó una escasa orientación pedagógica por parte de la dirección en relación con el desarrollo de competencias musicales en los alumnos de segundo y tercer grado de preescolar. Así mismo, se identificaron dificultades en la enseñanza musical por parte de las educadoras con los alumnos. Por ende, las

consecuencias de no promover la educación musical en el aula, limitarían la oportunidad de potenciar funciones cognitivas clave en el desarrollo infantil, pues esta disciplina actúa como un estímulo que fortalece conexiones neuronales en edades tempranas.

Después, a partir de los hallazgos del diagnóstico, se diseñó un plan de acción que incluyó la aplicación de situaciones didácticas musicales a los alumnos, así como la participación directa de las docentes titulares en la ejecución de las mismas, y la creación de una guía de actividades musicales que se compartió de manera digital. Posteriormente, se evaluaron los resultados obtenidos y el impacto del proyecto a través de registros de observación de la participación directa de los alumnos. Así también, el proyecto fue evaluado por las docentes, quienes tuvieron participación activa en cada una de las actividades implementadas.

Resultados y hallazgos

Los resultados obtenidos tras la implementación del programa musical en el Jardín de Niños “El Camino” fueron positivos, ya que se abordó un tema de interés que contó con el respaldo de las docentes y del equipo directivo. A medida que se avanzaba en las distintas unidades, el interés por dar seguimiento a la guía de actividades musicales fue en aumento.

Resultados del diagnóstico de la institución en el nivel preescolar

1.1 Énfasis en la enseñanza musical por nivel

Uno de los hallazgos encontrados fue la falta de trabajo musical en los alumnos de nivel preescolar. La institución tiene varios niveles educativos, siendo el inicial el que recibe menor estimulación y menor inclusión en actividades artísticas. Si bien los niños reciben clase de música, el tiempo destinado resulta insuficiente y, por factores ajenos a la maestra de educación musical, no siempre se logra aprovechar adecuadamente. Además, se observa una escasa o nula participación de las maestras

titulares en la implementación de situaciones didácticas musicales, debido a la falta de estrategias y de conocimiento del tema que les permita aplicarlas de manera efectiva.

1.2 Participación y motivación infantil

Fue interesante al principio en la observación no participante, ver como los niños por naturaleza son seres musicales, ya que cuando las maestras cantaban o ponían alguna pieza musical respondían con entusiasmo. Posteriormente, se aplicó una breve encuesta a los 40 alumnos que en ese momento cursaban segundo y tercer grado de preescolar. Dicha encuesta consistió en preguntas sencillas, acordes a la edad de los menores. Los resultados obtenidos mostraron, en su totalidad, el gusto de los niños por la música, el canto y las dinámicas musicales, así como por cantar junto a sus maestras. Por lo tanto, se concluye que la problemática no radica en la falta de interés de los alumnos, sino en la carencia de un trabajo constante por parte de las docentes de grupo y de la maestra de música.

1.3 Dificultades identificadas por las docentes

Durante la implementación del grupo focal, así como de las entrevistas estructuradas y semiestructuradas aplicadas a las docentes de grupo, a la maestra de música y a la directora del nivel preescolar, se identificaron diversos factores que limitaban la enseñanza musical en los niños.

En primer lugar, la directora, con formación en educación primaria, mencionó desconocer por completo cómo y qué trabajar en el eje temático de las artes y experiencias artísticas. Asimismo, reconoció que no existía una exigencia hacia las docentes para incluir situaciones didácticas musicales en sus planeaciones. En segundo lugar, las docentes titulares señalaron que desconocen estrategias para musicalizar a los niños; expresaron que únicamente cantaban con ellos. Sin embargo, manifestaron interés en conocer, implementar actividades y dinámicas musicales para enriquecer el trabajo en el aula. Finalmente, se observó que la maestra de música contaba con un tiempo reducido a la semana para impartir sus clases, lo cual limitaba la eficacia de las mismas. Además, se identificó

que sus actividades carecían de estrategias lúdicas que incentivaran mayor interés por parte de los niños.

1.4 Enfoque de la institución

La entrevista realizada con la administradora académica evidenció el interés de la institución en que los alumnos recibieran formación musical desde temprana edad, dado que en los niveles educativos superiores del colegio se enseña a los estudiantes a tocar un instrumento, siendo el nivel preescolar la base para su futura musicalización. La administradora reconoció que, en efecto, dicho nivel había sido más descuidado, ya que en el resto de los grados se desarrollaban actividades constantes en las que la escuela participaba en eventos culturales, particularmente de carácter musical. Asimismo, manifestó su interés en que las docentes de grupo contaran con material didáctico acorde al nivel de preescolar y lo aplicaran de manera sistemática.

Resultados de la intervención, estrategias musicales en preescolar

Al finalizar el proyecto de intervención, se aplicaron encuestas de satisfacción, una en formato digital dirigida a las directivas de la institución a través de Google Forms, y otra en formato físico, destinada a las docentes de grupo. El propósito de ambas fue recabar información sobre la experiencia vivida por el personal docente y administrativo durante el desarrollo del programa de intervención. A continuación, se mencionan los resultados.

2.1 Énfasis en la enseñanza musical en el nivel preescolar

Fue relevante observar que, durante el grupo focal, las maestras reconocieron la importancia del trabajo con la música en el nivel preescolar, debido a los amplios beneficios que esta ofrece. De manera general, eran conscientes de la necesidad de incluir planeaciones con enfoque musical, además de lo que la docente especialista ya trabajaba con los alumnos.

No obstante, señalaron que, por el desconocimiento de estrategias de enseñanza, la carencia de material didáctico y la falta de actividades o dinámicas, optaban por enfocarse en trabajar en otros campos formativos.

2.2 Participación activa de los alumnos

Fue posible hacer una comparación antes y después de la implementación del proyecto, evidenciando el impacto que tuvo en los alumnos, quienes fueron los principales protagonistas. Al principio, cuando se tuvo el primer encuentro con los estudiantes se pudieron observar y evaluar los siguientes aspectos: atención y receptividad, participación activa, coordinación motriz y lateralidad, desarrollo del ritmo y discriminación auditiva, expresión emocional y corporal, entre otras.

Antes de la intervención, durante una evaluación diagnóstica, se observó que los alumnos presentaban ciertas limitaciones durante la realización de algunas dinámicas musicales, particularmente en relación con los aspectos previamente mencionados. Inclusive, aún en el transcurso del proyecto, los niños seguían presentando retos en determinadas actividades musicales, lo que indicó que seguían en proceso de desarrollar ciertas habilidades que pueden ser fortalecidas a través del trabajo con la educación musical.

Los niños mostraron una actitud receptiva, lo que favoreció el aprovechamiento de los beneficios derivados de la música. Aunque fue corto el tiempo, en las últimas etapas del proyecto y en la demostración final, se pudo observar a los alumnos poniendo en práctica habilidades como la atención, la coordinación, la expresión oral y corporal, la creatividad y socialización. En la tabla 1 se describen los aspectos evaluados.

Tabla 1*Evaluación de resultados*

Aspectos evaluados	Antes de la intervención	Después de la intervención
Atención y receptividad	Niños distraídos, pero prestos y listos al escuchar música y realizar las actividades.	Mayor atención e interés, especialmente durante las actividades musicales. Por su naturaleza los niños estaban listos, solo hacía falta trabajar las estrategias acordes para ellos.
Participación activa	Escasa participación en actividades grupales o guiadas. No estaban acostumbrados a realizar dinámicas musicales y trabajar en equipo.	Alta participación en cantos, juegos rítmicos y dinámicas musicales. Cada que los visitaba para la aplicación del proyecto, estaban listos y prestos para trabajar.
Coordinación motriz y lateralidad	Dificultades para coordinar movimientos motrices y ubicar lateralidad. Así como seguir instrucciones sencillas donde impliquen movimiento corporal.	Mejora progresiva; algunos niños aún presentan retos, pero con mayor disposición a intentar. Fue una corta intervención, pero con un seguimiento apropiado mejores resultados se podrán obtener.
Desarrollo del ritmo y discriminación auditiva	Limitada capacidad de seguir un ritmo o identificar sonidos.	Avances en el seguimiento rítmico y en la discriminación de sonidos con apoyo visual/auditivo.
Expresión emocional y corporal	Expresión limitada; algunos niños mostraban timidez o inseguridad.	Mayor libertad al expresarse mediante el movimiento, el canto y los instrumentos. Los niños aún se encuentran en proceso de aprender a trabajar en equipo durante las actividades musicales, aunque se han dado algunos avances.

Uso de recursos didácticos	Poca o nula variedad de materiales; falta de recursos acordes a la etapa pre-escolar para favorecer la enseñanza musical.	Integración de pelotas, aros, musicogramas, videos, y otros materiales sensoriales. Así como la recomendación de adquirir instrumentos musicales acordes a su edad.
Prácticas docentes	Prácticas repetitivas, sin enfoque musical. Solo enfoque en efectuar cantos infantiles.	Las docentes comenzaron a aplicar estrategias musicales de forma regular y planificada. También, la guía musical fue compartida a la maestra de música como apoyo para sus intervenciones.
Evaluación del desarrollo musical (según lista de cotejo)	Niveles bajos en habilidades musicales y motrices observadas en la mayoría.	Mejora significativa en los indicadores evaluados tras 3 meses de intervención.

Nota: Elaboración propia.

La columna correspondiente a “Antes de la intervención” muestra las observaciones realizadas durante los meses de junio y agosto. En contraste, la tercera columna presenta los resultados de la evaluación al concluir en diciembre. Para llegar a esta medición, se utilizaron rúbricas, listas de cotejo, diario de campo y la observación directa hacia los alumnos.

2.3 Resultados a nivel institucional

Se elaboró una guía de actividades musicales, la cual fue aplicada directamente con los niños, contando con la participación activa de las docentes. De igual manera, se proporcionaron planeaciones musicales con dinámicas lúdicas, acorde a la etapa de los alumnos. Ambos materiales fueron organizados en carpetas y compartidos de manera digital con la directora del nivel, las maestras titulares y la maestra de música. Por otra parte, la administradora de la escuela señaló que todos los niveles educativos bajo su cargo deberían trabajar de manera uniforme la enseñanza musical, destacando que, en preescolar, por ser la base y

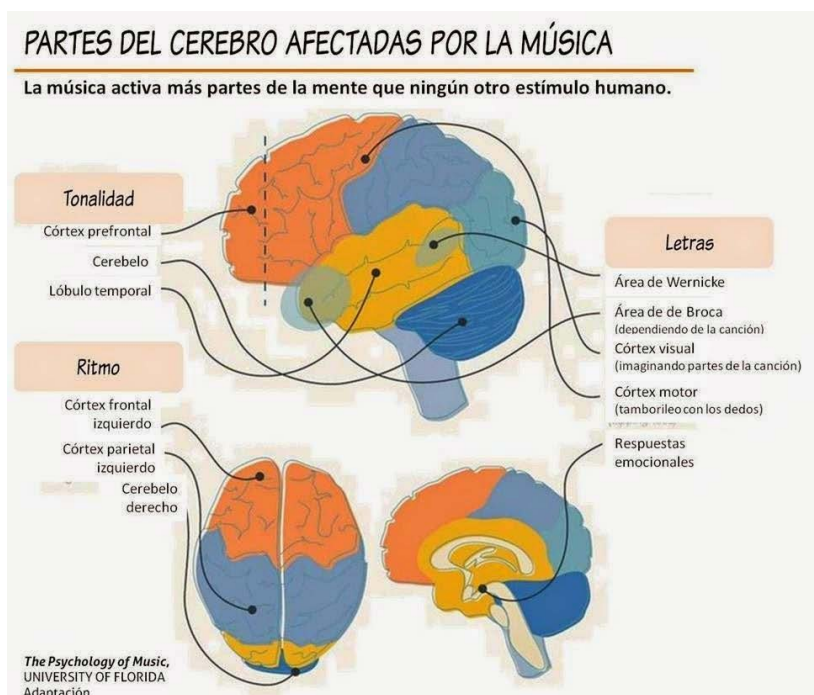
los alumnos más pequeños del colegio, era fundamental aplicar la guía diseñada con estrategias musicales como un recurso esencial de apoyo para la institución.

Conclusiones

A partir del diseño y la implementación del proyecto se puede concluir que una de las principales contribuciones logradas fue la promoción de mayor información y difusión sobre la importancia y relevancia de la enseñanza musical en la primera infancia, especialmente en la etapa preescolar. El conjunto planificado de propósitos, estrategias y acciones, permitió que el desarrollo del proyecto se efectuara de manera significativa y fluida.

Otro de los logros destacables del proyecto fue facilitar la elaboración de planeaciones didácticas con diversas estrategias que sirvieron de apoyo a las docentes para implementarlas en sus jornadas. Además, las maestras recibieron el material de la guía didáctica y participaron activamente en su aplicación, lo cual significativamente sirvió a la ejecución del proyecto.

Figura 1
Partes del cerebro afectadas por la música



Nota: Tomado de Gobierno de Canarias (2015). <https://www3.gobiernodecanarias.org/>

Entre las contribuciones más significativas de esta experiencia destaca el haber demostrado que la enseñanza musical trasciende el ámbito artístico, ya que a nivel neuronal se ha comprobado el profundo impacto que ejerce la música. En la figura 1 se puede observar que el ritmo y la tonalidad involucran regiones como la corteza prefrontal, el lóbulo temporal, el cerebelo y el córtex parietal. Asimismo, cuando los niños aprenden las letras de las canciones se activan zonas relacionadas con el lenguaje, la visión, las emociones y la motricidad. Esto demuestra que la música promueve conexiones neuronales complejas.

Podemos concluir que la implementación de este proyecto fue una experiencia gratificante a nivel personal y colectiva. Principalmente, podemos afirmar que para los niños resulta benéfico estar inmersos en un ambiente musical durante su desarrollo educativo. Siendo el Jardín

de Niños: un espacio en el que las oportunidades de aprender son infinitas, y donde la música se convierte en un puente hacia la creatividad, la expresión, la socialización y al aprendizaje significativo. Pese a las dificultades, al tiempo restringido y a los sucesos imprevistos, fue posible desarrollar el trabajo de manera satisfactoria y constatar que la continuidad en la enseñanza musical en preescolar contribuye significativamente a una educación integral en los alumnos.

Existe una frase significativa que ha perdurado a lo largo de generaciones y en el ámbito musical, ha sido fuente de inspiración. Se trata de reflexión atribuida a Platón en la República, donde afirma que “el ritmo y la armonía penetran en lo más íntimo del alma, influyendo poderosamente en ella” (La República, Libro III, 401d; Platón, ca.380 a.C./2000).

Referencias

- Academia de Música Proyecta. (s. f.). *La importancia de la música en la educación infantil*. <https://academiamusicaprojecta.com.mx/la-importancia-de-la-musica-en-la-educacion-infantil/>
- Aguirre, A. (2013). *Desarrollo de la creatividad musical en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/bitstreams/1e6bd0ed-3b78-4157-ba8f-f9c42aaf485c/download>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad* (Fascículo 4). https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf
- Díaz, M., González, P., & Pérez, A. (2010). *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Editorial Publican.
- Platón. (2000). *La República* (P. de Azcárate, Trad.). *Biblioteca de Filosofía*. (Obra original escrita ca. 380 a. C.). <https://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf09145.pdf>
- Ruberte, V. (2015). *Contribución de la educación musical al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil: Una propuesta didáctica* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/37008>

- Salimpoor, V. (2009). Los aspectos gratificantes de escuchar música están relacionados con el grado de excitación emocional. *PLoS ONE*, 4(10), e7487. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007487>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. SEP. <https://www.usebeq.edu.mx/Content/estudia/C2122/MaterialesApoyo/Preescolar/ProgramasEstudio/aprendizajes%20clave%20en%20preescolar.pdf>
- Secretaría de Educación Pública(2023). *¿Cómo contribuyen las artes y las experiencias estéticas a la transformación educativa*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Artes_-_C2%BFComo-contribuyen-las-artes-y-las-experiencias-esteticas-a-la-transformacion-educativa.pdf
- UNESCO. (2006). *El tiempo de instrucción y el lugar de la educación estética en los planes de estudio escolares al comienzo del siglo XXI*. UNESCO-Oficina Internacional de Educación.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149787>
- UNESCO. (2024). *Celebrando la conexión entre cultura y educación*. <https://www.unesco.org/es/articulos/celebrando-la-conexion-entre-cultura-y-educacion>

Capítulo 11

Del aula a la comunidad: Un puente lingüístico de inclusión para la comunidad migrante haitiana

*Pedro Castañeda Cano
Valeria Valencia Zamudio*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258139>



Introducción

En los contextos contemporáneos de migración, el aprendizaje de una segunda lengua ha adquirido una dimensión crucial, no solo como herramienta comunicativa, sino como un vehículo para el desarrollo de capital cultural y lingüístico, facilitando así la integración de personas migrantes a las comunidades de acogida. Tal es el caso de Tijuana, Baja California, una ciudad fronteriza ubicada al norte del país, caracterizada por su gran dinamismo migratorio, y por ser cada día un punto de encuentro para diversas culturas, lenguas y trayectorias de vida.

En este escenario, el Centro Scalabrini de Formación para Migrantes (CESFOM), ubicado en el corazón de la ciudad de Tijuana, B. C., ha desempeñado un papel significativo al ofrecer programas educativos enfocados en brindar a la población migrante herramientas que favorecen su integración social y económica de manera temprana y efectiva. A través de cursos, talleres y acompañamiento personalizado, el CESFOM busca no solo enseñar conocimientos técnicos o lingüísticos, sino también fortalecer la autonomía, la participación activa y el ejercicio de derechos de las personas en situación de movilidad.

Sin embargo, a pesar del compromiso y la labor constante del CESFOM, se identificó una importante limitación: la ausencia de un programa educativo formal para la enseñanza del español como segunda lengua, especialmente diseñado para personas migrantes no hispanohablantes como la comunidad haitiana. Esta falta llega a dificultar que muchas personas migrantes puedan desenvolverse con autonomía en su entorno cotidiano, ya que el desconocimiento del idioma limita su acceso a servicios de salud, educación y empleo, además de reducir sus posibilidades de participar de manera activa en la vida social y comunitaria de la ciudad.

Este trabajo surge, por tanto, como una respuesta a dicha problemática, a partir de un proyecto de intervención educativa implementado en el CESFOM, cuyo propósito fue desarrollar un programa centrado en la

enseñanza del español como segunda lengua, con un enfoque comunitario, comunicativo y culturalmente pertinente. El diseño de esta intervención se fundamentó en la identificación de las necesidades lingüísticas y sociales de la población haitiana migrante no hispanohablante, así como en el reconocimiento de las implicaciones del aprendizaje de una lengua en contextos de movilidad humana.

El proyecto partió de la idea de que aprender español no debería limitarse al dominio de estructuras gramaticales o funciones básicas del idioma. Más allá de eso, se consideró que el proceso debía entenderse como una inversión lingüística, es decir, como una experiencia que permitiera a los estudiantes desarrollar su voz, participar activamente en su entorno y construir una identidad dentro de la comunidad que los recibe. En este sentido, aprender español en Tijuana se convierte en una forma de acceso simbólico y material a la comunidad de acogida, en la medida en que permite interactuar con su entorno, comprender sus códigos sociales y adquirir herramientas para su desarrollo personal y colectivo.

Esta propuesta se sustenta en un conjunto de teorías que articulan de manera coherente la relación entre lengua, poder, identidad y educación. Entre ellas destacan las teorías de capital cultural y lingüístico de Pierre Bourdieu (1979), la noción de inversión en la adquisición de segundas lenguas propuesta por Bonny Norton (2000), la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1934) y el enfoque comunicativo de Wilga Rivers (1987). Dichas teorías brindan el andamiaje necesario para comprender cómo las prácticas pedagógicas pueden generar impactos significativos en la vida de personas en situación de vulnerabilidad social y lingüística.

Este análisis, junto a los principales resultados y hallazgos derivados del proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del programa educativo desarrollado en el CESFOM, permitió no solo documentar los logros alcanzados, sino también reflexionar críticamente sobre los retos que implica enseñar español como segunda lengua en contextos de movilidad humana. Asimismo, se discutieron las condiciones necesarias para garantizar la sostenibilidad y pertinencia de programas educativos inclusivos, centrados en el estudiante y socialmente comprometidos con el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin importar su estatus migratorio.

Marco de referencia

En las últimas décadas, la migración internacional ha generado importantes desafíos para los sistemas educativos, sobre todo en lo referente a garantizar el acceso y la inclusión de personas migrantes en condiciones de equidad. La UNESCO ha señalado que “la educación es un derecho humano fundamental y la base para la paz, el desarrollo sostenible y la dignidad humana” (UNESCO, 2021, p. 3), destacando el papel transformador de la educación en contextos de movilidad. Particularmente, la enseñanza de segundas lenguas ha sido reconocida como una estrategia indispensable para promover la participación social, reducir desigualdades y facilitar la integración de personas migrantes en sus comunidades de acogida (UNESCO, 2023).

A pesar de los diversos avances en materia de política educativa, muchas propuestas formales e institucionales aún muestran limitaciones significativas al momento de responder a las necesidades concretas de poblaciones migrantes en situación de vulnerabilidad. Este rezago es particularmente evidente en el caso de miles de personas que se establecen en ciudades como Tijuana, donde las barreras tales como las lingüísticas, continúan siendo un obstáculo para su inclusión plena en la vida social, educativa y laboral.

Numerosas investigaciones han documentado que las personas migrantes enfrentan barreras significativas para integrarse plenamente en las comunidades de destino, siendo el idioma una de las más persistentes. Por ejemplo, Spina (2021) señala que “la falta de dominio del idioma local restringe su acceso a servicios básicos, oportunidades laborales y sistemas educativos, perpetuando ciclos de exclusión social” (p. 45). Asimismo, Guven e Islam (2015) encontraron que una mayor competencia en el idioma del país receptor tiene un efecto positivo significativo en los ingresos y la integración social de los inmigrantes, destacando que “la competencia lingüística tiene una influencia significativa en la elección de pareja y en una serie de resultados sociales” (p. 513).

En el contexto específico de Tijuana, la creciente presencia de comunidades haitianas no hispanohablantes ha transformado las dinámicas de convivencia y ha planteado nuevos desafíos para la educación no formal.

En respuesta a esta realidad, el Centro Scalabrini de Formación para Migrantes (CESFOM) ha desarrollado una labor sostenida con personas en situación de movilidad, ofreciendo de manera gratuita espacios formativos, talleres y cursos orientados a facilitar su integración.

A pesar del trabajo del CESFOM, al momento de iniciar el proyecto no existía un programa formal de enseñanza del español como segunda lengua, adaptado a la realidad social y cultural de los migrantes haitianos. Esta situación motivó el desarrollo de una intervención educativa orientada a diseñar e implementar un programa de enseñanza del español centrado en el estudiante, vinculado a contextos reales y basado en metodologías participativas.

Referentes teóricos para la intervención

Para sustentar el análisis de la intervención educativa, se recurrió a un conjunto de referentes teóricos que ofrecen una comprensión amplia y profunda del aprendizaje de segundas lenguas en contextos de movilidad. En particular, se retomaron cuatro perspectivas clave que, lejos de operar de forma aislada, dialogan y se complementan entre sí. Estas permiten abordar la enseñanza del español desde un enfoque holístico, crítico y situado, que no solo considera las dimensiones lingüísticas del aprendizaje, sino también los factores sociales, culturales, identitarios y afectivos que inciden en la experiencia educativa de las personas migrantes.

En primer lugar, se retoma la teoría del capital cultural y lingüístico propuesta por Pierre Bourdieu, quien sostiene que la lengua no solo cumple una función comunicativa, sino que también opera como un vehículo de poder simbólico. En su obra *¿Qué significa hablar?*, Bourdieu (1985) explica que “la eficacia simbólica de las palabras no se ejerce más que en la medida en que quien la sufre reconoce a quien la ejerce como fundado” (p. 105). Esta afirmación refleja su idea central de que el lenguaje es un instrumento de dominación simbólica, cuya legitimidad depende del reconocimiento social del hablante.

Desde esta perspectiva, el dominio de una lengua socialmente reconocida permite a las personas acceder a bienes materiales, prestigio y oportunidades de participación. En el caso de las comunidades migrantes,

aprender el idioma del país de acogida representa una forma de adquirir capital cultural y lingüístico que puede facilitar su movilidad social y su inclusión en la nueva comunidad. En este contexto, la enseñanza del español no se concibe únicamente como un aprendizaje instrumental, sino como una vía para transformar la posición social de los sujetos.

En segundo lugar, se incorpora la noción de inversión desarrollada por Bonny Norton (2000), quien propone este concepto como una alternativa a la tradicional idea de motivación. Norton plantea que las personas migrantes invierten tiempo, energía y recursos en el aprendizaje de una segunda lengua porque visualizan en ella una oportunidad para acceder a mejores condiciones de vida, redefinir su identidad y negociar un lugar en la sociedad. Esta perspectiva es especialmente útil para comprender el compromiso de los estudiantes del CESFOM, quienes, a pesar de sus múltiples dificultades, se muestran interesados en aprender español como una herramienta para su empoderamiento y participación activa.

El enfoque también se nutre del interaccionismo sociocultural de Lev Vygotsky (1934), que concibe el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, donde la interacción con otros permite la construcción de significados y el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas. En este sentido, el aprendizaje del español en contextos migratorios no puede separarse de los vínculos afectivos, sociales y culturales que se establecen en el aula, y requiere del acompañamiento activo del docente, quien funge como mediador y facilitador. La noción de zona de desarrollo próximo es clave para diseñar actividades que se adapten al nivel real y potencial de cada estudiante.

Finalmente, se retoma el enfoque comunicativo propuesto por Wilga Rivers (1987), el cual promueve una enseñanza de lenguas centrada en la interacción significativa, en situaciones reales y con un fuerte componente participativo. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos como el del CESFOM, donde los estudiantes no buscan aprender una lengua por razones académicas, sino por necesidades concretas: comunicarse con autoridades, buscar empleo, acceder a servicios de salud, entre otras. En ese sentido, el diseño del programa se orientó a fortalecer las habilidades comunicativas desde tareas auténticas, promoviendo el aprendizaje activo y colaborativo.

La articulación de estas perspectivas teóricas permite comprender el aprendizaje del español en contextos migratorios como un proceso complejo, en el que confluyen factores estructurales, identitarios y pedagógicos. Enseñar español a personas migrantes no puede limitarse a la repetición mecánica de estructuras gramaticales, sino que debe vincularse con sus intereses, trayectorias de vida y proyectos personales. Por ello, el proyecto aquí descrito se propuso construir una propuesta educativa sensible a la diversidad cultural y lingüística, centrada en el estudiante y comprometida con su derecho a aprender, comunicarse y participar plenamente en la comunidad tijuanaense.

Metodología

El proyecto de intervención educativa se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, participativo y centrado en el contexto. Su propósito fue diseñar, implementar y evaluar un programa de enseñanza del español como segunda lengua con fines específicos, adaptado a las necesidades lingüísticas, sociales y culturales de personas migrantes no hispanohablantes, principalmente de origen haitiano, inscritas en el curso de español ofrecido por el Centro Scalabrini de Formación para Migrantes (CESFOM) en la ciudad de Tijuana, Baja California.

Enfoque metodológico

La metodología se enmarcó en los principios de la investigación-acción participativa, dado que implicó la identificación de una problemática real, el diseño conjunto de una solución y la evaluación de los resultados obtenidos en un entorno educativo concreto. Esta metodología permitió trabajar de manera colaborativa con los participantes del curso, respetando su voz y agencia en el proceso educativo. Asimismo, se recurrió a estrategias propias del estudio de caso, con el fin de documentar de manera profunda las condiciones, procesos y efectos del programa en un grupo específico.

Contexto y muestra

El contexto de intervención fue el CESFOM, un espacio educativo comunitario que atiende a población migrante mediante cursos no escolarizados. La muestra estuvo conformada por 14 personas adultas de origen haitiano, no hispanohablantes, quienes formaban parte del curso de español como segunda lengua. Este grupo fue seleccionado de manera intencional, por tratarse de personas que enfrentaban barreras lingüísticas significativas y que manifestaron explícitamente su interés por aprender el idioma para facilitar su integración social y laboral.

Técnicas e instrumentos

Para el diagnóstico inicial, se utilizó una encuesta de elaboración propia, aplicada mediante Google Surveys, con el objetivo de identificar las motivaciones, intereses y necesidades específicas de los participantes en relación con el aprendizaje del español. La encuesta incluyó preguntas abiertas y cerradas, y los datos se analizaron mediante categorización temática.

Además, se realizaron observaciones directas durante las sesiones de clase, lo que permitió recoger información sobre la participación, las dificultades de comunicación y las dinámicas grupales. Estas observaciones se registraron en un diario de campo, que sirvió como insumo para el diseño de las actividades de enseñanza.

Diseño e implementación del programa

A partir del diagnóstico, se diseñó un programa educativo estructurado en cuatro etapas, que incluyó contenidos relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes: salud, empleo, educación, trámites y convivencia social. Se utilizaron actividades centradas en la comunicación real y significativa, con énfasis en la comprensión oral, la expresión básica y la interacción contextualizada.

Las estrategias incluyeron actividades lúdicas y dinámicas, como juego de roles y simulaciones de situaciones reales, por ejemplo, una

entrevista de trabajo o una visita al médico, así como el uso de recursos visuales y apoyos gráficos para facilitar la comprensión. Se promovió el trabajo en pares y en pequeños grupos, fomentando la colaboración y el apoyo entre compañeros.

Evaluación

La evaluación del proceso y de los resultados se llevó a cabo mediante instrumentos de observación, listas de cotejo y autoevaluaciones. Se buscó valorar no solo el progreso lingüístico, sino también la participación activa, la confianza comunicativa y la apropiación del espacio educativo por parte de los estudiantes. La recolección continua de datos permitió ajustar las estrategias de enseñanza a lo largo del curso, siguiendo un enfoque de mejora continua.

Resultados y hallazgos

La implementación del programa de enseñanza del español como segunda lengua con fines específicos permitió observar una serie de transformaciones significativas en los estudiantes participantes, tanto a nivel lingüístico como personal, social y cultural. A través del análisis de los registros de clase, las encuestas iniciales y las evaluaciones realizadas durante el proceso, se identificaron distintos hallazgos que dan cuenta del impacto positivo del proyecto en la comunidad migrante haitiana atendida por el CESFOM.

Motivaciones y expectativas de los estudiantes

Desde el inicio del curso, los resultados del diagnóstico evidenciaron que la motivación principal de los estudiantes para inscribirse en el programa estaba directamente relacionada con la necesidad de comunicarse eficazmente en su entorno cotidiano.

El 100 % de los participantes expresó que su interés estaba centrado en aprender español para desenvolverse en la vida diaria, acceder a empleos, asistir a consultas médicas o realizar trámites legales. Para ellos,

el aprendizaje de la lengua representaba una herramienta esencial para su inclusión social.

Además, los estudiantes manifestaron un alto grado de disposición a invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje, lo cual coincide con el concepto de inversión planteado por Bonny Norton (2000). Lejos de buscar una certificación académica, su interés era eminentemente práctico: querían comunicarse, sentirse parte de la comunidad, reducir su dependencia de intérpretes y aumentar su autonomía.

Evolución en las habilidades lingüísticas

Uno de los principales resultados observados fue la mejora progresiva en las competencias lingüísticas básicas, especialmente en la comprensión oral y la producción de frases simples en español. Al inicio del curso, la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel A1 o pre-A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Tras ocho semanas de implementación del programa, la mayoría alcanzó un nivel funcional de supervivencia en interacciones cotidianas, lo cual fue evidenciado a través de simulaciones, juegos de rol y actividades prácticas de evaluación.

Durante las clases, se observó que el uso de vocabulario funcional relacionado con temas cotidianos, tales como trabajo, salud, transporte, alimentación, etc., aumentó significativamente, así como la capacidad para comprender preguntas sencillas y para responder con frases cortas. Los estudiantes también comenzaron a utilizar expresiones básicas de cortesía y saludo en contextos fuera del aula, demostrando un uso contextualizado del idioma en situaciones reales.

Participación activa y apropiación del aula

Otro hallazgo clave fue el aumento de la participación activa de los estudiantes a medida que avanzaba el curso. En las primeras sesiones, la mayoría de los participantes se mostraban tímidos o inseguros, pero conforme se fueron introduciendo dinámicas de grupo y actividades lúdicas, su involucramiento fue creciendo gradualmente. El enfoque

comunicativo utilizado permitió que los estudiantes se sintieran seguros para equivocarse, practicar y construir aprendizajes desde la interacción.

El aula dejó de ser solo un espacio físico para convertirse en un espacio simbólico de encuentro, confianza y pertenencia. Algunos estudiantes expresaron que era muy agradable y significativo para ellos que su voz fuera escuchada, que podían participar sin temor a ser juzgados, ya que estaban siendo considerados como sujetos activos en su propio proceso educativo.

Desarrollo del capital cultural y lingüístico

A lo largo del proceso de implementación del programa, se hizo evidente el desarrollo no solo de habilidades lingüísticas, sino también de un capital cultural que permitió a los estudiantes comprender mejor las normas sociales, las costumbres y las dinámicas propias del contexto tijuanaense. Este aspecto es particularmente relevante desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1979), quien plantea que el capital cultural y lingüístico incide directamente en las posibilidades de inclusión, movilidad y reconocimiento social.

Los contenidos del programa, enfocados en situaciones reales como pedir comida, acudir a una consulta médica, usar el transporte público o asistir a una entrevista de trabajo, facilitaron que los estudiantes pudieran no solo practicar el idioma, sino también comprender códigos sociales implícitos, normas de cortesía, formas de interacción y elementos culturales del país receptor. Así, la lengua dejó de ser un fin en sí misma para convertirse en una herramienta de mediación cultural.

El aprendizaje de estos elementos permitió a los estudiantes mejorar su autonomía, evitar malentendidos interculturales y desenvolverse con mayor confianza en espacios públicos. Algunos participantes reportaron haber utilizado lo aprendido para realizar trámites en dependencias gubernamentales o ayudar a otros miembros de su comunidad con traducciones básicas en situaciones cotidianas.

Impacto en el sentido de pertenencia y autoestima

Un hallazgo significativo fue el impacto positivo del programa en la autoestima, la seguridad personal y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Varios participantes compartieron que antes de asistir al curso se sentían un tanto aislados y excluidos por no poder comunicarse bien en español. Sin embargo, al avanzar en su aprendizaje, comenzaron a desarrollar una mayor confianza en sí mismos y a participar con más seguridad en interacciones sociales cotidianas.

Este cambio fue particularmente evidente en las dinámicas grupales de clase, donde surgieron evidentes muestras de solidaridad, colaboración y reconocimiento mutuo entre los participantes. La dimensión emocional del aprendizaje, frecuentemente ignorada en propuestas educativas tradicionales, se volvió un factor central en este proyecto. Los estudiantes no solo aprendieron una segunda lengua, sino que lograron sentirse reconocidos como personas valiosas en un proceso educativo que validaba sus experiencias, saberes e identidades.

A nivel simbólico, aprender español significó para muchos estudiantes “dejar de ser invisibles” y poder expresarse en el espacio público. Este resultado conecta de manera directa con el planteamiento de Bonny Norton (2000), quien señala que el aprendizaje de una lengua en contextos de migración está profundamente vinculado a la negociación de la identidad y a la búsqueda de reconocimiento social.

Vinculación con otros servicios y oportunidades

Otro resultado importante fue que, como efecto del curso, varios estudiantes lograron conectarse con otras ofertas educativas, laborales o de apoyo social dentro y fuera del CESFOM. Al mejorar sus habilidades comunicativas, pudieron acceder con mayor facilidad a servicios médicos, talleres de capacitación técnica, espacios de asesoría legal o incluso empleos informales.

Esto evidenció que el programa no solo tuvo un impacto lingüístico, sino que funcionó como una puerta de entrada a otras oportunidades, lo

cual refuerza la idea de que el aprendizaje del idioma debe ser entendido como una estrategia de inclusión y no solo como una competencia académica.

Valoración de la propuesta pedagógica

Finalmente, los resultados obtenidos también mostraron la efectividad del enfoque metodológico adoptado. La enseñanza basada en tareas, el aprendizaje significativo, la integración de recursos visuales y la adaptación al nivel de los estudiantes fueron elementos altamente valorados tanto por los participantes como por los facilitadores.

Los estudiantes mencionaron que las clases eran “divertidas”, “útiles” y “claras”, destacando que los temas abordados se relacionaban con su vida diaria. Esto refleja la importancia de implementar modelos pedagógicos centrados en el estudiante, sensibles al contexto y culturalmente pertinentes, como los propuestos por Rivers (1987) y Vygotsky (1934).

Sostenibilidad y apropiación institucional

Uno de los efectos más significativos del proyecto fue su impacto dentro del propio CESFOM. A lo largo de la implementación, el equipo docente y coordinadores comenzaron a reconocer la importancia de contar con un programa estructurado y adaptado para la enseñanza del español como segunda lengua. Esto generó un proceso de reflexión institucional sobre la necesidad de profesionalizar y sistematizar la oferta educativa, especialmente en lo referente a la enseñanza de lenguas en contextos de migración.

Gracias a los resultados obtenidos, se logró consolidar un modelo pedagógico replicable y adaptable, que podría ser implementado en otros cursos o instituciones similares. Esta apropiación por parte del equipo de trabajo fue clave para pensar en la sostenibilidad del programa a mediano y largo plazo, considerando incluso la posibilidad de formar a más docentes o voluntarios en metodologías centradas en el estudiante y sensibles a la diversidad cultural.

Asimismo, el uso de materiales didácticos elaborados durante el proyecto, tales como guías, fichas, juegos, simulaciones, etc., permitió cons-

truir un banco de recursos pedagógicos que puede seguir utilizándose en futuras ediciones del curso, con ajustes según las características de cada grupo.

Desafíos enfrentados durante el proceso

A pesar de los logros obtenidos, el desarrollo del proyecto también implicó enfrentar diversos retos logísticos, pedagógicos y sociales. Entre ellos, uno de los más relevantes fue la heterogeneidad del grupo, en términos de nivel educativo, experiencia previa con segundas lenguas, edad y disponibilidad horaria. Esta diversidad exigió una constante adaptación del ritmo de las clases, los materiales y las estrategias de evaluación.

Otro desafío importante fue la intermitencia en la asistencia, común en comunidades migrantes debido a cambios de residencia, búsqueda de empleo o situaciones familiares. Esto obligó a diseñar un modelo flexible, que permitiera a los estudiantes integrarse o reincorporarse sin perder continuidad en su proceso de aprendizaje.

También se enfrentaron barreras emocionales y sociales, como el miedo al ridículo, la inseguridad al hablar o la experiencia previa de discriminación lingüística. Estas situaciones fueron abordadas mediante estrategias de contención emocional, trabajo grupal y la creación de un ambiente de respeto y confianza en el aula.

Finalmente, se identificó la falta de formación específica del personal docente en el área de Español como Segunda Lengua (ELE) en contextos de migración. Si bien los facilitadores mostraron una gran disposición y compromiso, quedó clara la necesidad de ofrecer espacios de capacitación en metodologías adecuadas y enfoques interculturales.

Aprendizajes clave y proyección futura

El desarrollo del programa permitió identificar buenas prácticas pedagógicas que pueden servir como referente para otras iniciativas similares. Entre ellas destacan:

- La importancia de realizar diagnósticos participativos antes de diseñar cualquier programa.

- El uso de contenidos funcionales y contextualizados que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.
- La integración de metodologías activas y participativas, que promuevan el aprendizaje significativo.
- La creación de espacios seguros y afectivos, donde el error se vea como parte del proceso.
- El valor de considerar el aprendizaje de lenguas como una vía para el empoderamiento, la inclusión y el ejercicio de derechos.

Estos aprendizajes permiten proyectar el trabajo realizado hacia nuevas líneas de intervención. Por ejemplo, ampliar la oferta educativa del CESFOM a otros niveles de español, diseñar materiales digitales de autoaprendizaje, o vincular el programa con certificaciones oficiales que den mayor reconocimiento al esfuerzo de los estudiantes.

Además, el proyecto deja en evidencia la urgencia de integrar una perspectiva intercultural en las políticas educativas, especialmente en regiones de alta movilidad como la frontera norte de México. La lengua, en este sentido, no solo debe ser enseñada como herramienta funcional, sino como puente entre culturas, herramienta de dignificación humana y espacio para el reconocimiento de la diversidad.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en el desarrollo e implementación del programa de enseñanza del español como segunda lengua confirman la pertinencia y vigencia de las teorías que sustentaron el proyecto. Por ello, es importante reflexionar sobre la relación entre los resultados observados y los planteamientos teóricos expuestos, así como sobre los alcances y limitaciones de la propuesta educativa en contextos de migración.

En primer lugar, los cambios observados en los estudiantes, tanto a nivel lingüístico como en su autoestima, participación y sentido de pertenencia, reflejan de manera clara el proceso de adquisición de capital cultural y lingüístico descrito por Pierre Bourdieu (1979). Al aprender el español como lengua del país receptor, los estudiantes accedieron a formas legítimas de comunicación que les permitieron interactuar en

espacios sociales clave, como servicios públicos, lugares de trabajo o entornos comunitarios. Esta adquisición no se limitó a una herramienta funcional, sino que se convirtió en un medio de legitimación y empoderamiento simbólico.

A la par, el enfoque de Bonny Norton (2000) sobre la inversión resultó esencial para comprender el compromiso de los estudiantes. Los participantes no solo asistieron a clase por motivación interna, sino por el valor simbólico y material que atribuían al idioma: poder hablar español significaba para ellos acceder a un trabajo, evitar discriminación o comunicarse en una consulta médica. Este tipo de inversión también estuvo vinculado con la renegociación de su identidad en un nuevo entorno, donde el lenguaje funcionó como vehículo para redefinir su rol en la comunidad.

Asimismo, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1934) se reflejó en la manera en que el aprendizaje ocurrió a través de la interacción con otros, especialmente mediante dinámicas colaborativas, juegos lingüísticos y simulaciones. El aula se convirtió en un espacio de mediación social, donde el conocimiento no fue transmitido de forma unidireccional, sino construido a partir del intercambio constante entre estudiantes y facilitadores. La noción de zona de desarrollo próximo cobró sentido en la medida en que se identificaron avances significativos cuando los estudiantes fueron acompañados con estrategias adaptadas a sus necesidades y potencialidades.

Por otra parte, el enfoque comunicativo de Wilga Rivers (1987) demostró ser altamente efectivo en contextos de vulnerabilidad, al centrarse en el desarrollo de habilidades lingüísticas mediante situaciones reales y significativas. Las actividades diseñadas con base en tareas comunicativas permitieron a los estudiantes aplicar el idioma de manera inmediata, lo que reforzó su motivación y facilitó el aprendizaje. La naturaleza práctica y situada de este enfoque permitió atender la diversidad del grupo y generar aprendizajes funcionales y transferibles.

Es importante señalar que estos enfoques no solo dialogan entre sí, sino que se fortalecen mutuamente en el contexto de la intervención. Por ejemplo, la inversión en el aprendizaje del español, entendida como una práctica identitaria y social, se ve favorecida cuando el aula es un espacio

de interacción significativa (Vygotsky), donde se enseña una lengua con sentido funcional (Rivers) y se reconoce su poder simbólico (Bourdieu).

Sin embargo, también es necesario reconocer las limitaciones del proyecto. Una de ellas fue la imposibilidad de realizar evaluaciones más sistematizadas o longitudinales, debido a la naturaleza fluctuante del grupo y a la falta de recursos técnicos. Otra limitación fue la ausencia de una formación inicial específica del equipo docente en didáctica de español como segunda lengua en contextos migratorios, lo que fue resuelto parcialmente con asesoría y reflexión colectiva.

En síntesis, los resultados obtenidos no solo validan el marco teórico propuesto, sino que permiten profundizar en su aplicación en contextos reales. El aprendizaje de una lengua en situación de migración no puede ser entendido desde modelos tradicionales, descontextualizados o academicistas; por el contrario, requiere enfoques pedagógicos sensibles a las condiciones sociales, culturales y emocionales de los estudiantes, que reconozcan su agencia, historia y derecho a ser incluidos con dignidad.

Conclusión

Los resultados del proyecto desarrollado en el Centro Scalabrini de Formación para Migrantes (CESFOM) evidenciaron que la enseñanza del español como segunda lengua con fines específicos, cuando es diseñada desde un enfoque contextualizado, participativo y sensible a las trayectorias de vida de las personas migrantes, puede generar impactos significativos no solo en el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también en la autoestima, la agencia personal y el acceso a nuevas oportunidades educativas, laborales y sociales. Esta experiencia permitió comprobar que el idioma, en contextos de movilidad humana, no es únicamente un instrumento de comunicación, sino un recurso simbólico fundamental para la inclusión, la integración y el ejercicio pleno de derechos.

La intervención demostró que los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, con base en tareas reales y significativas, fortalecen la motivación, el sentido de pertenencia y el compromiso de los participantes. Además, los aprendizajes obtenidos se alinearon con marcos teóricos como el capital cultural y lingüístico de Bourdieu, la noción de

inversión lingüística de Norton, la mediación sociocultural de Vygotsky y la propuesta comunicativa de Rivers, lo que refuerza la validez de dichos enfoques para guiar propuestas educativas en contextos migratorios.

Más allá de los logros observados en el aula, el proyecto dejó aprendizajes clave a nivel institucional, como la necesidad de consolidar estrategias de formación docente en enseñanza de español como segunda lengua, diseñar materiales adaptados al contexto de la población migrante y construir mecanismos de seguimiento y evaluación sostenibles. También puso sobre la mesa el desafío de fortalecer la vinculación entre programas educativos comunitarios y políticas públicas que reconozcan la diversidad lingüística como un valor y no como una barrera.

En definitiva, enseñar una lengua en contextos de migración implica mucho más que transmitir estructuras gramaticales: es abrir espacios de reconocimiento, participación y dignidad para quienes buscan rehacer su vida en un nuevo entorno. El lenguaje, en este sentido, se convierte en puente de integración y posibilidad de futuro.

Referencias

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (J. Sanmartín, Trad.). Akal.
- Güven, C., & Islam, A. (2015). Age at migration, language proficiency, and socioeconomic outcomes: Evidence from Australia. *Demography*, 52(2), 513–542. <https://doi.org/10.1007/s13524-015-0373-6>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education Limited. https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Spina, N. (2021). Barreras lingüísticas y exclusión social de migrantes en contextos urbanos. *Revista de Estudios Migratorios*, 15(2), 45–62.
- UNESCO (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO(2023). *El derecho a la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://www.unesco.org/es/days/right-education>

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

III

Gestión de las prácticas docentes

Capítulo 12

Comunidades docentes para enfrentar las BAP y el estrés emocional en el aula

*Marbelly Chim Vega
José Candelario Osuna García
Ma. Antonia Miramontes Arteaga*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258146>



Introducción

¿Qué crees que pasaría si fueras a la escuela y no aprendieras al mismo ritmo que los demás? Esa es una situación que viven a diario muchos niños y niñas, tanto de escuelas públicas como privadas. Aunque con mayor frecuencia las personas con discapacidad que asisten a centros educativos regulares. La escuela, un lugar destinado a brindar seguridad, transmitir conocimientos y preparar a los educandos para la vida, no cuenta con el personal docente preparado para sortear las situaciones psicopedagógicas que condicionan el logro de aprendizajes esperados.

Los educandos se enfrentan a situaciones de toda índole, que en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se denominan BAP. Que van desde cuestiones tan cotidianas como la falta de rampas para el acceso de personas usuarias de silla de ruedas, casos en los que una autoridad escolar se niega a formalizar su inscripción por presentar alguna discapacidad, hasta la débil formación docente para atender sus necesidades educativas específicas.

Por otra parte, ¿qué pasaría si te pidieran construir una casa sin tener las herramientas ni los planos necesarios? Esta es la situación en la que se encuentran múltiples docentes, de todos los niveles educativos, quienes atienden a una población estudiantil creciente que requiere una enseñanza y un acompañamiento en su proceso de aprendizaje adaptado a sus características y necesidades académicas. Es decir, el profesorado se enfrenta a la ausencia de programas de formación docente *in situ*, pues ni el Estado ni la institución educativa en donde laboran les proporcionan estas experiencias, mermando su desempeño efectivo en el aula, produciendo un estado de estrés, inseguridad y frustración, que en ciertas escuelas llega a ser generalizado.

Tanto la formación docente continua como los procesos de apoyo emocional para enfrentar las BAP son aspectos clave para hacer realidad la inclusión educativa en las escuelas mexicanas. Por esta razón, si no se

atienden de forma articulada, esta problemática no solo afecta la calidad y pertinencia de los procesos educativos, sino que también impacta en el bienestar emocional del profesorado. Ya que cuando un docente no cuenta con la habilitación pedagógica para la atención de la diversidad y no se encuentra emocionalmente en su estado óptimo, su desempeño se ve comprometido, lo que se manifiesta en una dificultad para acompañar a las niñas y los niños en su aprendizaje.

De allí la relevancia de reflexionar críticamente respecto a los procesos de formación docente para enfrentar las BAP y al bienestar emocional del profesorado, para abonar al debate académico e impulsar reformas educativas basadas en evidencias que lleven al sistema de educación nacional y a sus instituciones a emprender acciones rápidas y pertinentes a cada contexto escolar, que capaciten a las autoridades y a la planta docente para la construcción de comunidades educativas inclusivas, más allá de los discursos y las promesas políticas.

La formación docente para enfrentar las BAP y el estrés emocional

Hablar de la falta de formación continua en las y los docentes nos remite a una situación de ausencia o carencia que se ha perpetuado desde hace años, sobre todo en el sistema de educación privada, en donde las experiencias formativas son nulas o escasas. Pues algunas instituciones se resisten a invertir en la profesionalización de su planta docente, a la espera de que el Estado lo haga, pese a que la educación que brindan es financiada por las madres y padres de familia a través del pago de colegiaturas mensuales.

En la educación privada, así como en la pública, las necesidades docentes son muchas. No obstante, un área específica que ha recibido aún menos atención es la relacionada con las BAP, ya que en las escuelas no siempre se cuenta con maestras y maestros especializados ni capacitados en este aspecto. Situación que afecta directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, limitando así que el estudiantado neurodivergente o con necesidades educativas específicas alcance los objetivos de aprendizaje establecidos en su currículo.

Para comprender la importancia de la formación docente en BAP y cómo la ausencia de ella afecta el desempeño profesional y el estado anímico del profesorado, en primer momento, es necesario saber qué son las BAP, cómo se presentan y de qué manera se perpetúan, no solo en el ámbito educativo, sino también en el contexto general en el que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo con Booth (2000), las BAP son aquellos factores que impiden al estudiantado alcanzar los aprendizajes esperados. Esto se debe a factores políticos, prácticas escolares no equitativas e incluso del contexto sociocultural en el que se desenvuelven las y los educandos. Es decir, hace referencia a lo que en sexenios anteriores se denominaba Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Según la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), es posible clasificar a las BAP en tres segmentos: estructurales, normativas y didácticas. Para profundizar en su definición, véase Tabla 1.

Tabla 1
Clasificación de las BAP

BAP de carácter estructural	BAP de carácter normativo	BAP de carácter didáctico
Son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación.	Son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio.	Se relacionan con las prácticas educativas y cotidianas dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos.

Nota. Elaboración propia con información de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019).

Si bien a lo largo del tiempo se han realizado constantes esfuerzos para mejorar la inclusión educativa del alumnado en las aulas, derribar las BAP representa un enorme desafío pedagógico cuando no existen programas de formación inicial y continua del profesorado en la materia. Ya sea los proporcionados por el Estado o por la institución educativa en donde laboran. Condicionando el ejercicio docente a la improvisación y a la estrategia de ensayo-error en la atención de la diversidad estudiantil. Lo que impacta negativamente tanto en el logro de los aprendizajes esperados como en la dinámica general del aula (Hernández et al., 2023).

Aunque se pensaría que las BAP se presentan principalmente en la educación pública por la limitada disponibilidad de recursos, lo cierto es que también se manifiestan en la educación privada. En donde es más poco probable que se desarrollen experiencias de capacitación del personal docente. De aquí la trascendencia de impulsar un proyecto sostenible de formación docente continua en escuelas privadas, como el Instituto Bilingüe Frida Kahlo, debido a que es esencial contar con un profesorado preparado y en constante actualización, que supere las formas tradicionales de capacitación, caracterizadas por ser esporádicas, informativas y fragmentadas, que suelen brindarse desde la Secretaría de Educación Pública. Con el fin de transitar hacia un cambio de modelo formativo, en alineación con las recomendaciones de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022), que sugiere cambiar el enfoque y entenderlo como un proceso de formación y crecimiento continuo que no se limite a un tiempo específico, sino que se base en un aprendizaje permanente, colaborativo y situado, acompañado de una reflexión crítica sobre la propia práctica docente.

Adicionalmente, el nulo apoyo institucional y parental, así como la carencia de herramientas didáctico-pedagógicas para afrontar las BAP, provoca en las y los maestros un estado de frustración que afecta su estado emocional y el manejo del estrés, hasta mermar su bienestar personal y profesional. La percepción que el personal docente tiene sobre su estado emocional influye directamente en el alumnado, motivando o limitando el desarrollo de un aprendizaje significativo (Rodríguez Torres et al., 2022). En consecuencia, cuando un docente goza de bienestar emocional, su práctica de enseñanza se desarrolla en un espacio de confianza, empa-

tía, curiosidad, colaboración, fraternidad, etcétera, que son ingredientes esenciales de una pedagogía de la inclusión. En caso contrario, lo que se reproduce son las prácticas de exclusión, perpetradas por los propios docentes hacia los grupos sociales vulnerables, como las personas con discapacidad, indígenas, de la diversidad sexual, entre otros.

De acuerdo con Zavala (2008), el concepto de estrés emocional docente se define como aquellas experiencias de emociones negativas y desagradables (tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión, nerviosismo e incertidumbre) que resultan de algún aspecto del trabajo docente y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos, hasta el punto de afectar el rendimiento laboral del profesorado. Lo que a su vez desencadena el burnout docente, descrito como el síndrome resultante del prolongado padecimiento del estrés docente, que se manifiesta en forma de cansancio físico, emocional y actitudinal (Zavala, 2008).

Para superar las problemáticas anteriormente descritas, la construcción de una comunidad de aprendizaje entre profesores se vuelve una acción fundamental, sobre todo para gestionar sus propios procesos de formación y acompañamiento docente adaptados a su realidad educativa. Debido a que las y los maestros con mayor experiencia en el aula, en el trabajo con minorías estudiantiles y la atención de la diversidad, pueden facilitar ayudas u orientaciones a sus pares, en aras de cimentar espacios de aprendizaje más inclusivos, libres de estrés laboral. Contrarrestando de esta forma los escenarios institucionales en donde la excesiva carga de trabajo, la falta de capacitación docente, la supervisión constante, los bajos salarios pueden afectar negativamente el bienestar emocional y profesional del profesorado.

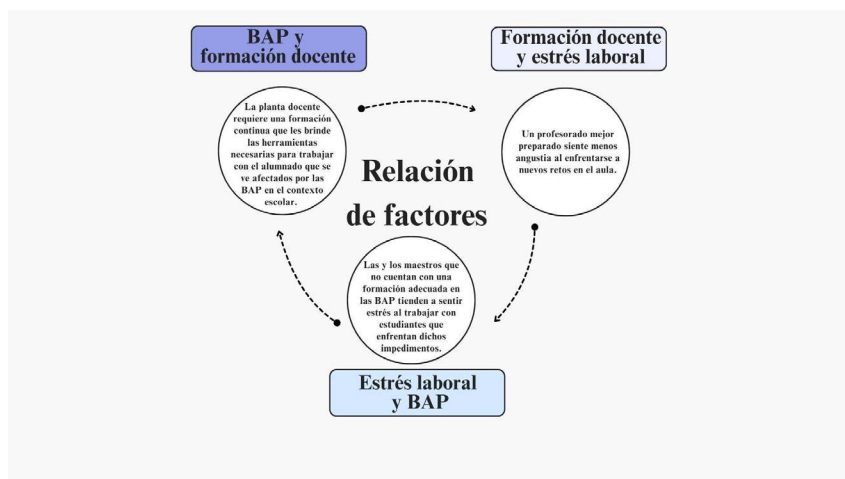
En ese sentido, la motivación y el reconocimiento docente son factores clave para asegurar una educación de calidad en las aulas, pues contar con maestras y maestros que confían en sus propias capacidades les brinda la seguridad de realizar un trabajo de excelencia. Por lo tanto, es necesario referir el concepto de “autoeficacia”, entendida como la creencia en la propia capacidad para alcanzar objetivos. Este concepto es un componente clave en la motivación del profesorado. Aquellos docentes que confían en sus habilidades tienden a mostrar mayor perseverancia, adaptación y compromiso frente a los desafíos del aula (Yevila, 2019).

Adicionalmente, la motivación también proviene de la práctica docente reflexiva, la cual es una estrategia esencial y permanente para la mejora continua de esta labor. Pues es mediante el análisis crítico de su propia práctica y experiencia que las y los docentes pueden identificar áreas de oportunidad, así como diseñar nuevas respuestas pedagógicas (Cassís, 2011), especialmente ahora, en el trabajo con estudiantes que presentan alguna barrera de aprendizaje y asisten a escuelas regulares.

A partir de los antecedentes expresados anteriormente, es que en esta propuesta se planteó un modelo de formación docente que cumpliera con los requisitos necesarios para brindar una educación de calidad a niñas, niños y adolescentes con BAP y que, al mismo tiempo, fomentara una comunidad de aprendizaje entre maestras y maestros, en la que pudieran acompañarse mutuamente, compartir sus experiencias, ideas y conocimientos para ser derribadas. Ofreciendo así una reducción en los niveles de estrés, elevando la autoestima del profesorado y mejorando sus prácticas docentes. De manera ilustrativa, se puede observar la relación de estos factores en la Figura 1.

Figura 1

Relación entre las BAP, formación docente y estrés laboral



Nota. Elaboración propia.

Para finalizar este apartado, es obligado mencionar que la labor docente se encuentra en constante evolución, por lo que siempre será necesario que el profesorado actualice continuamente sus conocimientos y habilidades, no solo para mejorar su propio desempeño, sino también para renovar su pasión por la enseñanza y así cultivar un desarrollo profesional constante, lo cual tendrá un impacto directo en la educación y en el proyecto de vida académica de sus estudiantes.

Metodología del diagnóstico educativo

El proyecto de intervención se llevó a cabo en el Instituto Bilingüe Frida Kahlo (IBFK), el cual, durante el tiempo de aplicación, matriculaba a más de 300 alumnos en diferentes niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la secundaria. Entre estos alumnos, aproximadamente el 8% se habían enfrentado a desafíos relacionados con las BAP, especialmente aquellas vinculadas con condiciones de neurodivergencia (trastorno del espectro autista y por déficit de atención e hiperactividad), así como con barreras del idioma y de rezago académico. Esta cifra implicaba que, en cada aula, había entre uno y cinco alumnos con alguna de estas características. Además, en ella laboraban docentes que declararon no contar con la formación didáctico-pedagógica suficiente para abordar, de manera óptima, las necesidades específicas de estudiantes que requerían un apoyo adicional para alcanzar los aprendizajes esperados.

Para el desarrollo del diagnóstico educativo que sustentó este proyecto, se optó por un enfoque metodológico mixto, el cual combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. Este enfoque permitió recolectar datos que posibilitaran contrastar ambas bases y determinar convergencias, diferencias o combinaciones entre ellas (Creswell, 2007). Asegurando así que la información recopilada fuera de calidad y pertinente para delinear las estrategias de intervención, a partir de los datos estadísticos e información derivada de opiniones y percepciones de los actores docentes involucrados.

El proceso de aplicación de las herramientas se realizó de forma secuencial utilizando una muestra por criterio de conveniencia (Creswell, 2009). En este caso, se invitó a participar a toda la población docente

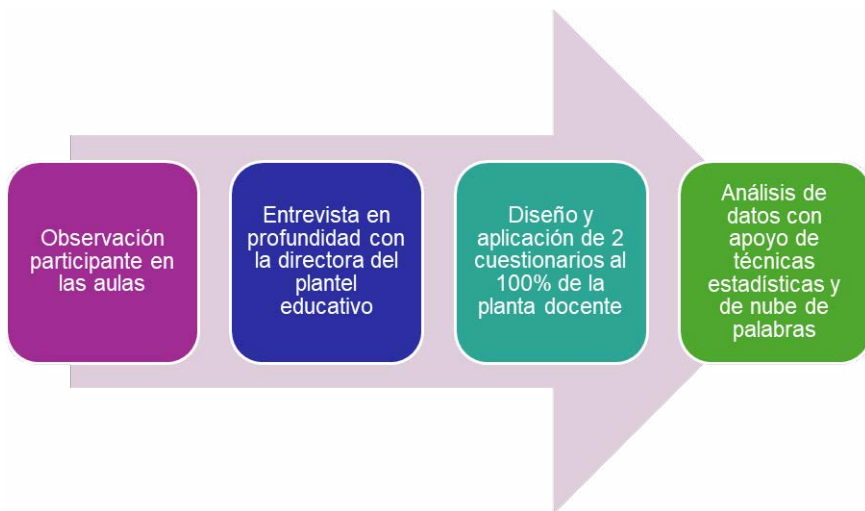
del IBFK, compuesta por un total de 29 maestras y maestros. Para ello, se diseñó una ruta metodológica orientada a indagar sobre tres factores clave: las BAP en el aula, la formación docente continua y el estado emocional del profesorado.

En la primera fase, se aplicó la técnica de observación participante, recabando datos cualitativos que sirvieron de insumo en el diseño de dos cuestionarios; para ello se utilizó una bitácora de observación en la que se registraron aspectos de interés sobre las opiniones expresadas por las y los docentes en torno a temas diversos, por ejemplo: estados de ánimo, situaciones de BAP en el aula, necesidades de apoyo para fortalecer sus prácticas docentes, etcétera. Adicionalmente, se realizó una entrevista en profundidad, de carácter semiestructurado, con la directora del plantel educativo, para obtener su perspectiva respecto a la preparación académica de su planta docente.

En la segunda fase, se aplicaron los dos cuestionarios diseñados, uno digital y otro impreso. El primero estuvo dirigido al profesorado de educación primaria, mientras que el segundo, a toda la planta docente. Se optó por utilizar ambos formatos, puesto que se notó cierta resistencia a responder el instrumento digital. Al final, se registró la participación del 100 % de los docentes, pero para los fines del presente proyecto solo se utilizaron las respuestas del profesorado de educación primaria.

Para el análisis de datos, se aplicaron técnicas diferenciadas por tipo de respuesta. En el caso de las respuestas abiertas, basadas en el testimonio docente, se realizó un análisis de frecuencia de conceptos. Para ello, se empleó el software Wordcloud, a fin de generar nubes de palabras que resaltan visualmente los términos más repetidos, proporcionando una visión clara de las preocupaciones y opiniones más recurrentes entre las y los docentes. Mientras que en las respuestas cerradas, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva. Calculando frecuencias absolutas y relativas de cada categoría o variable. Para su ilustración, se elaboraron gráficas de resultados con apoyo de la aplicación educativa, a fin de identificar tendencias docentes. A modo de resumen, se muestra la Figura 2, en la que se ilustra la ruta metodológica del diagnóstico educativo desarrollado..

Figura 2
Ruta metodológica del diagnóstico educativo



Nota. Elaboración propia.

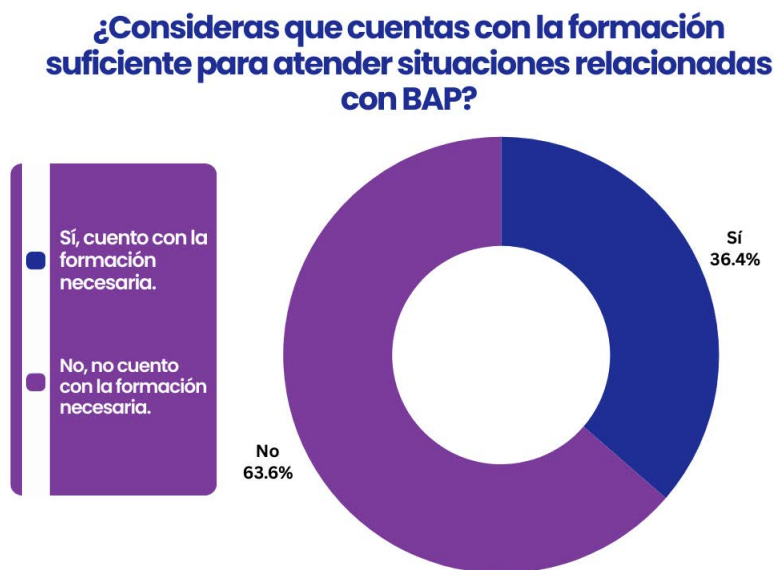
Análisis e interpretación de resultados

El análisis de resultados arrojó que la falta de formación docente continua para enfrentar las BAP es una situación presente en la institución educativa privada, ya que el 100 % de las docentes de educación primaria declararon nunca haber recibido alguna capacitación al respecto. Por lo tanto, se infiere que contaban con una débil formación en herramientas didáctico-pedagógicas para la atención de estudiantes con condiciones de neurodivergencia, barreras socioculturales, como el idioma, y rezago académico.

Respecto a la población estudiantil, el 81 % de las maestras respondió tener en su salón de clases, por lo menos, una persona con alguna condición que les impidiera un desarrollo óptimo de los aprendizajes. Pese a ello, el 100 % de las maestras no se reconocía como competente para trabajar con esta población estudiantil; y el 63.6 % afirmó no contar con la formación docente suficiente para afrontar este reto pedagógico. Véase la Figura 3.

Figura 3

Autopercepción docente sobre la formación para enfrentar las BAP



Nota. Elaboración propia.

Concerniente a la importancia que le daban las maestras a la formación continua en BAP, se les cuestionó si consideraban relevante para su práctica docente la adquisición de habilidades psicopedagógicas y didácticas de este tipo, a lo cual el 100 % mencionó que eran indispensables para mejorar su desempeño en el aula.

Por otro lado, durante la entrevista con la directora, se mencionó que el nivel de preparación de su planta docente era bajo, puesto que en la institución no había ninguna maestra o maestro especializado o capacitado en dicha área. Además, tampoco se habían desarrollado estrategias o talleres por parte de la institución para apropiarse de competencias para la atención de las BAP. Lo que reafirmó la ausencia de experiencias de formación continua en el IBFK, como previamente lo expresó el colectivo docente.

Respecto al Departamento de Atención Psicopedagógica, la directora explicó que por su parte no se le brindaron las herramientas de base, con-

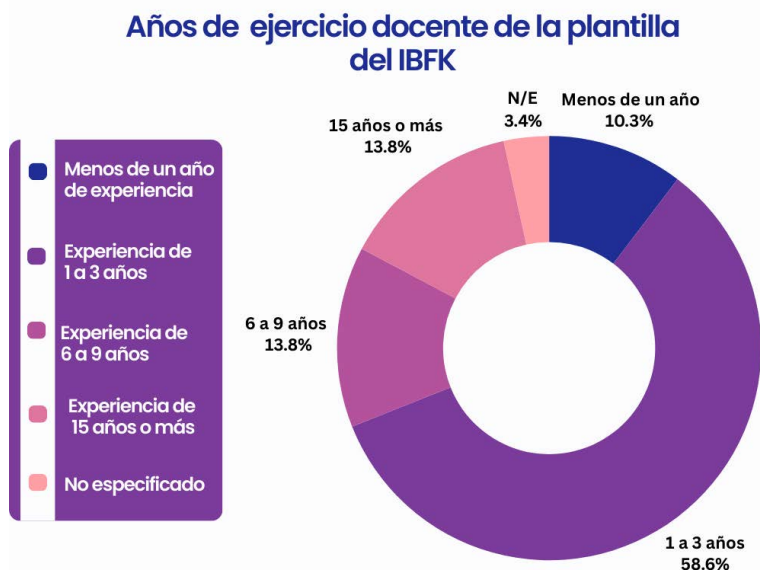
siderando que era un foco rojo que resaltaba la necesidad de actualizarse, junto con toda su planta docente. Dicha información también se pudo comprobar mediante la observación directa, ya que este departamento no llevaba un seguimiento puntual con los docentes respecto a las BAP que se manifiestan en el aula. Cumpliendo simplemente la función de obtener información de aquellos alumnos que contaban con alguna condición que limita su aprendizaje. Pese a ello, el estudiantado no recibe un seguimiento académico puntual y sostenido, mientras que al profesorado tampoco se les proporcionaban sugerencias ni herramientas para apoyar su labor pedagógica.

Esta carencia formativa repercute directamente en el logro de los aprendizajes esperados del alumnado, pues la planta docente no está habilitada para acompañar a sus estudiantes que afrontan algún tipo de BAP, ya sea de tipo estructural, normativa o didáctica (SEP, 2019). A su vez, esto ocasiona que el profesorado experimente un aumento de estrés laboral, debido a la falta de conocimientos, técnicas y recursos psicopedagógicos para saber sortear dichas barreras.

Profundizando en el análisis de variables docentes, nos percatamos de que a la nula formación se le suma la falta de compromiso con la profesionalización, ya que aproximadamente el 41.4 % declaró no haber participado de manera constante en experiencias de actualización pedagógica durante los últimos dos años. Agravándose en el caso del tercio de los participantes que expresaron tener 6 años o más en el ejercicio docente y no contar con este antecedente. Véase Figura 4.

Figura 4

Años de ejercicio docente de la planta docente



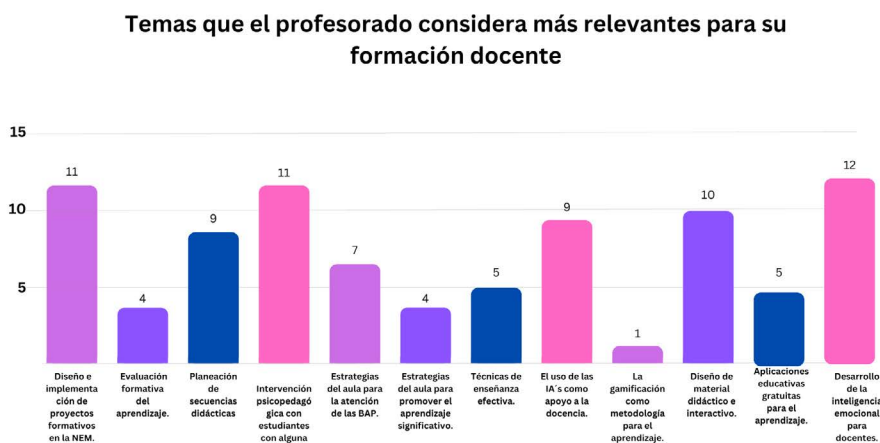
Nota. Elaboración propia.

Con respecto a las razones que limitan el acceso a programas de formación docente, tanto a nivel sistémico como institucional, con base en la frecuencia absoluta de las respuestas recibidas, el profesorado señaló que los principales factores que inhiben su participación son la falta de recursos monetarios para cubrir las cuotas de inscripción ($f = 10$), así como el desconocimiento de la oferta educativa ($f = 10$), seguido de la falta de tiempo por circunstancias laborales ($f = 9$) y por circunstancias familiares ($f = 7$).

Pensando en las posibles líneas de formación docente que se podían trabajar con la implementación del proyecto de intervención educativa, se les preguntó a los participantes cuáles eran los intereses y áreas de profesionalización que consideraban relevantes y urgentes para su práctica pedagógica en educación primaria. El colectivo docente sugirió la exploración de las siguientes líneas: desarrollo de la inteligencia emocional para docentes, diseño e implementación de proyectos formativos en la NEM, intervención psicopedagógica en BAP, diseño de material

didáctico e interactivo, planeación de secuencias didácticas y el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la docencia. Sin ser las únicas, puesto que también emergieron otras con un menor número de menciones. Véase Figura 5.

Figura 5
Líneas de formación docente a trabajar



Nota. Elaboración propia.

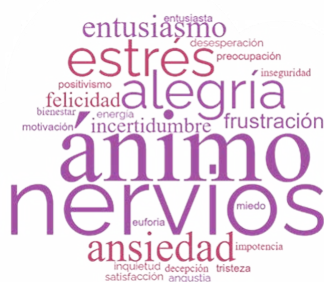
Finalmente, respecto al estado emocional que cotidianamente manifiestan las docentes de educación primaria del IBFK cuando afrontan las BAP, se encontró que el 63.7 % de ellas relacionaban el trabajo pedagógico con sentimientos de frustración o tristeza, mientras que el 36.3% se consideraba capaz o animosa de trabajar dichos aspectos, pese a no contar con la formación necesaria.

Mediante el análisis de datos cualitativos, también se indagó el cambio de estado anímico de la planta docente a lo largo del ciclo escolar. A partir de un análisis comparado de las emociones experimentadas en tres momentos específicos: inicio, mitad y final, se pudo constatar cómo cambia el estado emocional de un docente. Por ejemplo, al inicio del año escolar, las emociones que sobresalen son el ánimo y el nerviosismo. A mitad del ciclo, la emoción de felicidad seguía presente, pero también se

manifestaban la frustración y el cansancio. Mientras que al finalizar el ciclo, el sentimiento de felicidad se hacía más presente que al principio o a la mitad del ciclo, y emergen otras emociones como el cansancio y la satisfacción, probablemente por la sensación del deber cumplido. Como se ilustra en las Figuras 6, 7 y 8.

Figura 6

Emociones docentes al inicio del ciclo escolar



Nota. Elaboración propia con apoyo de Wordclouds.com

Figura 7

Emociones docentes a la mitad del ciclo escolar



Nota. Elaboración propia con apoyo de Wordclouds.com

Figura 8*Emociones docentes al final del ciclo escolar*

Nota. Elaboración propia con apoyo de Wordclouds.com

Reflexiones finales: el proyecto educativo desarrollado

Los resultados del diagnóstico educativo que se presentaron anteriormente revelaron la grave situación de formación y desarrollo profesional docente en la que se encuentra el IBFK. No solo en competencias pedagógicas para enfrentar las BAP con efectividad, sino también en otros dominios de aprendizaje como la inteligencia emocional, el diseño de proyectos formativos bajo el paraguas de la NEM, el uso de la inteligencia artificial en la educación, etcétera. Lo que nos llevó a demostrar que, en la educación privada, la capacitación del colectivo docente no es una prioridad ni un área en la que los empresarios del sector educativo quieran invertir recursos económicos y humanos. Llevándonos a preguntar: ¿qué nivel de habilitación pedagógica tienen las y los docentes que laboran en escuelas privadas? Pues en el imaginario colectivo se piensa que las escuelas privadas son mejores que las públicas.

Reconociendo dicha realidad, con este y otros resultados se definió la ruta a seguir del proyecto de intervención educativa realizado en el IBFH. Es decir, partiendo de las necesidades docentes identificadas, se abrieron 3 frentes de trabajo, el primero orientado a construir una comunidad docente, como se impulsa desde la NEM mediante el concepto

de comunidad de aprendizaje (SEP, 2019), con la participación del profesorado de educación primaria y secundaria de la institución, así como de las autoridades escolares. Como apoyo en la gestión de un espacio sostenible de escucha, diálogo y reflexión compartida, desde donde surjan preocupaciones pedagógicas cotidianas y propuestas prácticas.

El segundo frente implicó la organización y celebración de experiencias de formación docente coherentes con las preferencias y necesidades urgentes del profesorado. En donde se invitó a especialistas en la materia a capacitarlos con talleres y conferencias en materia de BAP, trastorno del espectro autista, desarrollo emocional e inteligencia artificial en el aula. Con lo que se sistematizó la primera experiencia de formación continua dentro de la institución educativa.

El último frente de trabajo fue la producción de un repositorio digital de recursos educativos, de acceso libre para el colectivo docente, con orientaciones psicopedagógicas para derribar las barreras de aprendizaje y acompañar educativamente a cada estudiante a partir de sus necesidades académicas, evitando de esta forma problemas de mayor impacto como el rezago académico, la reprobación o la deserción escolar. Porque de las maestras y maestros depende, en buena medida, el logro de aprendizajes esperados.

De allí nuestro énfasis en el fortalecimiento de los procesos de formación inicial y continua de docentes, tanto a nivel sistémico como institucional, en el sector público y privado. Porque los rasgos socioculturales, cognitivos y tecnológicos con los que están llegando las nuevas generaciones demandan en los colectivos docentes nuevas habilidades y experiencias, que algunas no se aprenden en las instituciones formadoras de formadores, sino en la práctica docente real.

Referencias

- Booth, T. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 14-21.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.

- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed-methods approaches*. Sage.
- Hernández Moreno, H. A., Castillo Moncada, F., y Castillo Vázquez, N. A. (2023). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación como una necesidad educativa en la formación del profesorado de preescolar en el Estado de Nuevo León. *VECTORES*, 2(2), 23–32. <https://doi.org/10.56375/ve2.2-28>
- MEJOREDU (2022). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, M. A., Tapia Medina, D. A., y Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Yevilao, A. E. (2019). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8419312>
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802/1743>

Capítulo 13

Transversalidad curricular en la enseñanza del inglés: Una intervención educativa en educación media superior

*Anna Louisa Moreno Mendez
Valeria Valencia Zamudio*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258153>



Introducción

¿Cómo pueden los docentes transformar la enseñanza del inglés en un aprendizaje significativo? A pesar de que el inglés es una herramienta clave para el éxito académico y profesional, muchos docentes enfrentan dificultades para aplicar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo y menos tradicional. Una de estas es la transversalidad, que es una estrategia que permite que conecten el aprendizaje del idioma inglés con otras disciplinas. Esta estrategia, incorporada en el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), plantea una ruptura con la enseñanza fragmentada y tradicional, proponiendo una pedagogía contextualizada, interdisciplinaria y conectada con la vida real del estudiante (2022).

No obstante, su implementación concreta en las aulas presenta múltiples obstáculos, especialmente en asignaturas como inglés, cuya enseñanza históricamente ha estado centrada en la memorización gramatical, el uso mecánico del vocabulario y la desvinculación con otras áreas del conocimiento. Tal es el caso de la Preparatoria CECyTE BC Plantel “Las Águilas”, donde se identificó a través de un diagnóstico educativo mixto, que los docentes de inglés de este plantel enfrentan importantes dificultades para comprender, planificar e implementar estrategias didácticas de carácter transversal.

El problema central detectado se relaciona con la nula o escasa aplicación del enfoque transversal en la materia de inglés, atribuida a múltiples factores como el desconocimiento conceptual y metodológico por parte de los docentes, la falta de capacitación específica, la ausencia de materiales pedagógicos adecuados, el escaso acompañamiento institucional y el limitado trabajo colegiado. Estas condiciones generan un entorno en el que la enseñanza del inglés se mantiene fragmentada, descontextualizada y poco significativa, afectando la motivación, el desempeño y la formación integral de los estudiantes.

Justamente por estas razones, se consideró fundamental diseñar e implementar una intervención educativa orientada a transformar la práctica docente del inglés en esta institución, mediante la incorporación de estrategias para la aplicación del enfoque transversal de manera estructurada, colaborativa y contextualizada. Esta iniciativa responde a una exigencia de alinear la formación del estudiantado con los principios de una educación integral, crítica y pertinente que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además, esta se fundamentó en el paradigma constructivista del aprendizaje, el cual reconoce al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo, y al docente como un mediador que diseña ambientes de aprendizaje significativos, colaborativos y orientados al desarrollo de competencias.

Así, el objetivo general de esta investigación fue construir y aplicar estrategias de intervención curricular utilizando el enfoque de transversalidad propuesto por la SEP, con el propósito de atender las necesidades de actualización didáctica del personal docente de la materia de inglés en el CECyTE BC Plantel “Las Águilas”, e incorporar prácticas pedagógicas más integradoras a través de actividades de formación continua curricular y de gestión escolar, de manera colegiada.

Para lograr este propósito, se plantearon tres objetivos específicos que guiaron el desarrollo de la intervención: (1) delimitar las razones principales por las cuales los docentes de inglés desconocen la metodología para aplicar un enfoque transversal en su enseñanza; (2) diseñar estrategias de formación continua basadas en el análisis de estas problemáticas, que promuevan la planeación y ejecución de actividades transversales; y (3) gestionar espacios de trabajo colegiado que permitan a los docentes actualizarse e intercambiar experiencias en torno a este enfoque.

Marco teórico-referencial

Antecedentes

Diversos estudios han abordado la transversalidad desde múltiples perspectivas. Liendo y Luquez (2007) analizan cómo los ejes transversales, particularmente el de valores, son fundamentales para la formación de

ciudadanos críticos, pero advierten que su aplicación es escasa debido a la ausencia de propuestas pedagógicas concretas. Esta situación se repite en la enseñanza del inglés, donde Guijarro (2006) señala que, aunque se reconoce la utilidad de la transversalidad en la formación lingüística, la falta de formación docente y la estructura de los planes de estudio dificultan su aplicación real.

En el ámbito latinoamericano, Álvarez y Castellanos (2013) presentan el caso de la Universidad del Zulia en Venezuela, donde la transversalidad en inglés se ha incorporado formalmente al currículo, generando beneficios en la formación integral del estudiantado. No obstante, subrayan que esta implementación ha sido parcial, ya que las estrategias empleadas no siempre promueven el pensamiento crítico o la resolución de problemas, competencias clave para una transversalidad efectiva. Del mismo modo, en Colombia, Angarita et al. (2022) desarrollaron una cartilla bilingüe con contenidos transversales, la cual, al ser aplicada en grado transición, mejoró el dominio del inglés entre estudiantes, al tiempo que fomentó la integración de contenidos desde una perspectiva lúdica y pedagógica.

Por otro lado, investigaciones desarrolladas en contextos europeos (Sé ySerna, 2018; Polyakova y Galstyan-Sargsyan, 2020) destacan el papel de las competencias transversales, como liderazgo, resolución de problemas y trabajo en equipo, en la formación profesional. Desde esta perspectiva, la transversalidad no se limita a ser una estrategia pedagógica, sino que se considera un conjunto de habilidades clave transferibles a cualquier ámbito laboral o académico. En este enfoque, el inglés se convierte en una herramienta para mediar el aprendizaje de dichas competencias, al integrarse de forma natural en proyectos multidisciplinarios.

En México, los documentos oficiales de la SEP (2022) destacan que la transversalidad en inglés puede potenciar la comprensión cultural, el pensamiento crítico y la habilidad comunicativa de los estudiantes al conectar este idioma con otras áreas del conocimiento y con su contexto social. No obstante, se reconoce una baja implementación en el aula, especialmente en escuelas públicas, debido a la falta de formación específica, recursos didácticos y coordinación institucional. Este panorama se ve reflejado en informes como el de Education First (2021), que posiciona a México en los últimos lugares de dominio del inglés a nivel

global, lo cual refuerza la necesidad urgente de replantear las prácticas de enseñanza de esta lengua.

Fundamentación teórica

El marco teórico de esta intervención educativa se sustenta principalmente en tres pilares: el enfoque constructivista, el enfoque por competencias y la teoría de la transversalidad como estrategia curricular. A continuación, se detallan estos enfoques, así como su relación con la enseñanza del inglés en contextos escolares.

Transversalidad curricular

La transversalidad curricular es un enfoque pedagógico que propone integrar contenidos, valores y competencias a lo largo de diversas asignaturas, de modo que el conocimiento no se enseñe de forma fragmentada, sino articulada, significativa y contextualizada. Según Jauregui (2018), este enfoque busca romper con la estructura disciplinar tradicional del currículo escolar, promoviendo aprendizajes integrales y funcionales que preparen al estudiantado para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En la enseñanza del inglés, esta visión implica superar el modelo tradicional centrado en el dominio técnico del idioma y transformarlo en una herramienta para comunicar, investigar, crear y resolver problemas en contextos reales. De esta forma, el inglés deja de ser una asignatura “aislada” y se convierte en un vehículo de acceso a saberes de otras disciplinas como ciencias, historia, tecnología, salud, entre otras.

Botero (2008) señala que los ejes transversales, como la ciudadanía, el medio ambiente, la salud y los derechos humanos, deben trabajarse desde todas las asignaturas, incluida la enseñanza de lenguas. En este sentido, el inglés se convierte en un canal para el aprendizaje interdisciplinario, en el que el estudiante no solo adquiere una lengua extranjera, sino que también desarrolla valores, actitudes críticas y capacidades comunicativas en torno a problemáticas sociales.

Constructivismo y aprendizaje significativo

El constructivismo es una de las teorías del aprendizaje que mejor sustenta la integración del enfoque transversal. Esta perspectiva, desarrollada por autores como Piaget, Vygotsky y Bruner, plantea que el conocimiento se construye activamente en interacción con el entorno y a partir de los conocimientos previos del estudiante. En el contexto educativo, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, participativas y orientadas a la resolución de problemas.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) afirman que aplicar el constructivismo a la enseñanza de lenguas implica cambiar el papel del docente, de transmisor de contenidos a mediador del aprendizaje, y diseñar actividades auténticas, colaborativas y con sentido para los estudiantes. En lugar de limitarse a ejercicios gramaticales, el docente crea situaciones comunicativas reales: escribir un correo electrónico, participar en un debate, diseñar una campaña de concientización en inglés, etc.

Este enfoque se complementa con el aprendizaje significativo, donde los contenidos son más fácilmente asimilados cuando tienen relación con la experiencia del alumno. Por ejemplo, si se aborda el tema del cambio climático en inglés, los estudiantes no solo practican el idioma, sino que desarrollan conciencia ambiental, aprenden a argumentar y producen textos funcionales con propósitos reales.

Gestión educativa

La implementación efectiva del enfoque transversal en la enseñanza del inglés no solo depende de la planeación didáctica del docente, sino también de las condiciones generadas desde la gestión educativa institucional. Esta debe propiciar espacios de colaboración profesional, capacitación continua, acompañamiento pedagógico y flexibilidad organizacional que permitan a los docentes articular su asignatura con otras áreas del conocimiento. En este sentido, el docente no puede ser visto como un simple ejecutor de planes preestablecidos, sino como un agente activo de transformación curricular, capaz de adaptar, integrar y contextualizar los contenidos de inglés desde una mirada interdisciplinaria. Como me-

diador pedagógico, el profesor debe identificar temas comunes con otras asignaturas, diseñar situaciones reales de aprendizaje y coordinarse con colegas para construir propuestas coherentes. Sin una gestión escolar que respalde estos procesos, la transversalidad corre el riesgo de quedarse en el nivel del discurso normativo, sin materializarse en prácticas pedagógicas reales y sostenibles.

Metodología

La presente intervención educativa se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, que integra elementos de las metodologías cualitativa y cuantitativa con el fin de obtener una visión más amplia, profunda y contextualizada de la problemática detectada. Este tipo de enfoque resulta particularmente pertinente en proyectos de intervención educativa, donde es necesario no solo identificar variables observables y medibles, sino también comprender las experiencias, percepciones y dinámicas sociales de los actores involucrados.

Según Hernández et al. (2014), el enfoque mixto permite recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos de forma complementaria, lo cual favorece la triangulación de información y aumenta la validez de los resultados. En esta investigación, dicho enfoque fue clave para caracterizar el contexto institucional, explorar las prácticas docentes vigentes y diseñar estrategias contextualizadas y viables de intervención.

El proyecto se estructuró en dos fases principales. Primero, se realizó un análisis sistemático del contexto, centrado en detectar las causas y factores que limitaban la aplicación del enfoque transversal en la enseñanza del inglés. Para ello, se utilizaron diversos instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos: observación participante, entrevistas estructuradas, encuestas, grupo focal y examen diagnóstico a estudiantes.

Después, a partir de los hallazgos del diagnóstico, se diseñó un plan de acción que incluyó talleres de capacitación docente, diseño colaborativo de secuencias didácticas transversales, aplicación de dichas actividades en grupos piloto y creación de un repositorio digital. Posteriormente, se evaluaron los resultados obtenidos y el impacto del proyecto mediante registros de observación, retroalimentación de los participantes y análisis de productos de aprendizaje.

La muestra tanto del diagnóstico como de la intervención fue no probabilística, seleccionada por conveniencia y pertinencia al objeto de estudio. Estuvo compuesta por tres sectores clave. Se incluyó a los docentes de inglés del plantel CECyTE BC “Las Águilas”, quienes presentan una diversidad en su formación académica, experiencia laboral, horarios y disponibilidad. También, se trabajó con tres grupos del turno matutino, quienes participaron en el examen diagnóstico y las encuestas. Y se incluyó a la coordinadora académica del plantel, responsable de supervisar los procesos pedagógicos.

Resultados y hallazgos

Los resultados obtenidos a lo largo de esta intervención evidencian tanto los desafíos estructurales y pedagógicos que enfrenta la enseñanza del inglés con enfoque transversal, como las oportunidades de mejora generadas a través del trabajo colaborativo, la formación docente y la innovación didáctica. Los hallazgos se presentan en dos grandes bloques: los obtenidos durante el diagnóstico inicial y los surgidos a partir de la implementación de la intervención.

1. Resultados del diagnóstico institucional

a) Nivel de dominio del idioma inglés

Uno de los primeros hallazgos fue el bajo nivel de competencia lingüística entre los estudiantes de primer semestre. El examen diagnóstico aplicado a 48 alumnos reveló que solo 8 alcanzaron un nivel A2 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo cual equivale al 16%. La mayoría se ubicó en un nivel pre-A1, con deficiencias marcadas en comprensión lectora, redacción básica y uso funcional del vocabulario. Este resultado evidenció que muchos estudiantes llegan al bachillerato con carencias acumuladas desde la educación básica, lo que representa un reto importante para incorporar metodologías activas, colaborativas y transversales que demandan una base mínima del idioma.

b) Interés y motivación estudiantil

En contraste, los resultados de la encuesta aplicada a 110 estudiantes mostraron que el 88% manifestó un interés medio o alto por aprender inglés. Esta disposición positiva se relacionó con aspiraciones personales y profesionales, como viajar, acceder a mejores empleos o estudiar en el extranjero. Sin embargo, los estudiantes también reportaron que la clase de inglés, tal como la vivían, les parecía “aburrida” o “poco útil”. Esto sugiere que la problemática no radica en la falta de interés del alumnado, sino en la metodología tradicional utilizada, centrada en ejercicios mecánicos y sin relación con su contexto. Este dato reforzó la necesidad de diseñar propuestas didácticas que conectaran el aprendizaje del idioma con temas reales, cercanos y relevantes.

c) Obstáculos percibidos por el profesorado

Durante el grupo focal con docentes se identificaron múltiples factores que limitaban la aplicación del enfoque transversal:

- Desconocimiento conceptual: Confusión entre transversalidad, interdisciplinariedad y vinculación.
- Falta de formación: No habían recibido capacitación específica en el diseño de secuencias integradoras.
- Carencia de recursos: Limitaciones de materiales, tiempo y espacios físicos.
- Escasa cultura de trabajo colegiado: Cada docente planifica de manera aislada, sin coordinación ni coevaluación entre pares.

Este conjunto de barreras hacía inviable, en la práctica, cualquier intención de integrar el inglés con otros saberes sin una intervención estructurada.

d) Perspectiva institucional

La entrevista con la coordinación académica evidenció un desfase entre el discurso institucional y las condiciones reales. Aunque se valoraba la

transversalidad en los documentos oficiales, no existían lineamientos claros, formatos de planeación adaptados, ni apoyo técnico para implementarla. Las actividades interdisciplinarias se limitaban a proyectos escolares anuales, muchas veces simbólicos, sin articulación con los contenidos curriculares o con la evaluación docente.

2.Resultados de la intervención educativa

a) Participación y cambio en los docentes

La participación del profesorado fue gradual, pasando de una actitud neutral a una postura más abierta y colaborativa. Los talleres promovieron la reflexión sobre la práctica, la resignificación de la transversalidad y el intercambio de experiencias. Un docente señaló: “Al principio no sabía cómo se podía hacer esto de la transversalidad en inglés... Pero ahora me doy cuenta de que con interés y organización se puede llevar a cabo la transversalidad y es beneficioso para los alumnos”.

Las secuencias diseñadas por las docentes mostraron una mejora en la integración de contenidos, uso del contexto del estudiante y aplicación de estrategias de evaluación formativa. Por ejemplo, en la secuencia sobre “alimentación saludable”, los alumnos investigaron en inglés sobre hábitos nutricionales, realizaron entrevistas, diseñaron menús y presentaron propuestas en clase. En otra actividad sobre “rutinas de ejercicio”, los estudiantes grabaron videos explicando en inglés una rutina física diaria, combinando tecnología, creatividad y expresión oral.

b) Participación y aprendizaje de los estudiantes

La aplicación de actividades con enfoque transversal permitió aumentar la motivación y el involucramiento del alumnado. En los cuatro grupos piloto se observó mayor participación, trabajo colaborativo y disposición para utilizar el idioma en situaciones prácticas. Los productos obtenidos incluyeron infografías digitales, presentaciones orales, campañas de concientización, entre otros. Estos trabajos fueron evaluados con rúbricas que consideraron no solo el uso del idioma, sino también la organización, creatividad, pertinencia temática y expresión personal.

c) Resultados institucionales

Uno de los logros más significativos fue la creación de un repositorio digital con las actividades diseñadas y aplicadas por las docentes. Este espacio compartido funcionó como banco de recursos para futuras planeaciones, e incluso fue presentado ante otros docentes del plantel en una sesión de consejo técnico. Esto permitió tener un inicio para consolidar una cultura incipiente de colaboración docente, poco común en el plantel, y fortalecer el compromiso institucional con prácticas pedagógicas más integradoras.

Discusión

Los hallazgos de esta intervención educativa confirman que el enfoque de transversalidad curricular puede ser una estrategia eficaz para mejorar la enseñanza del inglés en educación media superior, siempre que se implemente con base en el contexto real y con acompañamiento docente. Inicialmente, los docentes del plantel manifestaban una comprensión limitada del concepto de transversalidad, percibiéndolo como una carga adicional. Sin embargo, tras participar en talleres colaborativos y diseñar actividades contextualizadas, comenzaron a resignificar su práctica y a reconocer el valor de integrar el inglés con temas relevantes para los estudiantes. Este cambio de postura evidencia la importancia de la formación situada y del trabajo colegiado como motores para la innovación pedagógica, como lo señalan autores como Perrenoud (2007) y Díaz Barriga (2006).

La experiencia también mostró que, al incorporar la transversalidad, el inglés dejó de enseñarse como una materia aislada y se transformó en una herramienta funcional para el análisis de problemas sociales, la expresión crítica y la producción creativa. Los estudiantes respondieron con mayor motivación y compromiso, generando productos significativos, como campañas de salud, rutinas de ejercicio y presentaciones sobre hábitos digitales. Este resultado valida el planteamiento constructivista, donde el aprendizaje se construye de manera significativa cuando se vincula con la vida cotidiana del alumno.

No obstante, la intervención también evidenció limitaciones estructurales: escaso tiempo para la planeación conjunta, falta de lineamientos institucionales y una cultura escolar que aún privilegia la enseñanza por asignatura. La gestión educativa debe evolucionar hacia una lógica pedagógica que facilite el trabajo interdisciplinario, proporcionando espacios reales para la colaboración, la coevaluación y el diseño compartido de estrategias didácticas.

Conclusión

La presente monografía documenta una experiencia de intervención educativa que buscó incorporar de manera efectiva el enfoque de transversalidad curricular en la enseñanza del inglés en el plantel CECyTE BC “Las Águilas”. A partir de un diagnóstico contextualizado, se identificaron limitantes estructurales, metodológicos y culturales que explicaban la escasa aplicación del enfoque transversal: desconocimiento docente, ausencia de formación específica, aislamiento disciplinar, falta de recursos y debilidad institucional en el acompañamiento pedagógico.

Ante este panorama, se diseñó e implementó una intervención centrada en la formación docente, el diseño colaborativo de secuencias didácticas y la integración del inglés con temáticas significativas para el estudiante. Esta estrategia permitió resignificar la asignatura de inglés como una herramienta para la comprensión del mundo, la expresión crítica y la vinculación con otros saberes. A lo largo del proceso, se evidenció un cambio en las actitudes del profesorado, una mejora en la motivación estudiantil y una producción de aprendizajes más relevantes y funcionales.

Uno de los principales aportes de esta experiencia fue demostrar que la transversalidad no es una técnica aislada, sino una filosofía educativa que transforma la forma de planear, enseñar y evaluar. Enseñar inglés de forma transversal implica dejar de verlo como un fin en sí mismo y asumirlo como un medio para construir ciudadanía, empatía, pensamiento crítico y competencias para la vida. Esta visión requiere compromiso institucional, trabajo colegiado y formación continua que respalde al docente en su rol como agente de transformación.

Aunque la intervención enfrentó desafíos y limitaciones, específi-

camente hablando del tiempo para reuniones colegiadas y aplicaciones de actividades transversales, los resultados obtenidos confirman que es posible avanzar hacia una enseñanza más integral, significativa y contextualizada, si se generan condiciones pedagógicas y organizacionales adecuadas. El éxito del enfoque transversal depende del diálogo, la colaboración y la disposición al cambio por parte de la comunidad educativa.

Referencias

- Alvarez, L. & Castellanos, L. (2013). La Transversalidad del Inglés en la Formación Integral de Educación Superior. *Telos* 15(2), 231-247.
- Angarita, P., Montaña, A. & Moreno, C. (2022). *Cartilla Didáctica Para la Transversalización del Inglés en Grado Transición del Colegio Adventista del Sur en Itagüí, Antioquia*. Corporación Universitaria Adventista de Colombia.
- Botero, C. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2098Botero.pdf>
- Díaz, Á. & Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. McGraw-Hill.
- Guijarro, J. R. (2006). *La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Didáctica [Lengua y Literatura]*, (18), p.163. <https://link.gale.com/apps/doc/A238426489/AONE?u=anon~3779c10b&sid=googleScholar&xid=b66a642c>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista REDIPE*, 7, (11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729074>
- Liendo, Z. & Lúquez, P. (2007). Eje transversal valores: epistemología y fundamentos curriculares en la práctica pedagógica de educación básica. *Laurus*, 13(25), 82-113.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.

- Piaget, J. (1970). *The Epistemology of Interdisciplinary Relationships*. OECD-CERI Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities. OECD Publications Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061895.pdf>
- Polyakova, O. & Galstyan-Sargsyan, R. (2020). *Implementing transversal competences in higher education*. https://www.researchgate.net/publication/347446689_Implementing_transversal_competences_in_higher_education
- Sá, M. & Serpa, S. (2018) Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Eduaction Sciences*, 8(3) <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Rediseño del marco curricular común de la educación*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCCEMS.pdf>
- Tamayo, M. (1995). *La Interdisciplinariedad*. Universidad Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pdf

Capítulo 14

Educación emocional: impacto y desafíos en el ámbito educativo

*José de Jesús Rodríguez Rangel
Karla Yudit Castillo Villapudua*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258160>



Introducción

La educación emocional ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo durante las últimas décadas, posicionándose como un componente indispensable para enfrentar los retos de la práctica docente. En un mundo marcado por la incertidumbre, la sobrecarga laboral, el estrés crónico y los cambios vertiginosos, los docentes se ven constantemente desafiados no solo en el plano académico, sino también en lo emocional y humano. Las emociones no son elementos periféricos en el proceso educativo; por el contrario, son el eje desde donde se construyen vínculos, aprendizajes y sentidos de pertenencia.

En este contexto, la educación emocional emerge como una herramienta clave para transformar la experiencia educativa, tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. Este documento busca reflexionar sobre la importancia de las competencias socioemocionales en la formación y desempeño docente, partiendo del testimonio de diversos autores y especialistas que han sido referentes internacionales en el tema. La intención no es solo reafirmar su importancia, sino también reivindicar la figura del docente como un actor social que necesita condiciones emocionales sanas para ejercer su labor con plenitud y sentido. En este sentido, la educación emocional (EE) ha ganado relevancia en los últimos años, especialmente en el ámbito formativo, en donde las nuevas políticas educativas integran la importancia del desarrollo de las habilidades blandas y la socialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto debido a los crecientes desafíos que se enfrentan tanto docentes como estudiantes, puesto que día con día son más las exigencias académicas y sociales, las cuales infieren en el aumento significativo de diversas situaciones que se ven relacionadas con el bienestar de los individuos en el contexto educativo.

Por ello, la necesidad de desarrollar competencias emocionales se vuelve más urgente en un mundo tan competitivo, exigente y cambian-

te, puesto que es en este entorno donde cada vez surgen más problemas asociados a la falta de una psicoeducación emocional. Es ahí en donde los nuevos modelos educativos nacionales e internacionales ven la educación desde un nuevo paradigma, el cual ya no solo enfatiza en los saberes teóricos como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que redirige la mirada hacia una formación integral, contemplando las habilidades socioemocionales y blandas como nuevos métodos de generación de conocimientos. En este sentido, la EE no solo se trata de la capacidad de manejar las propias emociones, sino de construir un ambiente en el que las emociones sean reconocidas, gestionadas y utilizadas para potenciar el aprendizaje y el bienestar de todos los involucrados.

En el contexto educativo actual, los docentes enfrentan múltiples desafíos, desde el agotamiento emocional hasta la dificultad para conectar con los estudiantes en un nivel emocional. Según un artículo publicado por el Observatorio del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el síndrome de *burnout*, caracterizado por agotamiento físico y emocional crónico, afecta gravemente a los docentes debido a cargas laborales excesivas y falta de apoyo (Delgado, 2025).

El estrés, el síndrome de *burnout* y la sobrecarga de trabajo son problemas comunes que afectan a los educadores, lo que repercute negativamente en su desempeño y, en consecuencia, en el ambiente de aprendizaje. Si bien se viene integrando en estas nuevas políticas educativas la importancia del desarrollo de esta área, aún es latente la falta de herramientas emocionales adecuadas para gestionar estos retos, puesto que no solo afecta la salud y el bienestar de los docentes, sino que también impacta en la calidad educativa, ya que los estudiantes aprenden de lo que viven y experimentan.

El presente capítulo tiene como objetivo explorar el impacto y los desafíos de la educación emocional en el ámbito educativo, utilizando las entrevistas realizadas a diversos autores como fuente central de análisis. A través de estas conversaciones, se busca comprender las perspectivas académicas y vivenciales sobre la integración de las competencias emocionales en la formación docente y el impacto que tienen en la práctica educativa. Los comentarios personales de los autores entrevistados aportan un enfoque profundo y reflexivo sobre la necesidad urgente de

un cambio en el paradigma educativo, donde las emociones de los docentes y estudiantes sean reconocidas como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentos de la educación emocional en la docencia

La educación emocional se define como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano integral, con el objetivo de capacitar al individuo para la vida y para mejorar la convivencia (Bisquerra, 2008). Esta visión se ha reforzado con los trabajos de Daniel Goleman (1995), quien introdujo el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y manejar nuestras emociones, así como la habilidad para reconocer y gestionar las emociones de los demás.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha demostrado ser un factor clave en la calidad de la enseñanza. Según el modelo CASEL (2020), existen cinco competencias socioemocionales básicas: autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones responsable y conciencia social. Estas habilidades no solo favorecen la relación interpersonal entre docentes y estudiantes, sino que también mejoran el clima del aula y previenen situaciones de violencia o conflicto.

Por ello, desde algunos años, los sistemas educativos han visualizado la importancia de la integración de habilidades socioemocionales en sus modelos y políticas, ya que se ha observado que estas aportan al estudiante herramientas vitales para su desarrollo social y cognitivo. Teniendo en cuenta que el promover la EE es parte vital de los pilares de la educación y asimismo incide en el desarrollo de los objetivos de la agenda 2030, específicamente promoviendo una educación de calidad.

Con este prólogo se ha realizado la integración del desarrollo de habilidades socioemocionales y blandas en diversas políticas educativas a nivel internacional y en México. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) integra estas áreas fundamentales de desarrollo humano, promoviendo no solo una emocionalidad en la educación, sino que trasciende las au-

las buscando que todos los agentes educativos desarrollen habilidades sociales.

Por otro lado la doctora Patricia Guerrero, catedrática de la Pontificia Universidad Católica de Chile, A través de los años ha trabajado en hacer visible la importancia de la educación emocional no solo en el alumnado ni en el contexto educativo como tal sino que también revalorizar la labor docente buscando su bienestar emocional fisiológico y cognitivo, un paso muy importante para la modificación de modelos educativos a nivel internacional, ya que en este país se integra un manual de convivencia sana en la educación dicho manual incorpora estas áreas fundamentales para el desarrollo pleno del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual se puede observar desde las políticas educativas que promueven el Ministerio de Educación de Chile, Por ello es importante Resaltar que el desarrollo de competencias socioemocionales no es ajeno a las prácticas educativas.

Rafael Bisquerra (2008) destaca que la educación emocional debe ser vista como una herramienta esencial para los docentes, pues les permite gestionar su propio bienestar emocional, algo fundamental para su desempeño profesional.

Metodología

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo. Se recurrió al método de la entrevista semiestructurada, permitiendo recoger las percepciones y conocimientos de diversos expertos en educación emocional con trayectoria reconocida. Entre los entrevistados se encuentran: la Dra. Patricia Guerrero, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; la Dra. Carmen Montecinos, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; la Dra. Helena Marujo, del Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de la Universidad de Lisboa; el Dr. Emilio Tenti, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires; el Dr. Rafael Bisquerra, catedrático emérito de la Universidad de Barcelona; el Dr. Juan Casassus, de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado en Chile; y la Dra. Rocío Espinel, coor-

dinadora de la Diplomatura de Educación Emocional en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Las entrevistas fueron conducidas de forma personal durante los meses de octubre y noviembre de 2024.

Asimismo, se aplicó un breve sondeo a docentes y estudiantes universitarios sobre la percepción de las competencias socioemocionales en su entorno educativo. Esta doble estrategia metodológica permitió contrastar las opiniones expertas con las vivencias cotidianas en el aula, enriqueciendo el análisis con una perspectiva dialógica y contextual.

El análisis de los datos se realizó mediante una codificación temática, identificando puntos comunes, diferencias de enfoque y propuestas clave. Se recurrió también a un análisis de contenido de los discursos, permitiendo una comprensión más profunda del contexto en el que emergen estas reflexiones.

Hallazgos del trabajo de campo: voces de los expertos

Las entrevistas realizadas a seis expertos en el ámbito de la educación emocional permiten vislumbrar una convergencia de ideas en torno a la necesidad urgente de transformar las condiciones laborales, formativas y humanas del profesorado. A través de sus reflexiones, se configuran distintos ángulos de una misma preocupación: la figura del docente como sujeto emocional ha sido descuidada históricamente, lo cual repercute directamente en la calidad educativa y en la salud del sistema escolar.

Bisquerra argumenta que la educación emocional no solo se trata de enseñar a los estudiantes a manejar sus emociones, sino de modelar comportamientos emocionales positivos. Esto es especialmente importante, ya que los docentes deben ser los primeros en poseer competencias emocionales para poder transmitir las a sus estudiantes. De acuerdo con Carmen Montecinos, la enseñanza de estas competencias no solo pasa por transmitir información, sino por modelar las conductas emocionales esperadas: "si yo como docente no tengo control emocional, es muy difícil que le pida a mis estudiantes que tengan un control emocional" (Entrevista personal, noviembre 2024).

¿Cómo se definen las competencias emocionales en a la actualidad?

Las competencias emocionales son un conjunto de habilidades que permiten a los individuos manejar de manera efectiva sus emociones y las de los demás en diversos contextos. Entre ellas se incluyen el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales. Para los docentes, desarrollar estas competencias es crucial, ya que no solo les permite enfrentar los retos emocionales dentro del aula, sino también crear un entorno de aprendizaje saludable para sus estudiantes. Juan Casassus subraya la importancia de que los docentes estén conscientes de sus propias emociones y cómo estas impactan en su interacción con los estudiantes, los padres y los superiores: "lo importante es que puedan tomar contacto con qué es lo que les pasa a ellos, con lo que hacen, cómo es su relación con los alumnos" (Entrevista personal, noviembre 2024).

En línea con esta idea, Helena Marujo enfatiza que el bienestar emocional de los docentes es esencial no sólo para su salud mental, sino para el éxito académico de los estudiantes. Ella argumenta que los docentes que tienen altos niveles de bienestar emocional son más resilientes y capaces de promover emociones positivas en el aula, lo cual se traduce en un mejor rendimiento académico y en la creación de un ambiente de aprendizaje más positivo. Marujo también destaca que cuando los docentes se sienten bien emocionalmente, su capacidad de modelar emociones positivas tiene un impacto directo en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, lo cual promueve un ambiente de aula más cooperativo y motivado (Entrevista personal, noviembre 2024).

Estado emocional del profesorado

El bienestar emocional es un estado de equilibrio en el cual una persona puede gestionar sus emociones de manera efectiva, adaptarse a los desafíos y mantener relaciones saludables. Este bienestar no solo tiene implicaciones para la salud mental, sino que también influye directamente en el desempeño profesional, especialmente en los docentes. La falta de

bienestar emocional en los educadores puede llevar a problemas como el estrés, la ansiedad y el síndrome de burnout, lo que afecta tanto su salud como su capacidad para enseñar de manera efectiva.

Emilio Tenti argumenta que los docentes deben estar formados para comprender el desarrollo emocional de los estudiantes, particularmente los adolescentes, ya que sus preocupaciones y su capacidad cognitiva están profundamente influenciadas por su estado emocional: "un chico que no tiene un mínimo de autoestima, un mínimo de empatía, no puede estar aprendiendo lo cognitivo del conocimiento" (Entrevista personal, noviembre 2024). De esta manera, el bienestar emocional del docente es la base sobre la cual se construye un entorno de aprendizaje efectivo. Si los educadores no están emocionalmente equilibrados, será mucho más difícil que puedan transmitir conocimientos de manera eficaz y atender las necesidades emocionales de sus estudiantes.

En un análisis más profundo, Rafael Bisquerra también subraya que la educación emocional tiene un impacto directo en la salud mental de los docentes. En su investigación, Bisquerra destaca que el estrés y el agotamiento emocional en los docentes se pueden prevenir y manejar eficazmente mediante el desarrollo de competencias emocionales. La enseñanza de estas competencias no solo protege la salud mental de los educadores, sino que también crea un ambiente de aula más positivo y productivo. Según Bisquerra, los docentes deben ser formados para entender las emociones como un factor esencial en su vida profesional y personal: "la mejor forma para prevenir y mejorar la convivencia es a través del desarrollo de competencias emocionales" (Entrevista personal, noviembre 2024).

En este sentido el bienestar docente puede entenderse como un estado integral que incluye la satisfacción profesional, el reconocimiento laboral, la estabilidad emocional y la percepción de sentido en la tarea educativa (Marujo, 2024). Un docente que goza de bienestar emocional es capaz de establecer relaciones más saludables, mostrar mayor empatía, y ejercer su labor con mayor entusiasmo y resiliencia.

Por el contrario, el malestar docente es un fenómeno multifactorial que se ha agudizado en los últimos años. Este puede expresarse en forma de agotamiento emocional, desgaste profesional, ansiedad, falta de

motivación, y despersonalización en la relación educativa (Guerrero, 2023; Tenti, 2024). De hecho, la doctora Patricia Guerrero (2023), en su estudio “Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos”, realizado para el Ministerio de Educación de Chile, identifica que la sobrecarga laboral, la falta de espacios de contención emocional y la invisibilización institucional son los principales detonantes del malestar docente en Latinoamérica.

Asimismo, investigaciones recientes como la Encuesta Nacional Docente (ENDO) y el Estudio de Medición Remota de Habilidades Socioemocionales y Malestar Psicosocial (EHSE), muestran que el malestar docente no es solo una consecuencia del entorno laboral, sino también de un sistema educativo que desatiende las necesidades humanas de los profesionales de la educación. Casassus (2024) advierte que muchos docentes han sido formados en modelos centrados exclusivamente en el rendimiento académico, dejando de lado la formación emocional y el acompañamiento ético. Esta desconexión con lo humano ha generado una crisis silenciosa dentro de los planteles escolares.

La falta de bienestar repercute negativamente en la enseñanza, en la salud del profesorado y en el desarrollo integral de los estudiantes. Tal como lo plantea Bisquerra (2008), un docente emocionalmente afectado difícilmente podrá modelar competencias emocionales en el aula, siendo esta una condición indispensable para promover aprendizajes significativos y duraderos.

Hacia una pedagogía del cuidado emocional

Frente a este panorama, diversos autores proponen un giro paradigmático que coloque las emociones en el centro del proceso educativo. Patricia Guerrero (2024) sugiere pasar de un enfoque tecnocrático y evaluativo a una pedagogía del cuidado, donde el bienestar emocional sea considerado un derecho laboral y un principio ético. Helena Marujo (2024), por su parte, plantea la necesidad de “una escuela con alma”, donde se fomente la esperanza, la alegría y la conexión auténtica entre las personas.

Este nuevo paradigma educativo no solo promueve la inclusión de las competencias emocionales en la formación inicial docente, sino tam-

bién la creación de políticas públicas que reconozcan y protejan la salud emocional del profesorado. Tal como afirma Carmen Montecinos (2024), “un docente emocionalmente sostenido es capaz de sostener a sus estudiantes”, por lo que el sistema debe asegurar espacios de formación, diálogo y contención emocional dentro de las instituciones educativas.

Perspectivas convergentes sobre la emocionalidad docente

Patricia Guerrero, catedrática de la Pontificia Universidad Católica de Chile, plantea que las competencias socioemocionales no deben ser vistas como técnicas agregadas al currículum, sino como el corazón mismo de la práctica pedagógica. Para ella, la escuela ha estado demasiado tiempo centrada en lo cognitivo y ha olvidado su dimensión humana. En sus palabras: “somos humanos, somos seres con emociones, y tenemos más que tener competencias socioemocionales: tenemos que reconocernos como seres emocionales”. Guerrero hace un llamado a reestructurar el sistema educativo para que las emociones no sean un añadido, sino un eje transversal. Su propuesta de una pedagogía emocional implica también una reforma institucional que dote de sentido, cuidado y reconocimiento al trabajo docente.

Carmen Montecinos destaca la importancia del modelamiento emocional. Señala que no se puede pedir a los docentes que enseñen autorregulación o empatía si ellos mismos no han sido formados en estas habilidades. Para ella, las competencias socioemocionales deben trabajarse en el plano vivencial y no solamente conceptual. Explica que el docente enseña no solo con lo que dice, sino con su forma de reaccionar, de escuchar, de acompañar y de resolver conflictos. Si el docente no cuenta con estrategias para manejar su estrés o frustración, difícilmente podrá transmitir tranquilidad o contención a sus alumnos.

Helena Marujo, desde Portugal, introduce un enfoque de bienestar y sentido de vida. Ella señala que el docente no solo necesita sentirse bien para enseñar, sino también tener claridad sobre su propósito y sobre el sentido que encuentra en su trabajo. “El propósito actúa como un motor de resiliencia”, sostiene. Su visión holística contempla no solo la dimensión

emocional, sino también la fisiológica y espiritual. Marujo ha promovido programas donde se trabaja la esperanza, la gratitud, la curiosidad y la serenidad como emociones clave para sostener la tarea educativa. Además, se apoya en las investigaciones de Barbara Fredrickson, que demuestran cómo las emociones positivas fortalecen la creatividad, la memoria y la motivación para aprender.

Emilio Tenti advierte sobre una gran omisión en la formación docente: el desconocimiento del desarrollo emocional de los adolescentes. Plantea que un profesor que no entiende en qué momento afectivo están sus estudiantes no podrá conectar ni enseñar con eficacia. Propone que los planes de formación docente incluyan elementos básicos de psicología emocional, desarrollo moral y afectivo, así como habilidades de comunicación asertiva. Según él, la enseñanza se ha centrado excesivamente en los contenidos, y ha descuidado los vínculos como elementos esenciales del aprendizaje.

Rafael Bisquerra ofrece una mirada preocupada sobre el estado actual del profesorado. En sus estudios recientes, ha documentado cómo los niveles de estrés, ansiedad y burnout han aumentado de manera alarmante. Indica que estos malestares tienen un alto costo, no solo para el docente, sino también para el sistema educativo y la sociedad. Afirmo que la solución no está en la motivación individual, sino en una respuesta estructural que incluya formación emocional obligatoria, acompañamiento profesional, políticas institucionales de bienestar y una cultura escolar donde se hable abiertamente sobre las emociones. Subraya que “la educación emocional no es un lujo, es una necesidad de primer orden para los educadores”.

Juan Casassus cierra este recorrido con una mirada introspectiva. Sostiene que muchos docentes viven con una “coraza emocional” que los protege del desgaste, pero también los desconecta de sus emociones más profundas. Propone que el primer paso para una educación emocional auténtica es que el docente se mire a sí mismo, identifique lo que siente y comprenda cómo sus emociones influyen en su práctica. Para él, sin autoconciencia no hay transformación posible. En sus palabras: “lo que nos pasa es que no sabemos qué es lo que nos pasa, y hay que averiguarlo, porque desde ahí es donde está mal el mundo”.

Rocío Espinel, desde la Pontificia Universidad Católica del Perú, hace un llamado urgente a transformar la formación docente desde las bases. Plantea que muchos educadores no han recibido formación en educación emocional ni en su infancia ni durante su pregrado, por lo que resulta imprescindible fortalecer sus competencias socioemocionales antes de pedirles que acompañen emocionalmente a sus estudiantes. En sus palabras: “Necesitamos fortalecer sus competencias socioemocionales para que ellos puedan dar lo que tienen y partir de la importancia de tener conciencia emocional y trabajar luego en la regulación emocional, pues nos lleva a generar en nuestros propios estudiantes habilidades para la vida y el bienestar”. Para Espinel, la formación docente debe ser sistemática, continua e innovadora, situando a las emociones como eje para el bienestar y la educación transformadora. A continuación, en la tabla 1 podremos ver una síntesis de dichas premisas, con las cuales se puede observar el punto focal de cada experto.

Tabla 1*Síntesis de puntos clave*

Experto/a	Institución	Enfoque principal	Cita clave / Idea central
Patricia Guerrero	PUC Chile	Emociones como eje transversal de la educación	“Tenemos que reconocernos como seres emocionales.”
Carmen Montecinos	PUCV	Modelamiento emocional docente	“El docente enseña también con su forma de reaccionar.”
Helena Marujo	Univ. de Lisboa	Bienestar emocional y sentido de vida	“El propósito actúa como un motor de resiliencia.”
Emilio Tenti	UBA	Formación emocional para comprender a adolescentes	“Sin autoestima ni empatía no hay aprendizaje cognitivo.”
Rafael Bisquerra	Univ. de Barcelona	Bienestar docente como necesidad estructural	“La educación emocional no es un lujo, es una necesidad de primer orden para los educadores.”
Juan Cassassus	Univ. Alberto Hurtado	Autoconciencia docente como base de transformación	“Lo que nos pasa es que no sabemos qué es lo que nos pasa.”
Rocío Espinel	PUCP (Perú)	Formación docente emocional desde las bases	“Necesitamos fortalecer sus competencias socioemocionales para que ellos puedan dar lo que tienen.”

Nota: Elaboración propia con información de las entrevistas a expertos

Propuestas pedagógicas y políticas

A partir del análisis de las entrevistas y de la revisión teórica, es posible plantear una serie de propuestas dirigidas tanto a instituciones educativas como a responsables de política pública, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en el profesorado y promover una cultura del bienestar en los contextos escolares.

1. Incluir la educación emocional en los planes de estudio de formación docente

Los programas de formación inicial docente deben incorporar, de forma obligatoria, espacios curriculares dedicados a la educación emocional. Estos no deben limitarse a enfoques teóricos, sino incluir metodologías activas, prácticas reflexivas y dinámicas vivenciales que permitan al futuro docente experimentar, reconocer y gestionar sus emociones. La educación emocional debe entenderse como una competencia transversal que atraviesa todas las áreas del saber y del ser docente.

2. Crear programas de acompañamiento emocional permanente

Es fundamental que las instituciones educativas ofrezcan apoyo emocional continuo a su personal docente. Esto puede incluir círculos de diálogo, grupos de reflexión, asesoría psicológica, mentorías entre pares y talleres de autocuidado. El acompañamiento emocional no debe ser una actividad ocasional, sino una política institucional sostenida y reconocida como parte del desarrollo profesional.

3. Reformular los criterios de evaluación docente

Actualmente, muchas evaluaciones del desempeño docente están centradas en indicadores de logro académico o en estándares técnicos. Se propone que se incorporen también indicadores cualitativos que valoren el clima emocional del aula, la capacidad de establecer vínculos positivos con los estudiantes y colegas, y el desarrollo de un liderazgo pedagógico empático y ético.

4. Generar una cultura institucional del cuidado

Las escuelas deben convertirse en espacios emocionalmente seguros no solo para los estudiantes, sino también para los docentes. Esto implica reconocer el derecho al bienestar emocional como parte de los derechos

laborales del profesorado. Las políticas escolares deben promover relaciones horizontales, procesos de comunicación no violenta, y prácticas de convivencia basadas en el respeto, la escucha y la empatía.

5. Reconocer el bienestar docente como un derecho colectivo

Es urgente que los marcos normativos y las políticas públicas educativas reconozcan el bienestar del profesorado como una condición estructural y no como una responsabilidad individual. Así como se han promovido leyes de inclusión o de equidad, es necesario legislar en torno a la salud emocional de los trabajadores de la educación, incluyendo pausas activas, licencias preventivas, espacios de contención emocional y ambientes laborales saludables.

6. Fomentar comunidades de aprendizaje emocional

Las escuelas pueden convertirse en comunidades donde el aprendizaje emocional sea compartido, colaborativo y sostenido. Las comunidades de aprendizaje entre docentes permiten intercambiar experiencias, construir estrategias de afrontamiento, identificar necesidades comunes y tejer redes de apoyo que fortalezcan el bienestar colectivo.

7. Impulsar la investigación educativa sobre emocionalidad docente

La academia debe profundizar en el estudio del bienestar y malestar docente, con enfoques interdisciplinarios que vinculen la psicología, la pedagogía, la sociología y las neurociencias. Se necesitan más investigaciones que permitan comprender los factores que afectan la salud emocional del profesorado, así como las estrategias efectivas para prevenir el desgaste profesional y mejorar la calidad de vida laboral.

Estas propuestas no deben entenderse como medidas aisladas, sino como parte de un cambio estructural y cultural que coloque al ser humano en el centro del proceso educativo. Solo así será posible construir una escuela más justa, más empática y más sostenible.

Conclusiones

La presente monografía ha permitido reflexionar sobre la importancia crucial de las competencias socioemocionales en el ejercicio docente. Lejos de ser un complemento opcional, estas competencias representan un eje estructural para el desarrollo de prácticas pedagógicas integrales, humanas y transformadoras. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que modelan actitudes, construyen vínculos y ofrecen contención emocional a sus estudiantes. Por ello, su formación emocional y su bienestar deben ser prioridad en toda agenda educativa.

Las entrevistas con especialistas internacionales revelan que el sistema educativo ha desatendido históricamente la dimensión emocional del profesorado, centrándose en una pedagogía técnica que ha dejado de lado el sentido, el propósito y el cuidado. Esta omisión ha contribuido al crecimiento del malestar docente, manifestado en agotamiento, estrés, desmotivación y desconexión con la labor educativa.

Frente a este panorama, se hace urgente repensar la escuela como un espacio emocionalmente seguro también para los docentes. Es necesario transformar los marcos de formación, evaluación y acompañamiento para incluir lo emocional como parte inseparable de la labor educativa. El bienestar del profesorado no es un lujo ni una cuestión individual: es un derecho colectivo, una responsabilidad institucional y una condición para una educación de calidad.

Solo cuando los docentes se sienten emocionalmente sostenidos, valorados y reconocidos, pueden desplegar todo su potencial como agentes de transformación. Apostar por el bienestar docente es apostar por el futuro de la educación, por una escuela más humana, más empática y más justa.

Referencias

- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y competencias básicas*. Graó.
- Bisquerra, R. (s. f.). *El concepto de la educación emocional*. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- CASEL. (2020). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org>

- Delgado, P. (2025, febrero 28). *Entre la pasión y el agotamiento: El burnout docente*. Observatorio del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/entre-la-pasion-y-el-agotamiento-el-burnout-docente/>
- Fierro, C. (2012). *El papel del maestro: Una mirada desde lo emocional*. SEP.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Guerrero Morales, P. (2023). *Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19394>
- Universidad Europea. (2025, febrero 21). *Gestión emocional: qué es y cómo dominar las emociones*. <https://universidadeuropea.com/blog/gestion-emocional>
- Velázquez, T. (2024). *¿Cómo está el bienestar socioemocional de los profesores post pandemia?* PuntoEdu PUCP. <https://puntoedu.pucp.edu.pe/investigacion-y-publicaciones/investigacion/como-esta-el-bienestar-socioemocional-de-los-profesores-post-pandemia/>

Capítulo 15

Formación docente basada en la atención psicopedagógica de estudiantes dentro del Trastorno del espectro autista: El caso del Secundaria General número 4 Ricardo Flores Magón

*Nail Elena Patricia Álvarez Aragón
Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258177>



Introducción

La calidad educativa y la inclusión forman parte de las inquietudes de las autoridades educativas. Sin embargo, los centros educativos han encontrado dificultades para que los docentes participen en la solución de dichas preocupaciones que al mismo tiempo constituyen los objetivos de la Agenda 2030 que abogan por una educación para todos. Este capítulo aborda la problemática de la formación docente en la Secundaria General número 4 Ricardo Flores Magón, poniendo énfasis en las estrategias de atención a estudiantes diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Diferentes autores han estudiado la problemática de la formación docente en materia de atención a los estudiantes arriba mencionados, los cuales coinciden en que la educación actual exige un nuevo escenario en la atención a la diversidad. Para Ibáñez (2010), la formación docente en materia de atención a la diversidad permite construir espacios que favorecen la inclusión y la convivencia.

Lo anterior significa que formar a los docentes les ofrece herramientas pedagógicas para intervenir en diferentes contextos educativos. Es lo que afirman González Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016), cuando sostienen que un docente formado identifica las barreras de aprendizaje y plantea estrategias que contribuyan al desarrollo de los estudiantes. Esto implica que la práctica docente es un parámetro para fomentar la inclusión educativa, además de la formación docente:

No debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores; ella es fundamental para todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar (Nieva y Martínez, 2016, p. 16).

Estos autores, de alguna manera, enfatizan el carácter de continuidad que ha de caracterizar la formación docente, que sea para los que aún se encuentran al inicio de la carrera docente o para los que cuentan con más experiencia. La práctica docente en el contexto actual de movilidad humana y diversidad del alumno exige cada vez más actualización para “garantizar una educación de calidad, inclusión y equidad al estudiantado” (Pacto Mundial, 2023).

En efecto, para lograr una formación docente integral, las instituciones educativas deben priorizar contenidos relacionados con el TEA en el desarrollo de las competencias pedagógicas y profesionales de los docentes. En este sentido, la práctica docente no solo se centrará en el fortalecimiento del desempeño, sino que permitirá a los docentes considerar la educación como un derecho humano (Unesco, 2020).

La perspectiva de la educación como derecho humano que introduce la Unesco plantea un nuevo escenario que busca ofrecer a todos los estudiantes las competencias necesarias para la vida. Dichas competencias deben ser el desarrollo de las competencias críticas, tecnológicas y acordes a las demandas de la sociedad del conocimiento. Además, los estudiantes, sin importar sus condiciones socioemocionales, deben ser capaces de solucionar conflictos, trabajar en equipos y con una conciencia social de manera respetuosa a la diversidad en cualquier contexto.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana se ha inscrito en esta lógica de procurar a los estudiantes y docentes un contexto educativo que responda a la diversidad sociocultural del país. Desde luego, ella plantea lo siguiente:

Una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Para la Nueva Escuela Mexicana, la educación es un proyecto social que valora los contextos y características de cada estudiante. Desde este punto de vista, el TEA puede entenderse no como un problema de aprendizaje, sino como una situación concreta de un estudiante con necesidades es-

pecíficas del aprendizaje. En este caso, el docente es un facilitador capaz de acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada uno de sus estudiantes. Cabe reconocer aquí las dificultades que implica cualquier cambio en los sistemas educativos para incorporar el concepto de educación como derecho; sin embargo, la exigencia del problema hace que la diversidad del estudiantado sea una necesidad para atender. Como necesidad para atender, se ocupan a docentes formados en inclusión y equidad para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Si hasta aquí se ha centrado en el análisis de la formación docente en la inclusión de los estudiantes con TEA, es importante subrayar que la educación inclusiva garantiza que los estudiantes reciban una educación de calidad. La inclusión enfatiza la no exclusión de los estudiantes a pesar de sus condiciones raciales, género o capacidades. Como se ha demostrado, la inclusión de los estudiantes con TEA representa un desafío para los centros educativos, ya que algunos docentes carecen de estrategias pedagógicas para atender a los estudiantes con esta necesidad educativa especial.

Los estudiantes diagnosticados con TEA, presentan una gran variedad de características que pueden o no ser compartidas con otros estudiantes que cuenten con el mismo diagnóstico; esto aunado al incremento en la matrícula escolar de estudiantes con TEA, lleva a reconocer la problemática de la falta de formación docente con enfoque en estrategias de atención y adaptaciones, con las que todos los actores educativos logren colaborar en el desarrollo óptimo de los aprendizajes en los estudiantes y además fortalecer el desempeño docente, ya que; “Una educación inclusiva requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, puesto que el actual currículo parece no estar garantizando una orientación positiva hacia la diversidad” (Garay et al., 2023 p.16).

La escolarización de las personas con diagnóstico de TEA es fundamental para su desarrollo integral; sin embargo, el éxito educativo dependerá de múltiples factores como el nivel de TEA que presente, el nivel de compromiso de los padres de familia, la colaboración de terapeutas y especialistas en el tema, la calidad educativa y la capacidad y habilidad del docente en el manejo de las adecuaciones necesarias.

De acuerdo con González et al. (2016):

La formación inicial docente es el pilar de sus prácticas profesionales, pero en el tema de educación inclusiva, la información recibida es insuficiente, por lo que: “se considera necesario que las instituciones formadoras de docentes, visualicen la necesidad de preparar a los docentes en la observación oportuna de las características que presentan algunos de los alumnos (p. 527).

El docente desempeña un papel formador; los relevos sociales están en sus aulas y es de suma importancia que la educación se aproxime a las necesidades del mundo real y de la sociedad actual. Por lo antes expuesto, se confirma la relevancia de la formación docente, la formación continua y la necesidad de creación de ambientes educativos inclusivos que garanticen el cumplimiento de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes. Los estudiantes con TEA tienen los mismos derechos, sea cual sea la condición de su diagnóstico.

Para Kanner, los niños con el Trastorno del Espectro Autista son niños retraídos, ensimismados, con alteraciones en su comportamiento social y sobre todo alteraciones a nivel comunicativo (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). Mientras que para la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones (Conasama, 2023), el TEA es un trastorno del desarrollo del sistema nervioso que causa problemas en la interacción social. Los síntomas más frecuentes del TEA se manifiestan en la comunicación, generación de conductas repetitivas e intereses restringidos que persisten a veces en toda la vida. Dicho esto, este trabajo, al abordar la problemática del TEA, se plantea realizar una intervención de campo para entender cómo los centros educativos están trabajando con los alumnos con el TEA.

Metodología

La metodología que se utilizó en el presente proyecto se llevó a cabo con el método de la investigación acción participativa, propuesta por Kurt Lewin, donde la comunidad forma parte de la creación de soluciones y las soluciones se manejan de manera cíclica teniendo la oportunidad de replantear las acciones y objetivos las veces que sea necesario (Tesouroet al. 2007).

Balcázar (2003) identifica tres elementos importantes: la investigación, la participación activa y sistemática para identificar los problemas de la comunidad y una estrategia participativa de identificación de las necesidades. Menciona también a la educación como un elemento prioritario y la participación de un agente externo, que como investigador apoye el proceso de la comunidad en la toma de decisiones:

La investigación acción participativa es generalmente iniciada por un agente externo (típicamente un investigador asociado con una universidad local). El agente facilitador puede jugar un papel inicial central, promoviendo el desarrollo de conciencia crítica y facilitando la evaluación de necesidades de la comunidad o grupo. Pero este papel se transforma a medida que el proceso avanza, pues los líderes locales son los que dirigen el proceso de cambio. (Balcázar, 2003, p. 64).

Para este proyecto se diseñó una estrategia metodológica basada en entrevistas semiestructuradas, encuestas dirigidas y observación directa e indirecta, con el propósito de explorar experiencias y conocimiento de la comunidad educativa respecto a la atención de estudiantes con TEA. Se empleó un muestreo por conveniencia, iniciando con una observación indirecta mediante un diario de campo, seguido de observación participativa como agente investigador integrado a las actividades educativas.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con la subdirectora, la orientadora y la psicóloga, así como encuestas dirigidas a docentes. Inicialmente, se consideró encuestar a por lo menos la mitad de los docentes de la institución, representados por 22, pero solo se logró encuestar a 15. Se rescata el hecho de que no existe una edad homogeneizada, ya que en el plantel laboran docentes con una antigüedad de más de 27 años y docentes de reciente contratación.

En cuanto a los estudiantes, se encuestó a un grupo de 1er grado con 46 estudiantes, con edad aproximada de 12 años, de los cuales participaron 40, el cual fue elegido de manera aleatoria; se proyecta que por el grado se dé la oportunidad de formar parte de la intervención en la primera fase y buscar la continuidad de dicho proyecto. Con los padres de familia se buscó una muestra poblacional de por lo menos igual número de

estudiantes, es decir, 46; sin embargo, solo se logró la participación de 33, quienes fueron abordados en las afueras de la secundaria, de manera aleatoria en el horario de inicio de clases. Identificando las variables independientes:

- a) Formación docente: Buscando explorar experiencias, capacitaciones, percepciones y prácticas pedagógicas.
- b) Estrategias psicopedagógicas: Esta variable requiere identificar los métodos, técnicas y recursos que los docentes aplican en el aula.
- c) Perspectivas sobre el TEA: Conocer el nivel de conocimiento que tiene la comunidad educativa al respecto.

Estas técnicas permitieron la obtención de datos valiosos para la construcción del diagnóstico y el diseño de la intervención, información que se presenta a continuación en el apartado correspondiente.

Plan de intervención

La justificación para esta intervención reside en el hecho de que la Nueva Escuela Mexicana promueve una educación incluyente, equitativa y de excelencia. Sin embargo, muchos docentes de secundaria no cuentan con la preparación suficiente para atender adecuadamente a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta intervención busca capacitar y sensibilizar al personal docente sobre el TEA, desarrollando herramientas pedagógicas que favorezcan una inclusión efectiva en el aula.

Para cumplir con el objetivo general de fortalecer las competencias docentes en educación secundaria para la atención inclusiva de estudiantes con TEA, así como con los objetivos específicos —brindar estrategias pedagógicas y de comunicación adaptadas a sus necesidades, promover prácticas inclusivas alineadas con los principios de la NEM y fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, familias y personal de apoyo—, se diseñó un programa de intervención centrado en la formación docente y la socialización del tema en la comunidad educativa.

Este programa incluyó la distribución de videgrabaciones informativas sobre el TEA, estrategias de atención y recomendaciones prácticas accesibles de forma asincrónica para facilitar su consulta de parte de

todo el profesorado. Como complemento, se realizaron pláticas presenciales dirigidas a padres de familia y estudiantes de los tres grados de secundaria, con el propósito de sensibilizar a la comunidad educativa y fortalecer el compromiso colectivo de la inclusión.

Resultados de la intervención

En el desarrollo de la presente intervención, fue posible diseñar talleres dirigidos a los docentes, alumnos, padres de familias y entrevistas a los orientadores. El enfoque cualitativo permitió conocer las carencias de estrategias institucionales de atención a la diversidad de los estudiantes y, de manera particular, a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. En la realización de los talleres fue evidente destacar la importancia del trabajo de cada uno de los actores involucrados en la realización de las actividades que se plantearon en el plan de intervención.

En materia de la formación docente, se diseñó un plan de formación docente con un enfoque en inclusión, partiendo de los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes manifiestan mayor sensibilidad y apertura debido a que son ellos quienes enfrentan cada día en su práctica docente la realidad de los alumnos con autismo. Cabe subrayar que, durante las sesiones, la confianza y la motivación fueron los valores que se observaron en los docentes. Esto permitió que ellos pudieran aplicar en las aulas las estrategias de atención al estudiante con autismo para mejorar su rendimiento escolar. Es importante reconocer el trabajo que realizaron los docentes, ya que la problemática que se presenta en esta investigación no es algo ajeno a su realidad cotidiana. Al terminar la intervención con los docentes, estos expresaron su disponibilidad de utilizar en las aulas las herramientas prácticas para mejorar la conducta, la socialización y la adaptación de los contenidos educativos para responder a las necesidades de cada uno de sus alumnos.

Durante la intervención con los padres de familia, estos últimos señalaron la importancia de extender el programa para generar espacios de participación con sus hijos. Mientras se observó una apertura en los alumnos. Ellos manifestaron interés en seguir tomando los talleres de este tipo para crear empatía entre ellos. Por su parte, el área de orientación

psicopedagógica, compuesta del psicólogo y de la orientadora, valoró los materiales visuales. Ellos destacan la claridad y pertinencia de los videos que fueron utilizados durante los talleres. Durante la intervención en la Secundaria General n.º 4 Ricardo Flores Magón, se logró sensibilizar a los estudiantes a través de las charlas sobre las dificultades que encuentran los estudiantes con autismo en su proceso de aprendizaje.

Cabe subrayar que los resultados de la intervención fueron positivos en cuanto se alcanzó socializar a los actores involucrados al procurarse información teórica y práctica sobre el trastorno autista. De la entrevista con la subdirectora, se recupera el hecho de que confirmó la falta de capacitación docente en atención a la diversidad y en específico en estrategias de estudiantes con TEA; cuenta que la matrícula de este diagnóstico ha aumentado y que son pocos los padres de familia que comparten con la institución un documento de recomendaciones emitido por un terapeuta o psicólogo, lo que complica la situación del estudiante en el aula, ya que muchas veces los docentes se sienten sobrepasados en su capacidad para atender correctamente a los niños o niñas con TEA.

Por su parte, la psicóloga y la orientadora de la institución narraron incidentes críticos, relacionados con estudiantes diagnosticados con TEA, en los cuales fueron víctimas de acoso escolar por parte de compañeros, estudiantes que han tenido crisis emocionales y nadie conocía de técnicas de contención físicas o emocionales para dar acompañamiento a los estudiantes.

En las encuestas realizadas a estudiantes, padres de familia y docentes, se trató de indagar sobre los conocimientos básicos que la sociedad debería tener presente respecto al diagnóstico con TEA. La Tabla 1 representa los resultados de la encuesta realizada a 40 estudiantes, para indagar sobre el conocimiento de conceptos básicos del TEA, evidenciando la falta de información que tienen respecto al autismo

Tabla 1*Encuesta aplicada a estudiantes de 1er grado sobre sus conocimientos acerca del TEA*

Pregunta dirigidas a los estudiantes	Respuestas estudiantes
¿Conoces el significado del término “educación inclusiva”?	2 estudiantes de 40 contestaron que sí, lo que representa al 5 %. 38, contestaron que no, lo que representa el 95 %.
¿Sabes el significado de las siglas TEA?	40 estudiantes contestaron que no, por lo que representan al 100 % de la muestra.
¿Sabes el significado del término “autista”?	40 estudiantes contestaron que no, esto es representativo del 100 % de la muestra.
¿Recuerdas haber escuchado estos términos por parte de algún docente o en alguna clase?	40 estudiantes contestaron que no, esto representa al 100 % .
¿Consideras que todos los estudiantes deben recibir las mismas oportunidades y tienen los mismos derechos?	40 estudiantes contestaron que sí, lo que representa al 100 % de la muestra.

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a los docentes, se realizó una encuesta a 15 docentes de la institución, para obtener datos cuantitativos y cualitativos, cuyos resultados podemos observar en la Tabla 2, rescatando de las preguntas abiertas comentarios respecto a experiencias y retos que han enfrentado en el aula con estudiantes diagnosticados con TEA.

Tabla 2*Encuesta a docentes sobre el conocimiento acerca del TEA*

Preguntas a docentes	Respuestas docentes
¿Ha tenido experiencias en el aula con estudiantes diagnosticados con TEA?	13 docentes respondieron que sí, representando al 86.66 % 2 docentes respondieron que no, representando al 13.33 %
¿Ha tomado por cuenta propia talleres, cursos o algún tipo de formación para el trabajo áulico con estudiantes TEA?	7 docentes respondieron si, lo que representa el 46.66 % 8 docentes respondieron que no, representando al 53.33 % de la muestra.
¿Ha recibido talleres, cursos o algún tipo de formación por parte de la institución donde labora para el trabajo áulico con estudiantes TEA? ¿Cuántas veces al año?	12 docentes respondieron; si, representando al 80 % , 3 docentes respondieron que no, representando el 20 %.
¿Considera que la responsabilidad social debe formar parte de las estrategias educativas?	100 % respondió si
¿Le gustaría recibir formación gratuita donde reciba estrategias y herramientas para lograr optimizar el trabajo áulico con estudiantes TEA?	100% respondió si
¿Qué modalidad prefiere?	12 docentes respondieron virtual, representando al 80 % de la muestra. 3 docentes respondieron que presencial, representando el 20 %

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a las experiencias en el aula compartidas por los docentes, los participantes comentaron sobre la dificultad de atender de manera personalizada a un estudiante, así como el no contar con un diagnóstico oficial en el cual puedan apoyarse, por lo que uno de los principales retos que reconocen es la necesidad de recibir capacitaciones y actualizaciones al respecto, trabajar la empatía entre los compañeros y lograr una verdadera integración en los grupos.

Para determinar la información respecto al autismo con la que cuentan los padres de familia, se realizó una encuesta a 40 padres y madres (ver Tabla 3), la elección de la muestra de forma aleatoria, que concluyó que

dicha información es escasa o nula, manifestando interés en participar en pláticas que aborden este tema.

Tabla 3

Encuesta a padres de familia para conocer sus conocimientos acerca del TEA

Pregunta dirigidas a los estudiantes	Respuestas estudiantes
¿Conoce el término Trastorno del Espectro autista?	33 padres de familia, contestaron sí, representando el 82.5 % 7 padres de familia contestaron no, representando al 17.25%
¿Conoce el término TEA?	14 de los encuestados contestaron que sí, representando al 35% 26 padres de familia, contestaron que no, representan al 65
¿Tiene conocimiento sobre las características del autismo?	8 padres de familia contestaron que sí, representando al 20% de la muestra. 32 padres de familia contestaron que no, representando el 80%
¿Ha recibido alguna vez información por parte de la secundaria sobre la diversidad?	40 padres de familia contestaron que no, representando al 100% de la muestra
¿Le gustaría acudir a pláticas informativas respecto al autismo y la atención a la diversidad?	40 padres de familia contestaron que sí, representando al 100%

Nota: Elaboración propia.

Evaluación de la intervención

La evaluación del programa se realizó mediante encuestas de satisfacción aplicadas al término de cada sesión informativa o taller, obteniendo un alto nivel de aceptación por parte de los participantes. Por parte de los docentes, se recibió la sugerencia de realizar más programas de este tipo, incrementar el número de sesiones y adicionar otros diagnósticos de salud mental y trastornos del aprendizaje.

Se identificaron áreas de oportunidad relevantes; entre ellas destaca la necesidad de fomentar una mayor participación del cuerpo docente en las actividades del programa, así como diseñar estrategias de convoca-

toria más efectivas para involucrar la participación de padres y madres de familia.

Estas observaciones sugieren la necesidad de incorporar indicadores de impacto que permitan valorar el cambio en las prácticas pedagógicas y la percepción de la educación inclusiva, y no solo la satisfacción de los participantes, utilizando en próximas intervenciones una evaluación mixta con instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitan una visión integral del proceso formativo.

Conclusión

En conclusión, el presente proyecto contribuyó a identificar carencias en la formación docente del nivel secundaria, en cuanto a estrategias de atención a la diversidad y en específico a estudiantes diagnosticados con TEA; siendo un eje fundamental en la educación, la formación docente deja de ser una necesidad pedagógica y se convierte en un compromiso ético y social. A lo largo de esta monografía se ha evidenciado que, si bien existen avances normativos y propuestas institucionales, aún persisten desafíos en la práctica educativa cotidiana.

Es de suma importancia proporcionar al docente herramientas didácticas, fundamentos pedagógicos, estrategias de intervención y adecuaciones que lo lleven a una profunda comprensión de los principios de la diversidad y la inclusión, y en especial, por el enfoque de este proyecto, un conocimiento real de las características del TEA.

Asimismo, queda al descubierto la necesidad de ambientes educativos que garanticen que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones particulares, puedan desarrollar su potencial y participar plenamente en la vida escolar.

Es esencial fomentar una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad, la colaboración entre actores educativos y el diseño de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles. La participación de padres de familia, estudiantes y agentes terapéuticos es fundamental para lograr la inclusión de los estudiantes diagnosticados con TEA, y poder otorgar una escuela secundaria más empática y transformadora.

Este proceso aún está en construcción, y requiere del compromiso activo de todos los involucrados en la formación educativa. Es necesario

asumir una responsabilidad compartida con la creación de espacios escolares inclusivos, donde niñas y niños con diagnóstico de TEA encuentren empatía, respeto y oportunidades reales para descubrir y desarrollar sus habilidades, talentos y potencial humano.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., textrev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Artigas-Pallares, Josep, & Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa. Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones. (2023). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.gob.mx/conasama/articulos/trastornos-del-espectro-autista?idiom=es>
- Diario Oficial de la Federación. (2019, septiembre 30). *Reforma al artículo 3º constitucional*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., & Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- González, Y., Rivera, L., & Domínguez, M. G. (2016). Autismo y evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 521-530. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194033.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 123-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100015
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Editorial Atenas Ltda. <https://centroderecursos.educarchile.cl/items/0399000c-d556-4310-bc8f-66b72b8de982>
- Nieva, J. A., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Pacto Mundial (2023, agosto 21). *Agenda 2030 de las Naciones Unidas: ¿Hacia dónde vamos?* <https://www.pactomundial.org/noticia/agenda-2030-de-la-onu-hacia-donde-v>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.
- Tesouro Cid, M., de Ribot i Mundet, M. D., Labian Rocas, Í., Guillamet Puigvert, E., & Aguilera Rodà, A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1–13. <https://rieoei.org/rie/article/view/2436>

Respuestas y reflexiones emergentes desde la gestión de proyectos socioeducativos.

Se terminó de editar en febrero de 2026

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

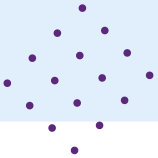
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

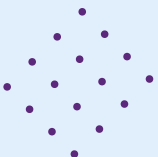
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com



El presente libro integra una serie de trabajos que derivan de proyectos generados a partir de experiencias directas en organizaciones educativas ubicadas en contextos diversos con características y requerimientos particulares.

El elemento común de todos y cada uno de los trabajos que aquí se presentan es haber realizado desde la gestión educativa un diagnóstico que posibilitó desde distintas dimensiones el diseño, aplicación y evaluación de estrategias para proveer soluciones a las problemáticas educativas abordadas en cada una de esas organizaciones, con la finalidad de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación.



ISBN: 978-607-640-071-5



Consulta y descarga

